



**anadolum**  
e K a m p ü s  
ve  
**anadolu mobil**  
dilediğin yerden,  
dilediğin zaman,  
öğrenme fırsatı!



(ekampus.anadolu.edu.tr)



(mobil.anadolu.edu.tr)

**ekampus.anadolu.edu.tr**



Takvim



Duyurular



Ders  
Kitabı (PDF)



Epub



Html5



Mobi  
Kitap



Sesli Kitap



Canlı Ders



Video



Ünite  
Özeti



Sesli Özet



Sorularla  
Öğrenelim



Alıştırma



Çözümlü  
Sorular



Deneme  
Sınavı



Tartışma  
Forumu



Çıkmış Sınav  
Soruları



Sınav Giriş  
Bilgisi



Sınav  
Sonuçları



Öğrenci  
Toplulukları



**AOSDESTEK**  
AÇIKÖĞRETİM DESTEK SİSTEMİ

**Açıköğretim Sistemi ile ilgili**  
merak ettiğiniz her şey AOS Destek Sisteminde...

- Kolay Soru Sorma ve Soru-Yanıt Takibi
- Sıkça Sorulan Sorular ve Yanıtları
- Canlı Destek (Hafta İçi Her Gün)
- Telefonla Destek

**aosdestek.anadolu.edu.tr**

AOS DESTEK Sistemi İletişim ve Çözüm Masası

**0850 200 46 10**

[www.anadolu.edu.tr](http://www.anadolu.edu.tr)



T.C. ANADOLU ÜNİVERSİTESİ YAYINI NO: 3456  
AÇIKÖĞRETİM FAKÜLTESİ YAYINI NO: 2304

# EĞİTİM PSİKOLOJİSİ

## *Yazarlar*

*Prof.Dr. Coşkun BAYRAK (Ünite 1)*  
*Doç.Dr. Şerife YÜCESOY (Ünite 2)*  
*Prof.Dr. Esmahan AĞAOĞLU (Ünite 3)*  
*Prof.Dr. Uğur SAK (Ünite 4)*  
*Doç.Dr. Ramazan AKDOĞAN (Ünite 5)*  
*Prof.Dr. Meral GÜVEN (Ünite 6)*  
*Dr.Öğr.Üyesi Yücel ŞİMŞEK (Ünite 7)*  
*Dr.Öğr.Üyesi Çetin TERZİ (Ünite 8)*

## *Editör*

*Prof.Dr. Coşkun BAYRAK*

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Anadolu Üniversitesine aittir.  
“Uzaktan Öğretim” tekniğine uygun olarak hazırlanan bu kitabın bütün hakları saklıdır.  
İlgili kuruluştan izin almadan kitabın tümü ya da bölümleri mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik kayıt  
veya başka şekillerde çoğaltılamaz, basılamaz ve dağıtılamaz.

Copyright © 2016 by Anadolu University  
All rights reserved

No part of this book may be reproduced or stored in a retrieval system, or transmitted  
in any form or by any means mechanical, electronic, photocopy, magnetic tape or otherwise, without  
permission in writing from the University.

### **Öğretim Tasarımcısı**

*Doç.Dr. Davut Alper Altunay*

### **Grafik Tasarım Yönetmenleri**

*Prof. Tevfik Fikret Uçar*

*Doç.Dr. Nilgün Salur*

*Öğr.Gör. Cemalettin Yıldız*

### **Dil ve Yazım Danışmanı**

*Öğr.Gör. Eda Kaypak*

### **Ölçme Değerlendirme Sorumlusu**

*Dr.Öğr.Üyesi Kadriye Uzun*

### **Kapak Düzeni**

*Prof.Dr. Halit Turgay Ünalın*

### **Grafikerler**

*Gülşah Karabulut*

*Hilal Özcan*

*Burcu Güler*

### **Dizgi ve Yayına Hazırlama**

*Kitap Hazırlama Grubu*

Eğitim Psikolojisi

E-ISBN

978-975-06-3368-3

Bu kitabın tüm hakları Anadolu Üniversitesi'ne aittir.

ESKİŞEHİR, Şubat 2019

2836-0-0-0-1709-V01



# İçindekiler

Önsöz ..... x

**Eğitim Psikolojisine Giriş ..... 2**

**1. ÜNİTE**

GİRİŞ ..... 3

EĞİTİM VE PSİKOLOJİ İLİŞKİSİ ..... 4

EĞİTİM PSİKOLOJİSİ ..... 7

Eğitim Psikolojisi Alanının Tarihsel Gelişimi ..... 8

Eğitim Psikolojisinin Öğretmen Eğitimindeki Yeri ..... 10

EĞİTİM PSİKOLOJİSİNİN UĞRAŞI ALANLARI ..... 12

EĞİTİM PSİKOLOJİSİNİN BİLGİ TOPLAMA YÖNTEMLERİ ..... 14

Betimsel Yöntemler ..... 15

Gözlem ..... 15

Görüşme ..... 18

Testler ..... 21

Anketler ..... 22

Etnografik Çalışma ..... 22

Olay İncelemesi ..... 23

Klinik yöntem ..... 24

DeneySEL Yöntemler ..... 24

İstatistiksel Yöntemler ..... 25

Özet ..... 26

Kendimizi Sınyalım ..... 28

Kendimizi Sınyalım Yanıt Anahtarı ..... 29

Yaşamın İçinden ..... 29

Sıra Sizde Yanıt Anahtarı ..... 30

Yararlanılan Kaynaklar ..... 31

**Bireyin Gelişimi..... 34**

**2. ÜNİTE**

GİRİŞ ..... 35

GELİŞİMLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR ..... 35

GELİŞİME ETKİ EDEN DEĞİŞKENLER ..... 37

Biyolojik Değişkenler ..... 37

Kalıtım ..... 37

Cinsiyet ..... 38

Hormonlar ..... 38

Çevresel Değişkenler ..... 39

Doğum Öncesi Değişkenler ..... 39

Doğum Anı Değişkenler ..... 40

Doğum Sonrası Değişkenler ..... 40

GELİŞİM İLKELERİ ..... 41

Gelişim Kalıtım ve Çevrenin Etkileşimi Yoluyla Gerçekleşir ..... 41

Gelişim Aşamalar Halinde Yaşam Boyu Devam Eder ..... 41

Gelişim Belli Bir Yönde Seyreder ..... 41

Gelişim Ardışık Bir Sıra İzler ..... 42

Gelişim Dönemler Halinde Oluşur ..... 42

Gelişimin Kritik Dönemleri Vardır ..... 42

Gelişim Bir Bütünlük İçinde Gerçekleşir ..... 42

Gelişim Bireysel Farklılıklar Gösterir .....	43
GELİŞİM DÖNEMLERİ .....	43
Doğum Öncesi Dönem .....	44
Bebeklik Dönemi (0-2 Yaş) .....	44
İlk Çocukluk Dönemi (2-6 Yaş) .....	45
Son Çocukluk Dönemi (6-12 Yaş) .....	45
Ergenlik Dönemi (12-18/21 Yaş) .....	46
Genç Yetişkinlik Dönemi (18/21-40 Yaş) .....	46
Orta Yetişkinlik Dönemi (40-60/65 Yaş) .....	47
İleri Yetişkinlik Dönemi (60/65 Yaş Sonrası) .....	47
GELİŞİM ALANLARI .....	47
FİZİKSEL GELİŞİM .....	48
Bedensel Gelişim .....	48
Doğum Öncesi Dönem .....	48
Bebeklik Dönemi .....	50
İlk Çocukluk Dönemi .....	50
Son Çocukluk Dönemi .....	51
Ergenlik Dönemi .....	51
Duyusal Gelişim .....	51
Görme Duyusu .....	52
İşitme Duyusu .....	52
Koku Alma Duyusu .....	52
Tat Alma Duyusu .....	53
Dokunma Duyusu .....	53
Psikomotor Gelişim .....	53
Refleksif Hareketler Dönemi .....	54
İlkel Hareketler Dönemi .....	54
Temel Hareketler Dönemi .....	55
Özelleşmiş Hareketler Dönemi .....	56
BİLİŞSEL GELİŞİM .....	57
Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı .....	57
Duyusal Motor Dönem .....	58
İşlem Öncesi Dönem .....	60
Somut İşlemler Dönemi .....	60
Soyut İşlemler Dönemi .....	62
PSİKOSOSYAL GELİŞİM .....	62
Duyusal Gelişim .....	62
Mizaç Gelişimi .....	63
Ahlak Gelişimi .....	63
Kohlberg'in Ahlak Gelişim Kuramı .....	64
Ceza ve İtaat Eğilimi .....	64
Araçsal İlişkiler Eğilimi .....	64
Kişilerarası Uyum Eğilimi .....	65
Kanun ve Düzen Eğilimi .....	65
Sosyal Sözleşme Eğilimi .....	65
Evrensel Ahlak İlkeleri Eğilimi .....	65
Özet .....	66
Kendimizi Sınayalım .....	68
Yaşamın İçinden .....	69

Kendimizi Sınavalım Yanıt Anahtarı .....	70
Sıra Sizde Yanıt Anahtarı .....	70
Yararlanılan Kaynaklar .....	71

### **Kişilik Gelişimi..... 74**

GİRİŞ .....	75
KİŞİLİK KAVRAMI .....	76
KİŞİLİK KURAMLARI .....	79
Psikanalitik Gelişim Kuramı .....	80
Psikososyal Gelişim Kuramı .....	83
Davranışçı Kişilik Kuramları .....	85
Burhus F. Skinner .....	85
Albert Bandura .....	85
Hümanist Kuramlar .....	86
Carl Rogers .....	87
Abraham Maslow .....	88
KİŞİLİĞİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER .....	89
Genetik ve Bedensel Yapı Faktörleri .....	89
Kültürel Faktörler .....	90
Sosyal Sınıf Faktörü .....	90
Aile Faktörü .....	90
Eşitlikçi ve Demokratik Anne-Baba Tutumu .....	91
Aşırı Korumacı ve Müdahaleci Anne-Baba Tutumu .....	92
Aşırı Otoriter ve Baskıcı Anne-Baba Tutumu .....	93
İlgisiz Anne-Baba Tutumu .....	93
Diğer Faktörler .....	94
Özet .....	95
Kendimizi Sınavalım .....	97
Yaşamın İçinden .....	98
Kendimizi Sınavalım Yanıt Anahtarı .....	98
Sıra Sizde Yanıt Anahtarı .....	98
Yararlanılan Kaynaklar .....	100

### **3. ÜNİTE**

### **Zekâ ve Gelişimi ..... 102**

GİRİŞ .....	103
ZEKÂ NEDİR? .....	104
Zekâ Tanımları .....	104
ZEKÂ ARAŞTIRMALARININ TARİHİ SEYRİ .....	105
Francis Galton .....	106
Alfred Binet .....	106
Zekâ Testleri .....	107
ZEKÂ KURAMLARI .....	108
Genel Zekâ Kuramı .....	108
Birincil Zihinsel Yetenekler Kuramı .....	109
Akıcı Zekâ ve Kristalize Zekâ Kuramı .....	109
Üç Katmanlı Zekâ Kuramı .....	110
Çoklu Zekâ Kuramı .....	111
Başarılı Zekâ Kuramı .....	112
ZEKÂNIN GENETİK VE ÇEVRESEL TEMELLERİ .....	113

### **4. ÜNİTE**

Zekânın Genetik Temelleri .....	113
Evlatlık Verilen Tek Yumurta İkizleri .....	114
Aynı Aile Ortamında Büyütülen Tek ve Çift Yumurta İkizleri .....	114
Evlatlık Çocuklar, Biyolojik ve Evlat Edinen Ebeveynleri .....	114
Akrabaların Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki .....	114
Yaş ve Zekânın Kalıtılabilirliği Arasındaki İlişki .....	115
Zekânın Çevresel Temelleri .....	115
Zekâ ve Eğitim Düzeyi .....	115
Zekâ ve Okul Yaşamı .....	116
Zekâ ve Akademik Başarı .....	116
Zekâ ve İş Performansı .....	117
Zekâ, Sosyal Statü ve Ekonomik Gelir .....	117
Genetik ve Çevresel Faktörlerin Etkileşimi .....	118
KÜRESEL ZEKÂ YÜKSELİŞİ .....	119
Küresel Zekâ Yükselişinin Nedenleri .....	120
Özet .....	121
Kendimizi Sınayalım .....	122
Kendimizi Sınayalım Yanıt Anahtarı .....	123
Sıra Sizde Yanıt Anahtarı .....	124
Yararlanılan Kaynaklar .....	124

## 5. ÜNİTE

### Öğrenme Psikolojisi ..... 126

GİRİŞ .....	127
ÖĞRENME PSİKOLOJİSİNDE TEMEL KAVRAMLAR .....	127
Öğrenme .....	127
Öğretim-Öğretme ve Eğitim .....	128
ÖĞRENMEYİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER .....	128
Öğrenenle İlgili Faktörler .....	128
Öğrenme Malzemesi ile İlgili Faktörler .....	129
Öğrenme Stratejileri ile İlgili Faktörler .....	129
Öğretim İlkeleri .....	129
Genel Eğitim-Öğretim İlkeleri .....	129
Yerel Eğitim-Öğretim İlkeleri .....	130
DAVRANIŞÇI ÖĞRENME KURAMI .....	131
Klasik Koşullanma .....	131
Edimsel Koşullanma .....	133
Pekiştirme .....	133
Ceza .....	134
SOSYAL ÖĞRENME KURAMI .....	134
Modelden Öğrenme .....	136
Taklit Yoluyla Öğrenme .....	136
Gözlem Yaparak Öğrenme .....	136
Sosyal Öğrenme Kuramı ve Davranışçı Öğrenme Kuramı Arasındaki Farklar .....	137
GESTALT ÖĞRENME KURAMI .....	137
Geşalt Öğrenme Kuramında Öğrenme .....	138
Geşalt Öğrenme Kuramında Algı Yasaları .....	138
BİLGİ İŞLEME MODELİ .....	139
Bilgi Depoları .....	140

Bilgi İşleme Modelinde Bilişsel Süreçler .....	140
Yürütücü Süreçler-Üstbiliş .....	141
Özet .....	143
Kendimizi Sınayalım .....	145
Kendimizi Sınayalım Yanıt Anahtarı .....	146
Sıra Sizde Yanıt Anahtarı .....	146
Yararlanılan Kaynaklar .....	148

## **Yapılandırmacı Yaklaşım ..... 150**

### **6. ÜNİTE**

GİRİŞ .....	151
YAPILANDIRMACILIK .....	151
Bilişsel Yapılandırmacılık .....	154
Sosyal Yapılandırmacılık .....	155
Radikal Yapılandırmacılık .....	157
Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrenme-Öğretme Süreci .....	158
Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrenci Özellikleri .....	160
Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmen Özellikleri .....	161
Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Öğrenme Uygulamaları .....	163
İşbirliğine Dayalı Öğrenme .....	163
Probleme Dayalı Öğrenme .....	167
Proje Tabanlı Öğrenme .....	169
Örnekolaya Dayalı Öğrenme .....	170
Özet .....	172
Kendimizi Sınayalım .....	173
Kendimizi Sınayalım Yanıt Anahtarı .....	174
Sıra Sizde Yanıt Anahtarı .....	174
Yararlanılan Kaynaklar .....	175

## **Sınıfta Motivasyon ..... 178**

### **7. ÜNİTE**

GİRİŞ .....	179
MOTİVASYON KAVRAMI .....	179
Motivasyonun Doğası .....	180
Güdülerin Sınıflandırılması .....	182
Birincil Güdüler .....	182
İkincil Güdüler .....	183
Motivasyon Kaynakları .....	184
İçsel Motivasyon .....	184
Dışsal Motivasyon .....	184
MOTİVASYON TEORİLERİ .....	185
Kapsam Teorileri .....	185
İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi .....	185
ERG Teorisi .....	188
İki Faktör Teorisi .....	190
Başarma İhtiyacı Teorisi .....	192
Süreç Teorileri .....	194
Davranış Şartlandırma Teorisi .....	195
Beklenti Teorisi .....	197
Eşitlik Teorisi .....	199
Amaç Teorisi .....	200

SINIFTA MOTİVASYON .....	202
Sınıfta Öğrenci Motivasyonunun Planlanması .....	203
Ders Başlangıcında Motivasyon .....	203
Ders İşlenişinde Motivasyon .....	205
Dersin Bitiminde Motivasyon .....	206
Sınıf İçi Motivasyon İlkeleri .....	206
Sınıf İçi Motivasyon Stratejileri .....	207
Özet .....	209
Kendimizi Sınayalım .....	210
Kendimizi Sınayalım Yanıt Anahtarı .....	211
Sıra Sizde Yanıt Anahtarı .....	211
Yararlanılan Kaynaklar .....	212

**8. ÜNİTE****Sınıf Yönetimi ..... 214**

GİRİŞ .....	215
SINIF YÖNETİMİ .....	216
SINIFIN ÖZELLİKLERİ VE SINIF YÖNETİMİ BOYUTLARI .....	218
SINIF YÖNETİMİ MODELLERİ .....	222
Tepkisel Sınıf Yönetimi Modeli .....	222
Önlemsel Sınıf Yönetimi Modeli .....	223
Gelişimsel Sınıf Yönetimi Modeli .....	223
Bütünsel Sınıf Yönetimi Modeli .....	224
SINIF YÖNETİMİNDE ÖĞRETMENİN ROLÜ VE ÖĞRETİMİN YÖNETİMİ .....	224
Sınıf Yönetiminde Öğretmenin Rolü .....	225
Otokratik Yönetim Anlayışı .....	227
Demokratik Yönetim Anlayışı .....	227
İlgisiz Sınıf Yönetimi .....	227
Sınıfta Öğretimin Yönetimi .....	228
SINIFTA İSTENMEYEN DAVRANIŞLARIN YÖNETİMİ .....	230
Sınıfta İstenmeyen Davranışların Nedenleri .....	232
Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler .....	232
Sınıftan Kaynaklanan Nedenler .....	233
Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler .....	233
Okuldan Kaynaklanan Nedenler .....	234
Aileden Kaynaklanan Nedenler .....	234
Çevreden Kaynaklanan Nedenler .....	234
Davranış Sorunlarına Yönelik Stratejiler ve Eylemler .....	235
Sorunu Anlamak .....	235
Görmezden Gelmek .....	235
Uyarmak .....	235
Derste Değişiklik Yapmak .....	236
Sorumluluk Verme .....	236
Öğrenciyle Konuşmak .....	236
Doğru Davranışı Gösterme .....	237
Fiziksel Müdahale .....	237
Okul Yönetimi ve Aileyle İletişim Kurmak .....	237
Ceza Vermek .....	237
Yasal Yollara Başvurmak .....	238

---

SINIFTA DİSİPLİN MODELLERİ .....	238
Zorlayıcı (Güvengen) Disiplin Modeli .....	240
Davranış Değiştirme Modeli .....	241
Gerçeklik Terapisi (Seçim) Modeli .....	242
Grup Dinamiği Modeli .....	243
Ussal Sonuçlar Modeli .....	244
Öğrenci Merkezli Sınıf Yönetimi .....	246
Thomas Gordon Öğretmen Etkiliği Eğitimi Modeli .....	247
Uygun İletişim Modeli .....	248
Özet .....	250
Kendimizi Sınayalım .....	252
Kendimizi Sınayalım Yanıt Anahtarı .....	253
Sıra Sizde Yanıt Anahtarı .....	253
Yararlanılan Kaynaklar .....	254

## Önsöz

Sevgili öğrenciler,

Bireyin gelişim özelliklerine, kişilik özelliklerine ve içinde bulunduğu grubun özelliklerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması konusunda eğitimcilere yardımcı olarak katkı sağlamayı amaçlayan psikoloji bilimi ile eğitim süreçlerinin işletilmesi arasında önemli ilişkiler söz konusudur. Eğitsel süreçlerin davranış ve zihinsel süreçleri tanınması, açıklaması ve değerlendirmesi için psikoloji biliminin katkılarına gereksinim duyulmaktadır. Psikoloji bilimi ile ilgilenen pek çok araştırmacı 1800'lü yıllardan bu yana, psikolojinin eğitime olan katkılarını incelemeye ve açıklamaya çalışmıştır. Okullarda tutum ve davranış değişikliği gerçekleştirmeye yönelik eğitim-öğretim etkinliklerinin önemli bir kısmını sınıf içinde gerçekleşen eğitsel etkinlikler oluşturmaktadır. Sınıf içinde birbirinden farklı geçmiş yaşantılara, ilgi, ihtiyaç, deneyim, beklenti ve sosyo-kültürel özelliklere sahip öğrencilerin bulunması ve her bir öğrencinin farklı gelişim özelliklerine sahip olması yönünde eğitim psikolojisi önemli rehberlik hizmetleri sunmaktadır.

Bireyin gelişiminde ortaya çıkabilecek özellikleri tespit edebilmek ve bu doğrultuda gelişimi destekleyebilmek için gelişim, gelişime etki eden değişkenler, gelişim ilkeleri, gelişim dönemleri ve gelişim alanları konularında bilgi sahibi olmak önemlidir. Eğitim psikolojisi öğretmenlerin karşılaştıkları problemler hakkında veya öğrenci öğrenmesinin en iyi nasıl gerçekleştirileceği hakkında hazır reçeteler sunmak yerine daha çok öznel durumlara uyarlanması gereken yol gösterici bilgiler sunan bir çalışma alanıdır. Eğitim psikolojisi alanında yapılan çalışmalar, psikoloji biliminin insan, davranış ve öğrenmeye ilişkin sunmuş olduğu kuramsal bilgileri temel alarak okul ve sınıf ortamını öğrenme-öğretme etkinliklerine uygun hale getirmeyi sağlayacak uygulama önerileri geliştirmektedir.

Bu kitap sekiz üniteden oluşmaktadır. Prof.Dr. Çoşkun Bayrak tarafından yazılan Eğitim Psikolojisine Giriş adlı 1. Ünitelerde eğitim-psikoloji ile ilgili kavramlar ve bunlar arasındaki ilişkiler ortaya konulmaya çalışılmakta; Eğitim-psikoloji ilişkisi, eğitim psikolojisi, eğitim psikolojisinin uğraşı alanları, eğitim psikolojisinin bilgi toplama yöntemleri başlıkları ile eğitim-psikoloji ilişkisi ve bilgi toplama yöntemlerine değinilmektedir.

Doç.Dr. Şerife Yücesoy tarafından yazılan Bireyin Gelişimi adlı 2. Ünitelerde gelişimle ilgili temel kavramlardan; büyüme, olgunlaşma, öğrenme, gelişim ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya koymaya çalışılmakta, gelişime etki eden değişkenlerin neler olduğuna, gelişim ilkelerine ve gelişim dönemlerine dikkat çekilmektedir.

Prof.Dr. Esmahan AĞAOĞLU tarafından yazılan Kişilik Gelişimi adlı 3. Ünitelerde bireylerin düşünce şekilleri, davranış biçimleri, duyguları, dış görünüşleri, yetenekleri, inançları, olayları algılama biçimleri ve bu olay ve olgulara karşı tepkileri, onları birbirinden farklılıklarını ortaya koyan kişilik, kişiliği etkileyen etmenler ve kişiliğe bakış açıları üzerinde durulmaktadır.

Prof.Dr. Uğur Sak tarafından yazılan Zeka ve Gelişimi adlı 4. Ünitelerde anlamı itibarıyla bireyden bireye, disiplinden disipline ve toplumdan topluma değişkenlik gösteren zeka kavramı, zekanın sınıflaması, zekayı etkileyen etmenlerin neler olduğu ve zekanın nasıl ölçülmesi gerektiğine ilişkin konulara yer verilmiştir.

Yrd.Doç.Dr. Ramazan Akdoğan tarafından yazılan Öğrenme Psikolojisi adlı ünitelerde Öğrenme psikolojisinde hemen her kuram için geçerli olan kavramlar öğrenme, öğretim ve eğitim arasında nasıl bir ilişki kurulabileceği, bireyin kendisinden, öğrenme malzemesinin özelliklerinden ve öğrenme stratejilerinin farklılığından etkilenen öğrenmenin ne olduğu, bazı ilke ve kuramlara göre nasıl oluştuğu konularına değinilmektedir.



Doç.Dr. Meral Güven tarafından yazılan Yapılandırmacı Yaklaşım adlı 6. Ünite de bilginin doğasına ilişkin yeni görüşleri öğrenme ve öğretme sürecine yansıtmayı içeren yapılandırılmacılık yaklaşımın kuramsal temelleri tanıtılarak, bu yaklaşıma dayalı öğrenme-öğretme ortamının, öğretmenin ve öğrencilerin özellikleri, açıklanmaya çalışılmaktadır.

Yrd.Doç.Dr. Yücel Şimşek tarafından yazılan Sınıfta Motivasyon adlı 7. Ünite de bireyin davranışlarını başlatıp, bu davranışların biçimini, yönünü, yoğunluğunu ve süresini belirleyen motivasyon kaynaklarına, motivasyon teorilerinin neler olduğuna ve sınıf içerisinde motivasyon teorilerini işe dönüştürmede ne gibi stratejilerin kullanılabileceğine değinilmektedir.

Yrd.Doç.Dr. Çetin Terzi tarafından yazılan Sınıf Yönetimi adlı 8. Ünite de eğitim yönetiminin ilk ve temel basamağı olan sınıf yönetiminde yönetsel süreçlerin nasıl işe koşulabileceği, örgüt olarak sınıfın psikolojik boyutlarının ve sınıf yönetiminin temel özelliklerinin neler olduğu ile sınıf yönetiminde kullanılabilecek bazı modeller üzerinde durulmaktadır.

Alanında deneyim sahibi olan öğretim üyeleri tarafından hazırlanan bu ünitelerin siz sevgili öğrencilere önemli katkı sağlayacağı umulmaktadır. Her bir ünite de verilen örneklerin incelenmesi ve önerilen kaynaklardan yararlanılması ve gerekli araştırmaların yapılması öğrenme sürecini etkili kılacaktır. Emegi geçen öğretim üyelerinin emeklerinin boşa çıkmaması dileğiyle hepinize başarılar dilerim.

Editör

Prof.Dr. Coşkun BAYRAK

# 1

## Amaçlarımız

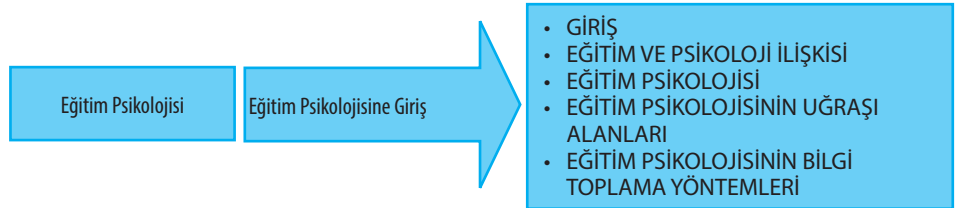
Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

- Eğitim ve psikoloji kavramlarını tanımlayabilecek,
- Eğitim ve psikoloji arasındaki ilişkileri açıklayabilecek,
- Eğitim psikolojisi alanını ve hangi konularla ilgili bir alan olduğunu açıklayabilecek,
- Eğitim psikolojisinin, öğretmen eğitimindeki yerini açıklayabilecek,
- Eğitim psikolojisinin uğraşı alanlarını açıklayabilecek,
- Eğitim psikolojisinde kullanılan yöntemleri tanımlayabilecek bilgi ve becerilere sahip olabileceksiniz.

## Anahtar Kavramlar

- Eğitim
- Eğitim Psikolojisi
- Öğrenme Psikolojisi
- Gelişim Psikolojisi
- Betimsel Teknikler
- Deneysel Yöntemler
- İstatistiksel Yöntemler

## İçindekiler



# Eğitim Psikolojisine Giriş

## GİRİŞ

Eğitim, en genel tanımıyla bireylerin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik davranış değiştirme süreci olarak kabul edilmektedir (Ertürk, 1979, s.12). Benzer şekilde Tyler (1949, s.6), “eğitsel süreçlerin, eğitim kurumlarının, öğrencilerde ortaya çıkarmaya çalıştığı çeşitli davranış değişikliklerine yönelik amaçlara sahip olması gerektiğini” belirterek; eğitimin amaçlarının neler olması gerektiğini ve okulların hangi amaçları gerçekleştirmeye yönelik etkinlikler göstermesi gerektiğini ortaya koymuştur. Eğitime yönelik bu yaklaşımların eğitimi davranışsal öğrenme çıktıları ile ilişkilendirdiği görölmektedir. Sonraki yıllarda eğitimin amaçları üzerine yapılan tartışmalarda ise yalnızca davranışsal çıktılar üreten bir süreç olarak ele alınamayacağı; öğrencilerin bilgi düzeyini, sorgulama yeterliklerini arttırarak ve entelektüel yönden bağımsız düşünme yeterlikleri kazandırarak önceden tahmin edilemeyen değer ve düşünce düzeyinde çıktıları da yol açabileceği üzerinde durulmaktadır (Hardarson, 2012, s.233-234). Eğitimin temel amaçlarına yönelik bu tanım ve yaklaşımlarından çıkarılabilecek sonuç; eğitimin bireyin tutum ve davranışlarında ilerleme ve gelişme bağlamında değişim oluşturmaya yönelik bir süreç olduğu ve okulların bu amaca yönelik olarak öğrenme-öğretme etkinlikleri gerçekleştirmekten sorumlu kurumlar olduğudur.

Eğitim etkinliklerinin en temel amacı olarak kabul edilebilecek tutum ve davranış değişiklikleri, okullarda öğrenme yoluyla kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda eğitim etkinliklerini yürüten eğitimciler için hem davranışın hem de öğrenmenin doğasını anlamak ve açıklamak önemli bir gereklilik olarak kabul edilmektedir. Davranışın ve öğrenmenin doğasını anlamadan yürütölen eğitsel etkinliklerin amaçlarına ulaşması olanaklı görünmemektedir. Eğitimcilerin, eğitsel süreçleri buna göre düzenlemeleri ve yürütmelerini sağlayabilmek için özellikle hizmet öncesi eğitimleri kapsamında “eğitim psikolojisi” alanına ilişkin bilgi ve becerileri edinebilecekleri dersler almaları sağlanmaktadır. Bu dersleri almayan bir eğitimcinin, öğrenme süreçlerini ve bu süreçlerde oluşması beklenen davranış değişikliklerini nasıl yöneteceği ve öğrencilerin bireysel özellikleri ile öğrenme hedefleri ve süreçleri arasında kurulması gereken ilişkileri nasıl düzenleyeceği konusunda sıkıntılar yaşaması kaçınılmaz görölmektedir.

Okullarda tutum ve davranış değişikliği gerçekleştirmeye yönelik eğitim-öğretim etkinliklerinin önemli bir kısmını sınıf içinde gerçekleşen eğitsel etkinlikler oluşturmaktadır. Sınıf içinde birbirinden farklı geçmiş yaşantılara, ilgi, ihtiyaç, deneyim, beklenti ve sosyo-kültürel özelliklere sahip öğrencilerin bulunması ve her bir öğrencinin farklı gelişim özelliklerine sahip olması, sınıf içi etkinliklerin bir grup süreci olduğu kadar bireysel

farklılıkların da dikkate alındığı bir eğitim süreci olmasına neden olmaktadır. Gerçek bir sınıf ortamında eğitim-öğretim etkinlikleri yürütmeye başlayan bir öğretmenin, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları, bireysel farklılıkların uzlaştırılmaya çalışıldığı grup süreçlerini ve insan davranışlarını etkili bir şekilde yönetebilmesi için “insan ve hayvan davranışlarını inceleyen” (Bacanlı, 2007) bilim dalı olarak nitelendirilen psikoloji hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Ayrıca deneyimli bir öğretmen olabilmek için eğitim ve psikoloji arasındaki ilişkileri çözümleyebilme becerilerine ve eğitim süreçlerini yönlendirmede kullanabilecek yeterliklere sahip olunması gerektiği düşünülmektedir. Bu gereklilikler doğrultusunda kitabın bu bölümünde eğitim ve psikoloji arasındaki ilişkiler, eğitim psikolojisinin kapsamı ve uğraşı alanları ile eğitim psikolojisinin bilgi toplama yöntemleri hakkında bilgiler sunulmaktadır.

## EĞİTİM VE PSİKOLOJİ İLİŞKİSİ

Psikoloji bilimi, insan davranışları ve zihinsel süreçlerini inceleyerek; farklı türdeki davranışları tanımlamayı, davranışın nedenlerini açıklamayı, belirli koşullarda hangi davranışların sergilenebileceğini yordamayı ve davranışı kontrol etmeyi amaçlamaktadır (Plotnik ve Kouyoumdjian, 2014, s.4). Eğitim ise yukarıdan verilen tanımlardan yola çıkarak toplumsal ve bireysel yaşamı iyileştirmeye yönelik olarak bireysel deneyimler yoluyla davranışı değiştirme ve zihinsel becerileri geliştirme süreci olarak tanımlanabilir. Bu tanım ve açıklamalar eğitim ve psikolojinin genel amaçları bağlamında birbirini tamamlayan çalışma alanları olduğuna işaret etmektedir. Eğitsel süreçlerin davranış ve zihinsel süreçleri tanıması, açıklaması ve değerlendirmesi için psikoloji biliminin katkılarına gereksinim duyduğu söylenebilir.

Psikoloji bilimi ile ilgilenen pek çok araştırmacı 1800’lü yıllardan bu yana, psikolojinin eğitime olan katkılarını incelemeye ve açıklamaya çalışmıştır. Bu süreçte ilk dikkat çeken psikoloji yaklaşımlarının bilişsel psikoloji ve gelişim psikolojisi olduğu görülmektedir. Bilişsel psikologlar, psikoloji çalışmalarında zihinsel süreçleri merkeze almışlardır. Öğrenmenin gerçekleştiği yer olarak kabul edilen zihin ve bilginin nasıl anlamlandırıldığını ortaya koyan zihinsel süreçler, öğrenme süreçlerinde temel alınması gereken unsurlar olarak görülmüştür. Gelişim psikolojisi ise, çocuklarının içinde buldukları gelişim süreçlerinin öğretmenler tarafından anlaşılması gerektiği üzerinde durmuştur. Gelişimin farklı aşamalardan oluşan bir süreç olarak kabul edildiği bu anlayışta, çocuğun içinde bulunduğu gelişim aşamasını anlamadan verilecek eğitimin anlamsız olduğu düşünülmektedir (Phillips, 1976, s.179-181).

1910 yılında “Psikolojinin Eğitime Katkıları” başlıklı makalesi yayınlanan Edward Thorndike, psikolojiyi, insanların zihin, kişilik ve davranışlarını inceleyen bir bilim dalı olarak nitelendirmiştir. Eğitimin ise insanın zihin, kişilik ve davranışlarında bir takım değişiklikler oluşturmaya yönelik bir süreç olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda eğitimin temel sorunlarının; amaçlar, materyaller, araçlar ve yöntemler çerçevesinde şekillendiğine dikkat çekmiş ve psikolojinin bu sorunlar kapsamında, eğitime ne tür katkılarda bulunduğunu açıklamıştır. Thorndike (1910)’a göre psikolojinin; amaçlar, materyaller, araçlar ve yöntem yönünden eğitime olan katkıları şu şekildedir:

- Psikoloji, eğitimin amaçlarını tanımlamaya, açıklamaya, sınırlandırmaya ve hangilerinin ulaşılabilir, hangilerinin ulaşılmaz olduğunu görmeye yardımcı olmaktadır. Eğitimin amaçlarının, insan davranışlarında oluşması beklenen eğitsel çıktılar olarak ifade edilmesini sağlayarak bu amaçların anlaşılır hale gelmesine ve ölçülebilmesine yardımcı olmaktadır.

Bilişsel psikoloji, zihinsel süreçler üzerinde durarak, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, insan zihninin bilgiyi nasıl algıladığı ve anlamlandırıldığı ile ilgilenerek eğitim ve psikoloji arasındaki ilişkilere değinmiştir. Gelişim psikolojisi, gelişimin farklı aşamalardan oluşan bir süreç olduğunu öne sürerek öğrenme-öğretme süreçlerinde çocukların içinde bulunduğu gelişim döneminin özelliklerinin dikkate alınması ile hangi eğitsel görevleri gerçekleştirebilirler veya hangi yöntem ve tekniklerin daha etkili olacağına karar verilebileceği üzerinde durmuştur.

- Psikolojinin, insanın fiziksel ve zihinsel doğasında meydana gelen değişimlere yönelik getirdiği açıklamalar eğitim süreçlerinde hangi materyallerin kullanılması gerektiği konusunda eğitimcilere katkı sağlamaktadır.
- Bireyin zihinsel gelişimi ve kişilik gelişiminde aile, öğretmen ve arkadaş gibi pek çok aracın etkisi bulunmaktadır. Bireyin zihinsel gelişiminin ve kişilik gelişiminin, eğitsel süreçleri ve bu süreçler sonucunda ortaya çıkacak davranışları etkilemesi, psikolojinin, eğitimin araçları konusundaki katkılarını özetlemektedir.
- Psikoloji, bireyin gelişim özelliklerine, kişilik özelliklerine ve içinde bulunduğu grubun özelliklerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması konusunda eğitimcilere yardımcı olarak katkı sağlamaktadır.

### Psikoloji ile eğitim arasındaki ilişkileri, eğitim amaçları ve eğitimde kullanılan yöntem teknikler yönünden tartışınız.



SIRA SİZDE

Psikolojinin insan zihni, davranışı ve gelişimine yönelik getirdiği açıklamaların eğitime olan katkılarının tartışılmasından sonra eğitim ile psikoloji arasındaki ilişkinin, özellikle öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ve öğrenme süreçlerine ilişkin bilgilerin sistematikleştirilmesi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Eğitimin, tutum ve davranış değişikliği sağlanmasına yönelik olarak gerçekleştirilen öğrenme etkinlikleri temelli bir süreç olması, öğrenmenin doğasına ilişkin psikolojik açıklamaların eğitim alanındaki önemini vurgulamaktadır.

Öğrenme, insan yaşamının doğumdan ölüme kadar her evresini kapsayan bir süreç olarak görülmektedir. Öğrenme; insan davranışında pratikten kaynaklanan görece sürekli bir değişim olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme; sadece okulda öğrenilen akademik bilgileri kapsamaz, aynı zamanda insanın duygusal gelişimini, toplumsal etkileşimini ve kendi kişiliğinde değişimlere yol açan süreçleri de kapsar (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Hoeksema, 2010, s.233). Örnek olarak öğrencilerin coğrafi bölgelerin özellikleri ile ilgili bilgi edinmesi, aile büyüklerine nasıl davranacaklarını öğrenmeleri veya sevinç, üzüntü, korku gibi duyguların ve bunlara verilen tepkilerin öğrenilmesi verilebilir.

Psikoloji bilimi öğrenme sürecini temele aldığı üç yaklaşım çerçevesinde incelemektedir. Bunlar; davranışsal, bilişsel ve biyolojik yaklaşımlardır. Öğrenme sürecine yönelik ortaya atılan ilk yaklaşımlar davranışçuların deneylerinin sonuçlarından yola çıkarak elde edilmiştir. Davranışçular insan dışındaki organizmaların belli uyaranlara belli tepkiler vermesi sonucunda, neye, hangi tepkiyi vereceklerini öğrendiklerini savunmuşlardır (Rothschild ve Gaidis, 1981, s.70). Ancak zamanla öğrenmeye yönelik davranışçı açıklamalar yetersiz hale gelmiş ve öğrenmede bilişsel süreçlerle biyolojik süreçlerin etkisi üzerinde durulmaya başlanmıştır (Case, 1993, s.219-220). Bu durum davranışçı yaklaşımların tamamen inkâr edilmesine anlamına gelmemektedir. Çünkü davranışçuların öğrenmeye yönelik bulguları, bilişsel yaklaşımı ve biyolojik yaklaşımı savunanlar için temel oluşturmuştur (Atkinson vd, 2010, s.233).

Psikoloji biliminin, eğitsel süreçleri etkileyen diğer bir bakış açısı, gelişim psikolojisinin sınıf içi uygulamalara etkisi ve katkısı ile ilgilidir. Gelişim psikolojisi, davranışta meydana gelen yaşla ilgili değişimleri temele alarak gelişimin psikolojik süreçlerini incelemekte ve insanların yaşındaki artışlarla birlikte geçirdiği biyolojik, bilişsel ve sosyo-duygusal değişimleri tanımlamaktadır. Gelişim psikolojisi, doğumdan ölüme kadar bireyin fiziksel, duygusal, zihinsel, algısal gelişimi ve kişilik gelişimini açıklamaya çalışmaktadır. Özellikle öğrencilerin bilişsel gelişimlerini anlamamanın, onların gereksinimlerinin tam olarak karşılanmasına ve böylece öğrenme ve öğretme etkinliklerinin daha etkili bir şekilde sürdürülmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir (Blake ve Pope, 2008, s.59). Gelişim psikolojisi,

Psikoloji, eğitimin amaçlarını tanımlamaya, açıklamaya, sınırlandırmaya ve hangilerinin ulaşılabilir, hangilerinin ulaşılabilir olmadığını görmeye yardımcı olmaktadır.

Psikolojinin, insanın fiziksel ve zihinsel doğasında meydana gelen değişimlere yönelik getirdiği açıklamalar eğitim süreçlerinde hangi materyallerin kullanılması gerektiği konusunda eğitimcilere katkı sağlamaktadır.

Bireyin zihinsel gelişimi ve kişilik gelişiminde aile, öğretmen ve arkadaş gibi pek çok aracın etkisi bulunmaktadır.

Psikoloji, bireyin gelişim özelliklerine, kişilik özelliklerine ve içinde bulunduğu grubun özelliklerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması konusunda eğitimcilere yardımcı olarak katkı sağlamaktadır.

Gelişim psikolojisi, doğumdan ölüme kadar bireyin fiziksel, duygusal, zihinsel, algısal gelişimi ve kişilik gelişimini açıklamaya çalışmaktadır.

Öğrencilerin gelişim özelliklerini anlamamanın, onların gelişim ihtiyaçlarının tam olarak karşılanmasına ve böylece öğrenme ve öğretme etkinliklerinin daha etkili bir şekilde sürdürülmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

bireyin gelişim aşamalarına yönelik açıklamaları ile öğretim programlarının hazırlanmasında öğrencilerin yaşları ile uyumlu içeriklerin hazırlanması ve öğretmenlerin sınıf içi süreçlerde yine öğrencilerin yaşları ile uyumlu öğretim etkinlikleri gerçekleştirmelerine olanak sağlamaktadır.

William James, psikoloji çalışmalarının, öğretmenlere, öğrencilerin zihinsel yapılarını ve gelişim süreçlerini anlamada yardımcı olacağını düşünmüştür. Öğrencilerin gelişim süreçlerini anlamının, öğretmenleri yanlış ve etkisiz uygulamalara yönelmekten kurtaracağını düşünmektedir.

Gelişim psikolojisinin, öğretmenlere öğrencilerin içinde buldukları gelişim evrelerini, gelişimlerdeki bireysel farklılıkları ve ihtiyaçlarını anlamada yardımcı olarak her bir gelişim evresinde edinilmesi gereken bilgi ve becerilere öncelik vermelerine ve böylece doğru uygulamalar seçip daha etkili bir eğitim-öğretim süreci gerçekleştirmelerine olanak sağlayacağı söylenebilir.

Gelişim psikolojisinin, eğitime olan katkıları 1800'lü yılların sonunda William James'in kitabında yer alan "Psikoloji ve Öğretme Sanatı" başlıklı bölümle tartışılmaya başlanmıştır. Bununla birlikte çocuğun gelişim süreçlerini anlamının, öğretim süreçlerine nasıl katkıda bulunduğu sorusu günümüzde de tartışma konusu olmaya devam etmektedir. William James, psikoloji çalışmalarının, öğretmenlere, öğrencilerin zihinsel yapılarını ve gelişim süreçlerini anlamada yardımcı olacağını düşünmüştür. Öğrencilerin gelişim süreçlerini anlamının, öğretmenleri yanlış ve etkisiz uygulamalara yönelmekten kurtaracağını belirtmiştir (Daniels ve Shumov, 2003, s.496-497). John Dewey, Lev Vygotsky ve Jean Piaget gibi psikologların bilişsel gelişime ve bu doğrultuda sınıf içi etkinliklerde öğretmen ve öğrencinin rolü ile bilginin yapılandırılmasına yönelik getirmiş oldukları açıklamalar eğitsel süreçleri önemli derecede etkilemiştir (Phillips, 1976; Daniels ve Shumov, 2003; Blake ve Pope, 2008). Gelişim psikolojisinin, bilişsel, duygusal, ahlaki, fiziksel gelişimi veya dil gelişimi ve kişilik gelişimi gibi alanlarda meydana gelen değişimleri gelişim evrelerine ayırarak, bu evrelere yönelik belirli bir sıralama sundukları görülmektedir. Gelişimin alt evrelerinde kazanılması gereken becerilerin, üst evrelerdeki daha karmaşık ve soyut becerilerin kazanılması için önemli olduğuna değinilmektedir (Rest, 1974, s.243). Bu bağlamda gelişim psikolojisinin, öğretmenlere, öğrencilerin içinde buldukları gelişim evrelerini, gelişimlerdeki bireysel farklılıkları ve ihtiyaçlarını anlamada yardımcı olarak her bir gelişim evresinde edinilmesi gereken bilgi ve becerilere öncelik vermelerine ve böylece doğru uygulamalar seçip daha etkili bir eğitim-öğretim süreci gerçekleştirmelerine olanak sağlayacağı söylenebilir.

Eğitim ve psikoloji arasındaki ilişkinin hem öğrenme sürecini inceleyen psikolojik çalışmalar hem de bilişsel psikoloji, gelişim psikolojisi gibi zihinsel süreçleri ve insanın gelişim evrelerini inceleyen psikoloji dalları açısından uzun yıllardır tartışılan bir konu olduğu görülmektedir. Eğitim ve psikoloji arasındaki ilişkinin yakınlığı, her iki alanın temel amaçlarına bakıldığında belirgin bir şekilde görülmektedir. Psikolojinin temelinde insan davranışlarını anlamlandırmak, açıklamak, değerlendirmek ve kontrol etmek yer almaktadır. Eğitim ise insan davranışlarını geliştirmeyi ve değiştirmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda eğitsel süreçlerin öncelikli olarak insanı ve davranışı anlamlandırarak yola koyulması gerektiği açıktır. Ardından öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, öğrenme-öğretme süreçlerinin hangi yöntem ve tekniklerle daha etkili bir şekilde yürütülebileceği, öğrenmeye yön veren temel ilkelerin neler olduğu veya öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının nasıl artırılabilirliği gibi sorulara yanıt aranması gerekmektedir. Bu sorulara yanıt verebilmek için de psikoloji biliminin öğrenmeye yönelik varsayım ve yaklaşımlarından yararlanmak gerektiği görülmektedir. Eğitim süreçlerinin yapılandırılmasında, öğrenme sürecini anlamlandırmak kadar öğrencilerin gelişim süreçlerini anlamak ve içerik, yöntem-teknik ve değerlendirme etkinliklerini bu gelişim evrelerine uygun yapılandırmak gerekliliği göze çarpmaktadır. Öğrencilerin başta zihinsel gelişimleri olmak üzere duygusal, sosyal veya ahlaki gelişimleri ile kişilik gelişimleri gibi gelişim alanları açısından hangi evrede olduklarını, bu evrenin özelliklerinin ve gereksinimlerinin neler olduğunu anlayarak dersini yapılandırmak isteyen bir öğretmene yol gösterecek bilgilerin de gelişim psikolojisi tarafından sağlandığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda psikolojinin; başta eğitsel amaçların yapılandırılması olmak üzere, eğitim içeriğinin oluşturulması, yöntem-tekniklerin seçilmesi ve çıktılarının değerlendirilmesi süreçlerini önemli derecede etkilediğini söylemek olanaklıdır.

Eğitimin belli kademelerdeki amaçları belirlenirken, bu amaçların öğrenci davranışları olarak ifade edilmesi, bir yandan amaçların anlaşılır olması ve bu amaçlara uygun uygulamalar yapılması diğer yandan amaçlara ulaşma derecesinin belirlenmesi adına önemli bir gerekliliktir. Bu amaç ifadelerinin, öğrenci davranışı olarak ifade edilmesinde psikoloji biliminin davranışa, insana, öğrenme süreçlerine ilişkin varsayımları ile yaklaşımları etkili olmaktadır. Psikoloji biliminin, eğitim süreçlerine temel katkılarından biri de öğretmenlerin, öğrencilerin bilişsel düzeylerini, gelişim gereksinimleri ile güçlü ve zayıf yönlerini anlamlandırmalarına, bunlara uygun öğretim ve değerlendirme süreçleri oluşturmalarına yönelik gerekli bilgileri sağlamasıdır. Bu sayede öğretmenler; dersin amaçlarını, içeriğini, derste kullanacakları yöntem-tekni ve araç-gereçler ile değerlendirme sürecini nasıl yapılandıracaklarını psikoloji biliminin sağladığı bilgilere dayalı olarak oluşturmaktadır. Benzer şekilde eğitim programlarının oluşturulmasında da psikolojinin varsayım ve yaklaşımları yol gösterici olmaktadır. Eğitim sürecinde öğrencilerin bilişsel gelişimi ile birlikte kişilik gelişiminin ve ahlak gelişiminin sağlanması ve bu sayede psikolojik açıdan sağlıklı ve dengeli bireyler yetiştirilmesi de amaçlanmaktadır. Bu amaçların gerçekleştirilmesi için okul ve sınıf ortamının düzenlenmesinde yine gelişim psikolojisinin kişilik ve ahlak gelişimine yönelik kuramlarından yararlanıldığını söylemek olanaklıdır.

Eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve öğrenme-öğretme süreçlerinin yapılandırılmasında psikoloji biliminin sağladığı bu kuramsal bilgilerin uygulamaya aktarılması gerekliliği, eğitim-psikoloji ilişkisinin sistematik bir çalışma alanı olarak ortaya çıkmasına neden olmuştur. Eğitim ile psikolojinin birleştiği bir alan olan ve psikolojinin insan davranışına yönelik sağladığı kuramsal bilgileri, uygulamalı bir çalışma alanı olan eğitimle birleştiren bu çalışma alanı, eğitim psikolojisi olarak anılmaktadır. Psikolojinin sağladığı bilgiler ile öğrenci öğrenmesinin, bilişsel, duygusal, sosyal, ahlaki gelişimi ile kişilik gelişiminin sağlanması ve eğitim gereksinimlerinin giderilmesi için eğitimcilerin, eğitim psikolojisi alanına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmasının önemli olduğu görülmektedir.

## EĞİTİM PSİKOLOJİSİ

Eğitim psikolojisi genel bir tanımla psikoloji biliminin, öğrencileri ve öğrenme ortamlarını anlamlandırma sürecine uygulanmasına odaklanan bir çalışma alanıdır (Reynolds ve Miller, 2003, s.17). Kimilerine göre eğitim psikolojisi, basit bir şekilde psikoloji biliminden elde edilen ve eğitime uygulanan bilgileri ifade etmektedir. Kimileri ise eğitim psikolojisinin, psikolojinin yöntemlerini sınıfa ve okul yaşamına uygulamayı içerdiğini düşünmektedir (Brophy, 2003; Wittrock, 1992; Akt. Woolfolk, 2005). Öğretmenlik eğitimi alan öğrenciler için ise eğitim psikolojisi, bu tanımlardan daha fazlasını içermektedir. Onlara göre eğitim psikolojisi, her öğretmenin gündelik öğretim etkinliklerinde karşılaştıkları problemleri akıllıca çözmelerini sağlayacak bilgi birikimini ifade etmektedir (Slavin, 2007, s.3). Her ne kadar öğretmen adayları eğitim psikolojisinin, kendilerine sınıfta karşılaştıkları problemlere ilişkin veya öğrenci öğrenmesinin en iyi nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin hazır reçeteler sunacağını düşünse de eğitim psikolojisi daha çok öznel durumlara uyarlanması gereken yol gösterici bilgiler sunan bir çalışma alanıdır.

**Psikoloji bilimi;** başta eğitsel amaçların yapılandırılması olmak üzere, eğitim içeriğinin oluşturulması, yöntem-tekniğin seçilmesi ve çıktıların değerlendirilmesi olmak üzere eğitsel süreçlerin her basamağını önemli derecede etkilemektedir.

Eğitim süreçlerinin öğrencilerin bilişsel gelişimi ile birlikte kişilik gelişiminin ve ahlak gelişiminin sağlanması ve bu sayede psikolojik açıdan sağlıklı ve dengeli bireyler yetiştirilmesi gibi amaçları bulunmaktadır. Bu amaçların gerçekleştirilmesi için okul ve sınıf ortamının düzenlenmesinde gelişim psikolojisinin kişilik ve ahlak gelişimine yönelik kuramlarından yararlanılmaktadır.

Eğitim psikolojisi öğretmenlerin karşılaştıkları problemler hakkında veya öğrenci öğrenmesinin en iyi nasıl gerçekleştirileceği hakkında hazır reçeteler sunmak yerine daha çok öznel durumlara uyarlanması gereken yol gösterici bilgiler sunan bir çalışma alanıdır.

**Eğitim psikolojisinin bilimsel bir çalışma alanı olarak genel özelliklerini betimleyiniz.**



SIRA SİZDE

Eğitim psikolojisi, bir çalışma alanı olarak psikoloji ve eğitim alanlarının arasında konumlandırılmaktadır. Psikoloji alanı genel olarak insan davranışına ilişkin genel yasalara ve insan doğasına ilişkin temel açıklama ve yordamalara ulaşmaya çalışan kuramsal bir çalışma alanıdır. Uygulamalı bir çalışma alanı olan eğitimde ise kuramsal boyuttaki bilgilerin işe yararlılığı tartışılmakta ve genellikle uygulamalı bilgiler kabul görmektedir. Bu



Eğitim psikolojisi araştırmalarının önemli bir bölümü sınıf ortamında gerçekleştirilmekte ve çocukların öğrenmesi, yetenekleri, sınıf içi eğitim-öğretim etkinlikleri, motivasyon, çocukların bilişsel gelişimi, kişilik gelişimi ile öğretmen etkililiği gibi pek çok konuyu içermektedir.

Eğitim psikolojisi alanında yapılan çalışmalar, psikoloji biliminin insan, davranış ve öğrenmeye ilişkin sunmuş olduğu kuramsal bilgileri temel alarak okul ve sınıf ortamını öğrenme-öğretme etkinliklerine uygun hale getirmeyi sağlayacak uygulama önerileri geliştirmektedir.

durum eğitim psikolojisi için iki ayrı kültür veya dünya görüşü şeklinde ifade edilebilecek kuram ve uygulamanın bir araya getirilmesini gerektirmektedir (Sprinthall ve Sprinthall, 1990, s.3-4). Eğitim psikolojisi araştırmacıları, eğitim ortamlarında öğrenci öğrenmesi ile ilişkili genel sorunlara yönelmektedir. Eğitim psikolojisinin, öğrenci ve öğrenme üzerindeki etkileri ile birlikte politika ve eğitsel reformların oluşturulması sürecinde de önemli etkileri olduğu görülmektedir. Eğitim psikolojisinin toplum üzerindeki en önemli etkilerinin; eğitsel etkinliklerde, öğretmen eğitiminde, sınıf içi öğrenme-öğretme etkinliklerinin zenginleştirilmesine yönelik süreçlerin ve öğrencileri motive edecek tekniklerin geliştirilmesinde, teknolojinin sınıfa entegrasyonun sağlanmasında görüldüğü söylenebilir (Reynolds ve Miller, 2003, s.18).

Eğitim psikolojisi alanında yürütölen araştırmalar; öğrencilerin doğası, öğrenme ilkeleri, eğitimcilerin kendi mesleki yeterliklerine yönelik eleştirel düşünme becerileri geliştirmelerini sağlayacak ve öğrenciler için doğru kararları vermelerine yardımcı olacak öğretim yöntemleri üzerine odaklanmaktadır (Slavin, 2006, s.3). Eğitim psikolojisi araştırmalarının önemli bir bölümü sınıf ortamında gerçekleştirilmekte ve çocukların öğrenmesi, yetenekleri, sınıf içi eğitim-öğretim etkinlikleri, motivasyon, çocukların bilişsel gelişimi, kişilik gelişimi ile öğretmen etkililiği gibi pek çok konuyu içermektedir (Reynolds ve Miller, 2003, s.4). Eğitim psikolojisi araştırmaları, uygulamaya yön verecek bilgiler üretmeye yönelik araştırmalardır. Bu araştırmalardan elde edilen bilgiler, insanın kapasitesini ve performansını geliştirecek şekilde okul ve sınıf ortamlarındaki öğrenme-öğretme süreçlerine uygulanabilecek bilgilerdir (McCombs, 2003, s.584).

## Eğitim Psikolojisi Alanının Tarihsel Gelişimi

Eğitim psikolojisi alanının kökleri 1800'lerin sonu ile 1900'lerin başındaki psikologların çalışmalarına dayanmaktadır. Eğitim psikolojisi alanına ilişkin ilk çalışmaların William James ile başladığını söylemek olanaklıdır. Eğitim psikolojisi alanının diğer öncü isimleri arasında, 1900'lerin başında bu alana çeşitli katkılarda bulunmuş isimler olarak G. Stanley Hall, John Dewey ve Edward L. Thorndike yer almaktadır. 1900'lerin ikinci yarısında ise eğitim psikolojisinin gelişimine katkıda bulunmuş isimler arasında Avrupa'dan Hilgard ve Rusya'dan Lev Vygostky öne çıkmaktadır (Reynolds ve Miller, 2003, s.3). Bu isimler insanın öğrenme süreci, öğretmenin rolü, gelişimin eğitim sürecindeki etkileri, eğitim reformları ve öğretmen yetiştirme gibi pek çok eğitsel konu ile ilgili olarak psikoloji bilimine dayanan varsayım ve yaklaşımlar geliştirmiş, önermelerde bulunmuşlardır.

Eğitim psikolojisinin öncü isimlerinden William James, Edward L. Thorndike ve John Dewey'in katkıları, eğitime ilişkin görüşleri, öğrenme-öğretme süreçlerine katkıları ve eğitim psikolojisinin kuramsal arka planının oluşmasına etkileri aşağıda özetlenmiştir (Phillips, 1976; Sprinthall ve Sprinthall, 1990; Tomlinson, 1997):

- William James (1842-1910), psikolojinin, laboratuvarların dışına çıkarak gerçek yaşam sorunlarına uygulanan bir disiplin olarak gelişmesine katkıda bulunmuştur. Psikoloji alanının, bilgilerini doğal çevreden elde etmesi gerektiğini ve hayvanlarla yapılan deneylerin, öğrenci eğitimine çok fazla yararı olmayacağını düşünmüştür. James, öğrencilerin zihinsel gelişiminin sağlanması için derslerin, mevcut bilgi ve anlayışlarının üzerine inşa edilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Ayrıca psikolojiyi belirsizliklerle dolu açık bir sistem olarak gören James, eğitimcileri bütün eğitsel cevapları psikolojide aramamaları gerektiği konusunda uyarmıştır.
- Edward L. Thorndike (1874-1949), eğitim psikolojisi alanında ölçme ve değerlendirmeye olan yönelimi başlatmış ve öğrenme sürecine yönelik ilkeler ortaya koymuştur. Thorndike, öğrenme sürecini incelerken, sınıf gözlemleri yapmayı gereksiz görmüş ve bunun yerine laboratuvar ortamında gerçekleştirdiği deneysel çalışmalara odaklanmıştır. Thorndike, laboratuvar ortamında kedilerle yaptığı deneyler



sonucunda, öğrenmenin, deneme-yanılma etkinlikleri sonucunda gerçekleştiğini belirtmiştir. Davranışları, içgüdüsel ve öğrenilmiş davranışlar olarak ayıran Thorndike, öğrenmenin gerçekleşmesinde uyarıcı-tepki arasında kurulan sinirsel bağların etkili olduğunu belirtmiştir. Deneme-yanılma süreci sonrasında amaca ulaşan tepkiler, öğrenilmiş davranışlara dönüşmektedir. Thorndike, eğitimin gerçek yaşamda gerekli olan bilgi ve becerileri kazandırması gerektiğini öne sürerek ve bilginin transfer edilmesi sorununu gündeme getirerek klasik eğitim müfredatlarının yenilenmesini sağlamıştır. Thorndike'in etkisi, eğitim psikolojisi alanının büyük oranda deneme-yanılma öğrenmesi ile ölçme-değerlendirme üzerinde yoğunlaşmasına neden olmuştur.

- John Dewey (1859-1952), psikoloji biliminin, eğitim uygulamalarına yansımada önemli katkılarda bulunmuştur. Dewey, öğrencilere yalnızca dar çerçeveli akademik konuların öğretilmemesi, onlara, gerçek yaşam problemleri karşısında nasıl düşünecekleri ve bu problemleri nasıl çözeceklerinin öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir. John Dewey, öğrenme sürecini basit bir uyarıcı-tepki bağına indirgeyen psikolojik kuramları eleştirmiştir. Öğrenmenin, içinde bulunulan çevrenin özellikleri göz ardı edilerek incelenemeyeceğini öne sürmüştür. Dewey'in öğrenme ortamının merkezinde öğrencilerin yer alması gerektiği yönündeki görüşleri genellikle yanlış yorumlanmıştır. Dewey'in yaklaşımı öğrencilerin tamamen özgür bir şekilde hareket ettiği bir öğrenme ortamına değil, öğrencilerin ilgi ve yeterlikleri doğrultusunda dikkatli bir şekilde rehberlik edildikleri deneyimler yoluyla öğrendikleri bir öğrenme ortamına işaret etmektedir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin olması gerektiğini savunan Dewey ayrıca öğrenme sürecinde gelişim özelliklerinin etkisine de dikkat çekerek gelişim psikolojisinin öncü kuramcılarında John Piaget'i etkilemiştir. Dewey'in en dikkat çekici görüşlerinden biri öğrenme ve öğretme sürecinin etkileşim içinde olduğu, öğrencinin de öğrenme ortamının önemli bir bileşeni olduğu yönündeki vurgusudur. John Dewey'e göre sınıf ortamı yaşam ile öğrenmenin iç içe geçtiği doğal bir ortam olmalıdır.

Eğitim psikolojisinin öncü isimleri arasında William James, Edward L. Thorndike, John Dewey, Lev Vygotsky ve Piaget gibi isimler sayılabilir.

- William James, psikolojinin, laboratuvarların dışına çıkarak gerçek yaşam problemlerine uygulanan bir disiplin olarak gelişmesine katkıda bulunmuştur.
- Edward L. Thorndike, eğitim alanında ölçme ve değerlendirmeye olan yönelimi başlatmış ve öğrenme sürecine yönelik ilkeler ortaya koymuştur.
- John Dewey, öğrenme sürecini basit bir uyarıcı-tepki bağına indirgeyen psikolojik kuramları eleştirmiştir. Dewey'in en dikkat çekici görüşlerinden biri öğrenme ve öğretme sürecinin etkileşim içinde olduğu öğrencinin de öğrenme ortamının önemli bir bileşeni olduğu yönündeki vurgusudur. John Dewey'e göre sınıf ortamı yaşam ile öğrenmenin iç içe geçtiği doğal bir ortam olmalıdır.

### William James ve Edward Thorndike'in eğitim psikolojisi alanına ne gibi katkılarda bulunduğunu özetleyiniz.



SIRA SİZDE

Psikoloji alanında geliştirilen öğrenme ve gelişim kuramlarının, öğretim süreçlerine etkileri 100 yılı aşkın bir süredir devam etmektedir. 1940'lar ve 1950'lerde eğitim psikolojisi, bireysel farklılıklar, ölçme-değerlendirme ve öğrenci davranışları üzerine odaklanmıştır. 1960 ve 1970'lerde eğitim psikolojisi araştırmalarındaki vurgu, bilişsel gelişim ve öğrenmeye doğru kaymış ve öğrencilerin kavramları nasıl öğrendikleri ve hatırladıkları gibi konular dikkat çekmeye başlamıştır. Daha sonraki yıllarda ise eğitim psikolojisi araştırmalarında kültür ve sosyal etmenlerin öğrenme ve gelişimi nasıl etkilediğine yönelik araştırmalar yürütülmeye başlanmıştır (Pressley ve Roehrig, 2003; Akt. Woolfolk, 2005).

Son yıllarda bilgi birikimindeki artış, psikolojinin ortaya koyduğu güncel bilgiler, öğretmenlerden beklenen bilgi ve yeterliklerdeki değişimler, çocukların ilgi, ihtiyaç ve beklentilerindeki değişimler, toplumun eğitim kurumlarından beklentilerinde yaşanan değişimler ile insan davranışındaki değişimler çağdaş eğitim psikolojisi alanının odaklandığı konularda da değişiklikler yaşanmasına neden olmuştur. Örneğin; Reynolds ve Miller (2003, s.7) eğitim psikolojisi araştırmalarının son yıllarda yoğunlaştığı beş temel çalışma alanından söz etmektedir. Bunlar; "öğrenme, gelişim ve öğretime yönelik bilişsel katkılar", "sosyo-kültürel, öğretimsel ve ilişkisel süreçler", "eğitim programı uygulamaları", "özel öğrenme programları ve öğrenciler" ile "eğitim programı, araştırma ve politika"dır.

1940'lar ve 1950'lerde eğitim psikolojisi, bireysel farklılıklar, ölçme-değerlendirme ve öğrenci davranışları üzerine odaklanmıştır. 1960 ve 1970'lerde eğitim psikolojisi araştırmalarındaki vurgu bilişsel gelişim ve öğrenmeye doğru kaymış ve öğrencilerin kavramları nasıl öğrendikleri ve hatırladıkları gibi konular dikkat çekmeye başlamıştır. Daha sonraki yıllarda ise eğitim psikolojisi araştırmalarında kültür ve sosyal etmenlerin öğrenme ve gelişimi nasıl etkilediğine yönelik araştırmalar yürütülmeye başlanmıştır.

Araştırmacılar, öğrenme, gelişim ve öğretime yönelik bilişsel katkılar bağlamında; zihinsel süreçler, bellek, üst biliş, öz düzenleme ve motivasyondaki bireysel farklılıklar ile durumsal etkiler gibi öğrenme sürecini ve öğrenciyi etkileyen etmenlere odaklanmaktadır. Sosyo-kültürel, öğretimsel ve ilişkisel süreçler başlıklı alan; kültürel olarak konumlandırılmış öğrenme ortamlarında öğretmenler ve öğrenciler arasında öğretimsel, kişilerarası ve ilişkisel süreçlere odaklanmaktadır. Eğitim programı uygulamaları; edebiyat, matematik ve yeni medya teknolojileri gibi konularda psikolojinin eğitim programı ve öğretime yaptığı katkıları vurgulamaktadır. Özel öğrenme programları ve öğrenciler alanı; özel öğrencilerin okul temelli ve gelişimsel ihtiyaçlarına odaklanmaktadır. Eğitim programı, araştırma ve politika ise öğretmen eğitimi ve eğitsel araştırmalardaki mevcut uygulamaları ortaya koymakta ve eğitim psikologları tarafından oluşturulan bilgi birikiminin gelecekteki eğitim politika ve reformlarına aktarılması ihtiyacını vurgulamaktadır.

Eğitim psikolojisinin tarihsel gelişimi ele alındığında genel olarak öğrenme-öğretme süreçleri, öğrenci davranışları, öğretmen ve öğrencinin sınıf içindeki rolü ve eğitim süreçlerinin etkililiğinin nasıl artırılacağı gibi konularla ilgilendiği görülmektedir. Psikolojinin insanı ve insan davranışını inceleyen ve anlamlandırmaya çalışan bir bilim olması, eğitim psikolojisinin öğrenciler ve öğrenci davranışlarının özellikleri ile bunları etkileyen, değiştiren etmenleri inceleyen bir bilim alanı olarak gelişmesine neden olmuştur. Bu bağlamda öğrencilerin nasıl öğrendikleri, öğrenme sürecinin yalnızca davranışsal bir süreç olup olmadığı, öğrenmenin bilişsel doğası ve öğrencilerin gelişim süreçleri ile öğrencilerin motivasyon, öz-yeterlik veya üst biliş gibi özellikleri eğitim psikolojisinin günümüzdeki kavramsal çerçevesini şekillendiren temel konuları örneklendirmektedir.

Eğitim psikolojisinin tarihsel gelişimi ele alındığında genel olarak öğrenme-öğretme süreçleri, öğrenci davranışları, öğretmen ve öğrencinin sınıf içindeki rolü ve eğitim süreçlerinin etkililiğinin nasıl artırılacağı gibi konularla ilgilendiği görülmektedir.

## Eğitim Psikolojisinin Öğretmen Eğitimindeki Yeri

Eğitim psikolojisi alanı, genellikle üniversitelerin eğitim fakülteleri bünyelerinde öğretmen yetiştirme alanı kapsamında işlev göstermektedir. Bu durumun en önemli nedeni; eğitim psikolojisinin varsayım ve yaklaşımlarından en çok yararlanması beklenen, sınıf içinde eğitim-öğretim etkinliklerini yürüten ve bu bağlamda hem insanın gelişim özellikleri, hem öğrenme süreçleri hem de motivasyon, öz-düzenleme, öz yeterlilik gibi konular çerçevesinde eğitim-öğretim etkinliklerini yapılandırması gereken kişilerin öğretmenler olmasıdır.

Eğitim fakültelerinin çeşitli bölümlerinde hizmet öncesi eğitimini tamamlayan öğretmenlerin göreve başladıklarında, hizmet öncesinde edinmiş oldukları kuramsal bilgiler ve sınırlı deneyim ile bir sınıf dolusu öğrenciyi, eğitim programını ve öğrenme-öğretme etkinliklerini yönetmeleri beklenmektedir. Bir öğretmen, sınıfa girdiğinde farklı sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklere sahip, ilgi, gereksinim, beklenti, düşünce, tutum ve davranışları birbirinden ayrılan çok sayıda öğrenciyle karşılaşmaktadır. Öğrencilerden bazıları, eğitim-öğretim etkinliklerinin düzenli bir şekilde sürdürülmesine engel olacak davranışlar sergileyebilmekte veya bu öğrencilerden bazılarının gelişim düzeyi diğerlerinden farklı olabilmektedir. Sınıf içi süreçlerde karşılaşılabilecek bu durumlar, bir öğretmenin eğitim-öğretim etkinliklerini ders planlarında görüldüğü kadar etkili bir şekilde yürütmesini engelleyebilecek durumlardır. Göreve yeni başlamış bir öğretmenin uygulamada karşılaşacağı bu sorunlarla nasıl başa çıkabileceği, mesleğinde nasıl uzmanlaşacağı, karşılaşabileceği durumların neler olduğu veya bu durumlarda ne tür tepkiler vermesi gerektiği ve bu tepkilere karar verirken nelere dikkat etmesi gerektiği gibi sorulara yanıt verebilecek çalışma alanlarından biri, eğitim psikolojisidir.

Sınıfında şiir yazmaya ilgi duyan ancak birçok kelimenin yazılışında hata yapan bir öğrencisi bulunan bir öğretmenin bu hataları düzeltmesini mi yoksa öğrencinin şiire olan ilgisini kaybetmemesi için yazım yanlışlarını görmezden gelmesini mi önerirsiniz? Sınıfta

Eğitim psikolojisinin günümüzdeki kavramsal çerçevesini şekillendiren temel konular; öğrencilerin nasıl öğrendikleri, öğrenme sürecinin yalnızca davranışsal bir süreç mi olduğu, öğrenmenin bilişsel doğası ve öğrencilerin gelişim süreçleri, sosyo-kültürel öğelerin öğrenme ve gelişime etkisi ile öğrencilerin motivasyon, öz-yeterlik veya üst biliş gibi özellikleri şeklinde özetlenebilir.

dersin işlenmesini sürekli engelleyen, arkadaşlarını rahatsız eden ve hiçbir uyarıya kulak asmayan bir öğrencinin, kısa süreliğine sınıf dışına çıkarılması doğru bir uygulama mıdır, yoksa değil midir? Bu ve bunun gibi sınıf ortamında hemen hemen bütün öğretmenlerin karşılaştığı davranış ve öğrenme problemlerinde izlenebilecek tek bir doğru yoldan söz etmek olanaklı değildir. Bu durumlarda izlenmesi gereken en doğru yol, öğrencilerin bireysel özelliklerine, içinde bulunulan sınıfın ve durumun özelliklerine, öğrencilerin gelişim düzeylerine veya davranış probleminin özelliklerine göre değişebilmektedir. Eğitim psikolojisi, böyle durumlarda eğitsel amaçların gerçekleştirilebilmesi için bu sorunlara yönelik mantıklı bir eylem planı geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (Borich ve Tombari, 1997, s.16-18). Eğitim psikolojisi, öğretmenlere, öğretim süreçlerinde kullanacakları en doğru yöntem, teknik ve materyalin ne olduğunu veya hangi durumlarda hangi tutum ve davranışı sergilemeleri gerektiğini söyleyen bir alan değildir. Bunun yerine eğitim psikolojisi; öğrenme, gelişim, insan davranışı, motivasyon gibi konularda sunduğu bilgilerle öğretmenin içinde bulunduğu özel duruma ilişkin yol ve yöntemler geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Slavin, 2006, s.3; Coladarcı, 1956, s.490).

Eğitim psikolojisi alanının genellikle üniversitelerde eğitim fakülteleri bünyesinde yapılandırılmış olmasının nedenleri;

- Eğitim psikolojisinin varsayım ve yaklaşımlarından en çok yararlanması beklenen kişilerin öğretmenler olması,
- İnsanın gelişim özellikleri, öğrenme süreçleri ve motivasyon, öz-düzenleme, öz yeterlilik gibi konular çerçevesinde eğitim-öğretim etkinliklerini yapılandırması gereken kişilerin öğretmenler olması şeklinde ifade edilebilir.

**Sürekli derslere geç kalan ve hazırlıksız gelen bir öğrencinin derse zamanında ve hazır bir şekilde geldiği durumlarda, ona bir kalem hediye ederek ödüllendirmenin doğru bir uygulama olup olmadığını tartışınız.**



SIRA SİZDE

Bir öğretmenin sınıf içi süreçlerde eğitim-öğretim etkinliklerini etkili bir şekilde yürütebilmesi, öğrencilerin bireysel farklılıklarına, ilgi ve gereksinimlerine uygun öğrenme yaşantıları sunabilmesi ve öğrenciler üzerinde etkili olabilmesi için sahip olması gereken bilgi ve beceriler çeşitlilik göstermektedir. Shulman (1987, Akt. Nezhad ve Vahdedi, 2011, s.328), öğretmenlerin sahip olması gereken, birbiriyle iç içe geçmiş bir bütün oluşturan üç bilgi türünden söz etmiştir. Bunlar; özel alan bilgisi, pedagojik bilgi ve öğrencilere ve öğrenme sürecine yönelik bilgidir. Özel alan bilgisi, öğretmenin matematik, edebiyat, fizik, kimya gibi eğitim verdiği alanın içeriğine yönelik sahip olduğu bilgiyi ifade etmektedir. Pedagojik bilgi, eğitim bilimleri alanı kapsamında öğretimsel süreçler, yöntem ve teknikler ile ilgili bilgileri kapsamaktadır. Öğrencilere ve öğrenme sürecine ilişkin bilgi ise öğrencilerin sahip olduğu bireysel özellikler, gelişimsel özellikler ile öğrenmenin doğasına ilişkin bilgileri ifade etmektedir. Pedagojik bilginin de kaynaklarından biri olarak gösterilebilecek eğitim psikolojisi, özellikle öğrencilere ve öğrenme sürecine ilişkin bilgi sağlayarak öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunmaktadır.

Öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi türleri; özel alan bilgisi, pedagojik bilgi ile öğrencilere ve öğrenme sürecine yönelik bilgi olarak sınıflanmaktadır. Pedagojik bilginin de kaynaklarından biri olarak gösterilebilecek eğitim psikolojisi, özellikle öğrencilere ve öğrenme sürecine ilişkin bilgi sağlayarak öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunmaktadır.

Bir öğretmenin etkili bir öğretmen olarak nitelendirilebilmesi için konu alanı bilgisi yeterli olmamaktadır. Öğretmenlerin, derslerini ve tüm eğitim etkinliklerini etkili bir şekilde yürütebilmesi için öğrettikleri konu ile birlikte öğrencilerin gelişim düzeylerini ve gereksinimlerini, öğrenme sürecini, zihinsel süreçleri, problem-çözme ve yaratıcılık gibi becerilerin nasıl edinildiğini ve nasıl geliştirilebileceğini anlamaları gerekmektedir. Öğretmenlerin etkili bir öğretim gerçekleştirmek için; öğrencileri nasıl motive edeceklerini, zamanı nasıl etkili kullanacaklarını, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları nasıl yöneteceklerini bilmeleri de gerekmektedir. Etkili bir öğretim sürecinin bu gerekliliklerini karşılamak için de bir öğretmenin deneyim ile birlikte eğitim psikolojisi alan bilgisine sahip olması önerilmektedir (Slavin, 2006, s.7-8).

Öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerinin değişmesine yol açan eğitsel eğilimleri; öğrenciler arası farklılıkların artması, öğretimsel teknolojinin çeşitlenmesi, eğitimde hesap verebilirliğin artması ve öğretmenlerin uzmanlıklarının artması şeklinde sıralamak olanaklıdır.

21. yüzyılda yaşanan değişimler ve dönüşümler öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve yeterliklerin değişmesi ve güncelleşmesi gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin, yaşanan kültürel ve teknolojik değişimlerin sınıf içindeki etkilerine uyum sağlamaları, yeni öğretimsel materyaller, yöntem ve teknikleri uygulama yeterliklerine sahip olabilmeleri ve öğrencilerin değişen ilgi, gereksinim ve davranış özellikleri ile başa çıkabil-

meleri için öğretmen eğitimi programlarının güncellenmesi gerektiği görülmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin kendilerinden beklenen yeni bilgi ve becerileri edinebilmeleri için eğitim psikolojisi alanına önemli görevler düşmektedir (Peterson, Clark ve Dickson, 1990, s.322-325). Eğitim psikolojisinin hem öğretim süreçleri ve öğretim yöntemleri ile hem de öğrenci davranışları, öğrencilerin bireysel özellikleri ve gelişim süreçleri ile ilgili sunduğu bilgiler, 21. yüzyılın küresel kültürel yapısına ve bunun insan davranışları üzerindeki etkilerine uygun olmalıdır.

## EĞİTİM PSİKOLOJİSİNİN UĞRAŞI ALANLARI

Eğitim psikolojisi genel olarak psikoloji biliminin eğitim alanına uygulanması olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda eğitim ortamlarındaki psikolojik süreçleri konu edinmektedir. Eğitim psikolojisinin ilgilendiği konular olarak öğrenme süreci, öğrenmeyi etkileyen faktörler, öğrencinin gelişimsel ve bireysel özellikleri, güdülenme, sınıf yönetimi, sınıf içi kişiler arası süreçler, öğrenme ürünlerinin değerlendirilmesi, aile-çocuk ilişkileri gibi pek çok farklı konu sıralanabilir (Bacanlı, 2007, s.15). Ancak eğitim psikolojisinin çalışma alanına giren bu konuları genel olarak iki başlık altında toplamak mümkündür. Eğitim psikolojisinin temel konuları gelişim ve öğrenme psikolojisidir. Kısacası eğitim psikolojisi, gelişim ve öğrenme psikolojisinden beslenen karma bir alandır.

*Gelişim psikolojisi*, bireylerin hayatları boyunca geçirdikleri her türlü değişimi ve bireyler arasındaki gelişimsel farklılıkları inceleyen bilim dalıdır (Selçuk, 1995, s.19). Amerikan Psikoloji Derneği gelişim psikolojisini, fiziksel ve psikolojik süreçlerin etkileşimi ve yaşam sürecinde görülen büyüme aşamaları ile ilgilenen psikoloji dalı olarak tanımlamaktadır (Cook ve Leonard, 2014, s.150). Dolayısıyla gelişim psikolojisi, insan davranışında doğumdan ölüme kadar tüm yaşam boyunca gözlenen biyolojik ve psikolojik değişiklikleri konu edinir. Büyüme ve gelişme sonucu oluşan davranış ve bilişsel sistemde ortaya çıkan değişiklikleri inceler. Bireyin yaşı, kalıtsal özellikleri ve büyüdüğü çevre ile davranış şekilleri arasındaki ilişkiyi araştırarak, açıklayıcı kuram ve ilkeler geliştirmeye çalışır (Külahoğlu, 2006, s.17). Gelişim psikolojisi önceleri yalnızca çocuk gelişiminin öğrenilmesi ve araştırılması ile sınırlı kalmıştır (Cook ve Leonard, 2014, s.150). Ancak gelişme ve değişimin yaşam boyu geçerli olduğunun belirlenmesi ile birlikte, gelişim psikolojisinin alanı genişlemiş ve ergenlik, gençlik, yaşlılık dönemleri de gelişim psikolojisinin çalışma alanına dâhil edilmiştir (Külahoğlu, 2006, s.17). Kısacası gelişim psikolojisi, insan ömrünün tamamını kapsar. Gelişim psikologları bireyin fiziksel ve ruhsal yapısının ve davranışının değişimini betimlemek için gelişim normları ile ilgilenir, ayrıca gelişimin neden belirli bir yolda ilerlediğini ve gelişim sürecinde bireylerin neden birbirinden farklılaştığını bulmaya çalışırlar (Onur, 2000, s.14).

Gelişim psikolojisi, gelişmiş bebeklik, erken çocukluk, çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik gibi belli dönemler içinde ele alınmaktadır. Bu dönemler bütün bireyler için geçerli ve dolayısıyla evrenseldir. Bu dönemler bebeklikten başlayarak, bireylerin, beden, zihin, duyu, toplumsal ve cinsel gelişimlerini, basamak basamak inceleyerek, sağlıklı bir kişilik geliştirmenin yöntemlerini saptamaya ve iyi bir eğitimin nasıl olması gerektiğine ışık tutmaya çalışmaktadır. Bu bakımdan gelişim psikolojisi eğitim psikolojisinin temellerinden birini oluşturmaktadır. Çünkü çocuğu çeşitli yönleriyle tanımak eğitim için önemli bir koşuldur (Binbaşıoğlu, 1995, s.17). İnsanların gelişim dönemlerinde gösterdikleri ortak özellikler, diğer kişilerin davranışlarını ve davranışların nedenlerini tahmin etme ve onlarla daha iyi ilişki kurma açısından da yarar sağlamaktadır. Gelişim psikolojisinin eğitim açısından diğer bir önemi de okul sistemlerinin gelişim psikolojisinin bulgularına göre yani insanların gelişim dönemlerine göre düzenlenmiş olmasıdır. Her gelişim döneminin kendine özgü özellikleri olduğundan, her bir öğretim kademesindeki öğrencilerin bilişsel,

Eğitim psikolojisi, gelişim ve öğrenme psikolojisinden beslenen karma bir alandır.

Gelişim psikolojisi, bireylerin hayatları boyunca geçirdikleri her türlü değişimi ve bireyler arasındaki gelişimsel farklılıkları inceler ve gelişimi, gelişmiş bebeklik, erken çocukluk, çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik gibi belli dönemler ayırır.

bedensel ve sosyal yeterlikleri de birbirinden farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin etkili ve verimli bir öğretim yapabilmeleri için tüm eğitim sürecini öğrencilerin gelişim dönemlerinden kaynaklanan ortak özelliklere dayalı olarak düzenlemeleri gerekmektedir. Böylece hedeflenen gruba yönelik bir öğretim gerçekleştirilebilir (Erden ve Akman, 2001, s.15-17). Genel olarak eğitimin amacı, öğrencinin bir bütün olarak tüm yönleriyle gelişmesine yardım etmek olduğundan, öğretmenlerin öğrencilerin gelişimsel gereksinim ve kapasiteleri ile onların içinde bulunduğu gelişimsel dönemin özellikleri hakkında bilgili ve duyarlı olması gerekir (Külahoğlu, 2006, s.18). Örneğin çocuğu zihinsel gelişim düzeyi nedeniyle anlayamayacağı bilgiler edinmeye zorlamak veya kolaylıkla anlayabileceği bir şeyi defalarca tekrar ederek öğrenmeyi sıkıcı hale getirmek, gelişim psikolojisi bilgisinin eksikliğinden kaynaklanabilecek sorunlardır (Selçuk, 1995, s.19). Kısacası eğitim sürecinde bu tür sorunların yaşanmaması ve öğrencilerin potansiyel güçlerini geliştirebilmeleri açısından gelişim psikolojisi büyük önem arz etmektedir.

Eğitim psikolojisinin temellerinden bir diğeri olan öğrenme psikolojisi, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini, öğrenme sırasında organizmada ne gibi değişiklikler olduğunu ve öğrenme için geçerli olan ilkeleri belirlemeye çalışan psikoloji dalıdır. İnsan davranışının neredeyse tamamının öğrenilmiş olması nedeniyle öğrenme psikolojisi oldukça önemli bir alandır. İnsanların doğuştan getirdiği içgüdüsel davranışların yok denecek kadar az olması, onları, çevreye uyum sağlamada yetersiz kılmaktadır. Ancak insanları diğer canlılardan ayıran öğrenme yeteneğindeki üstünlüğü, insanın sürekli bir şeyler öğrenerek çevreye uyum sağlamasına neden olur. İnsanların konuşmayı öğrenmeleri, çeşitli tutum ve alışkanlıkları kazanmaları, kısaca insan hayatının her aşaması öğrenme ile ilgilidir (Selçuk, 1995, s.87). Dünyaya geldiğinde bağımsız olarak hayatını devam ettiremeyen insan yavrusu, gelişim sürecinde kazandığı davranışlarla çevreye uyum sağlamaya ve bağımsız olarak hayatını devam ettirmeye başlar (Hamarta, Arslan ve Yılmaz, 2014, s.101). Başlangıçta bir bebeğin davranışları, doğuştan getirilmiş genel nitelikte tepkisel davranışlardır. Bebeğin gelişim sürecinde bu tepkisel davranışlar, olgunlaşma ve öğrenme sonucu davranış şemalarına dönüşür. Olgunlaşma, kalıtsal ve dış etkilerden bağımsız olup, organizmanın genetik şifresinden kaynaklanır. Olgunlaşma, öğrenmeye hazır oluşun bir ön şartıdır. Diğer bir deyişle, gerekli biyolojik olgunlaşma oluşmadan ilgili davranış öğrenilemez. Öğrenme ise bireyin çevresine uyum sağlamasıdır. Belli bir konuda öğrenmenin gerçekleşmemesi, yetersiz veya yanlış gerçekleşmesi durumunda, o alanla ilgili bir uyum probleminin yaşanmaması olası değildir. Dolayısıyla bireylerin uyum sağlayabilmeleri, davranışlarının değiştirmelerine yani öğrenmelerine bağlıdır (Arı, Üre ve Yılmaz, 1998, s.87).

Öğrenme psikologları laboratuvar ya da doğal ortamlarda hayvan ve insan davranışlarını gözlemlene ve çeşitli ölçme araçları uygulama yoluyla öğrenme ilkelerini ortaya koymaya çalışırlar (Erden ve Akman, 2001, s.16). Öğrenme psikolojisinin temel amacı ise eğitimcileri öğrenme konusunda bilgilendirmektir. Eğitimciler öğrenmeyle ilgili ilkeleri; öğrenme sürecinin nasıl oluştuğunu, öğrenme gerçekleşirken bireyde hangi mekanizmaların işlediğini ve hangi şartların öğrenmeyi kolaylaştırıp hangilerinin zorlaştırdığını bildiği zaman, eğittiği kişideki normal dışı davranışların yerine istenilir davranışları kazandırabilirler (Akbaba, 2010, s.2). Öğrenme psikolojisinin bulguları sosyal psikoloji, gelişim psikolojisi, klinik psikoloji gibi diğer psikoloji alanlarında kullanılmakla birlikte, özellikle çocuk eğitimi ve örgün eğitim konusunda çok yararlı bilgiler sağlamaktadır (Erden ve Akman, 2001, s.16). Eğitimde olumlu ve istenilir öğrenmelerin gerçekleşmesi amaçlanır. Bu nedenle eğitim veren kişilerin öğrencilere öğretim hedefleri doğrultusunda etkili öğrenme yaşantıları sağlayabilmesi için her şeyden önce öğrencinin nasıl öğrendiğini kavraması gerekir. Öğrenme psikolojisi doğrultusunda genel öğrenme ve öğretme ilkelerinin yanı sıra, farklı özellikler taşıyan bilişsel, psikomotor ve duyuşsal öğrenme için gerekli

Öğrenme psikolojisi, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini, öğrenme sırasında organizmada ne gibi değişiklikler olduğunu ve öğrenme için geçerli olan ilkeleri belirlemeye çalışır.

Öğrenme psikolojisi alanında yapılan çalışmaların sonuçları sosyal psikoloji, gelişim psikolojisi, klinik psikoloji gibi diğer psikoloji alanlarının yanı sıra, özellikle çocuk eğitimi ve örgün eğitim konusunda oldukça yararlı bilgiler sağlamaktadır.



öğrenme koşulları, kuram ve ilkeler ile öğrenme ürünlerinin öğretimine yönelik yöntem ve ilkeler üzerinde durulur. Algılama, düşünme, hatırlama, unutmama, problem çözme gibi bellek süreçlerini inceleme çalışmaları da öğrenme psikolojisinin kapsamına girer (Külahoğlu, 2006, s.19).

SIRA SİZDE



**Öğretmenlerin gelişim ve öğrenme psikolojisi konusunda bilgi sahibi olmalarının neden gerekli olduğunu tartışınız.**

Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışların çoğu çevre ile etkileşim kurarak ve yaşantılar yoluyla öğrenilir. Bu nedenle öğrenme ilkelerinin araştırılması insanların uyumlu ve uyumsuz davranışları neden gösterdiğini anlamaya, olumsuz davranışların değiştirilmesine, bireye yaşadığı ortama uyum sağlaması için yeni davranışlar öğretilmesine yardımcı olur. Davranış edinimini planlı bir şekilde yürütmekle yükümlü olan eğitimciler de insan davranışını anlamak ve kontrol etmek durumundadır. Aksi halde eğitim işi kolaylaştırılmaz. Bu nedenle eğitimcilerin öğrenme psikolojisi hakkında yeterli bilgiye sahip olması gerekir. Ayrıca eğitim psikolojisi bilgisinin yanında, bu bilgisini kullanarak bireyin kalıtımla getirdiği özelliklerine yön verme becerisine de sahip olması gerekir (Akbaba, 2010, s.1). Öğrenme psikolojisi bilgisine hâkim olarak öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini bilen öğretmen, öğrenme kuramlarına dayalı olarak gerçekleştirilen öğretim modellerini, ilkelerini, yöntem ve tekniklerini daha kolay kavrar ve uygular. Öğrencilerin yaptıkları hataların kaynağını ve öğrenme güçlüklerinin nedenlerini açıklayabilir. Karşılaştığı sorunlara çözümler üretebilir. Dolayısıyla gelişim ve öğrenme alanıyla ilgili bilgiler öğretmenlerin öğretim sürecini planlamadan değerlendirmeye kadar gerçekleştirdikleri tüm etkinlikleri yerine getirmede başarılı olmalarını sağlayacak, uygulamaya yönelik pratik bilgiler vermektedir (Erden ve Akman, 2001, s.17).

## EĞİTİM PSİKOLOJİSİNİN BİLGİ TOPLAMA YÖNTEMLERİ

Psikoloji biliminin insan davranışını anlama amacını gerçekleştirebilmesi için geçerli ve güvenilir bilgiye gereksinimi vardır. Geçerli ve güvenilir bilgiye ulaşmak için psikoloji biliminde de diğer bilimlerde olduğu gibi bilimsel yöntemlerden faydalanılmaktadır. Bu bilimsel yöntemler aracılığıyla, psikoloji biliminin temel amaçlarına ulaşması mümkün olmaktadır. Psikoloji biliminin temel amaçları; betimleme, açıklama, yordama ve kontrol şeklinde sıralanmaktadır (Külahoğlu, 2006, s.20).

**Betimleme:** Birbiriyle ilişkili davranışların ve bu davranışları belirleyen koşulların saptanmasına yönelik araştırmalar yapma ve ne olduğunu anlamaya çalışmayı ifade eder.

**Açıklama:** Davranışları açıklayan genel ilkelerin ve kuramların oluşturulmasını içerir. Davranışları anlamak, betimleme ve açıklama amaçlarının gerçekleşmesi ile mümkün olur. Bu bağlamda açıklama nasıl ve neden sorularına yanıt bulmayı ifade eder.

**Yordama:** Araştırmalardan elde edilen bulgulara veya temel ilke ve kuramlara dayanarak, davranışları önceden tahmin etmeye yöneliktir. Yordamada elde edilen verilerden yola çıkılarak geleceği kestirme işlevi gerçekleştirilir.

**Kontrol:** Davranışların istenen bir düzeye veya biçime getirilmesini kapsar. Davranışların kontrolünde de araştırma bulgularına veya temel ilke ve kuramlara dayanılır.

Bilimsel araştırma bilginin kişisel inanç, düşünce ve duygulara dayanması olasılığını azaltır. Doğru bilginin keşfedilmesinde kullanılan bilimsel yöntem; problemi kavramsallaştırma, veri toplama, verilere dayalı olan sonuçlar çıkarma ve araştırma sonuçlarını ve teoriyi gözden geçirerek düzeltme aşamalarını içerir (Santrock vd, 2007, s.14). Eğitim psikolojisinde de bilgiye ulaşmak için sorunlara şüpheli ve bilimsel bir tutumla yaklaşılır. Eğitim psikolojisinde bilimsel yöntem kullanılarak, öğrencilerin gelişimine, öğrenmesine

Psikoloji biliminin temel amaçları; betimleme, açıklama, yordama ve kontroldür.

ve öğrenme ortamına ilişkin genel bilgiler elde edilir. Bu bilgiler ışığında gelişim ve öğrenmenin ilke ve kurallarını veren genellemelere ulaşılır (Başaran, 2005, s.27). Böylece diğer bilim dallarında olduğu gibi, eğitim psikolojisinde de geçerli ve güvenilir bilgiler elde edilerek, bunların etkili sınıf uygulamalarına dönüştürülmesi sağlanır (Santrock vd, 2007, s.14). Eğitim psikolojisinde kullanılan bilimsel bilgi toplama yöntemleri üç grupta incelenebilir. Bunlar; betimsel yöntemler, deneysel yöntemler ve istatistiksel yöntemlerdir.

Eğitim psikolojisinde kullanılan betimsel, deneysel ve istatistiksel yöntemler olmak üzere üç çeşit bilgi toplama yönteminden yararlanılmaktadır.

## Betimsel Yöntemler

Betimsel yöntemler, araştırılmak istenen sorunun mevcut durumunu kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi ortaya koymaya yöneliktir. Bu yöntemler arasında gözlem, görüşme, testler, anket, etnografik çalışma, olay incelemesi ve klinik yöntem yer almaktadır.

### Gözlem

*Gözlem*, araştırmada ihtiyaç duyulan verilerin insan, toplum ya da doğa gibi belli hedeflere odaklanılarak çıplak gözle ya da bir araç kullanılarak izlenmesi ile toplandığı süreçtir. Herhangi bir araştırmada insan davranışları ve hareketleri, gözlemin esasını oluşturur (Büyüköztürk vd, 2011, s.143). Gözlemin en önemli özelliği araştırmacıya, veriye ilk elden ulaşma olanağı sağlamasıdır. Gözlem yöntemi ile herhangi bir ortamda oluşan davranış gözlemci tarafından ayrıntılı bir biçimde tanımlanabilir. Gözlem sayısal veri üretmekten çok, araştırmaya konu olan olay, olgu ve duruma ilişkin derinlemesine ve ayrıntılı açıklamalar ve tanımlamalar yapmaya yöneliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.170-171). Gözlem süresince gözlemlenen davranış doğal ve açık bir yöntemle izlenir, kaydedilir, tanımlanır, analiz edilir ve yorumlanır (Büyüköztürk vd, 2011, s.143). Gözlemin en önemli özelliği gözlenenlerin kendi doğal ortamları içinde bulunmasıdır. Birçok davranış ancak bu şekilde objektif olarak belirlenebilir. Gözlem genellikle karmaşık davranışların araştırılmasında kullanılır. Ancak bazen varlık yokluk belirten basit verilerin toplanmasında da gözlem yönteminden yararlanılabilir (Karasar, 2011, s.157).

Gözlem son derece sistematik bir süreçtir. Neyin gözlemleneceğini, önyargılardan uzak bir biçimde gözlemlerin yürütülmesini, doğru bir biçimde kayıt edilmesini ve gözlenenlerin sınıflandırılarak etkili bir biçimde ifade edilmesini gerektirir. Gözlem kaydı için yazı, video kamera, ses kayıt cihazları, özel kodlama tabloları, bilgisayar vb. araçlardan yararlanılmaktadır (Santrock vd, 2007, s.15). Gözleminde önemli olan gözlemlenecek davranışların önceden somut olarak belirlenmesi ve davranışın gözlemlendiği her durumda kaydının tutulmasıdır (Özyurt, 2007, s.20). Ayrıca *gözleminde yansızlık ve planlılık ilkelerine* uyulması gerekmektedir. Gözleminde yansızlık, gözlenen durumun ya da davranışın olduğu gibi, hiçbir yorum yapılmadan yazılması, planlılık ise gözlemin nasıl yapılacağına aşama aşama önceden kararlaştırılmasıdır (Başaran, 2005, s.29). Gözlemin bir kere ile sınırlı tutulmaması, farklı ortamlarda tekrarlanması ve her gözlemcinin tek bir deneği gözlemlemesi dikkat edilmesi gereken diğer noktalardır (Külahoğlu, 2006, s.21).

Sistematik bir süreç olan gözlem, neyin gözlemleneceğini, önyargılardan uzak bir biçimde gözlemlerin yürütülmesini, doğru bir biçimde kayıt edilmesini ve gözlenenlerin sınıflandırılarak etkili bir biçimde ifade edilmesini gerektirir.

İnsanla ilgili olarak yapılan pek çok araştırma genel olarak gözlem içermektedir. Eğitim psikolojisi açısından da öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarının gözlenmesi onların tanınması açısından önemli ipuçları sunmaktadır. Ancak Şekil 1.1'de de görüldüğü gibi gözlem yöntemi kendi içinde güçlü ve zayıf yönleri barındırmaktadır. Gözlem yönteminin güçlü yönleri; sözel olmayan davranışların da gözlemlenmesi, doğal ortamlarda yapılması ve zaman sınırının olmaması olarak sıralanabilir (Büyüköztürk vd, 2011, s.144). Gözlem, araştırmacıya davranışı doğrudan gözleme ve çalışılan konuyla ilgili bireyleri bütün yönleriyle ve derinlemesine irdeleme olanağı verir. Gözleminde, çalışılan davranış doğal çevresi içinde gözlemlendiğinden, elde edilen bilgilerin gerçeği temsil etme düzeyi daha yük-

sektir. Son olarak, gözlemede araştırmacı gözlem süresini istediği kadar uzun tutabilme ve zamana yayabilme şansına sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.173). Gözlem yönteminin zayıf yönleri ise; kontrolün azlığı, sayısallaştırma güçlüğü, örneklem küçüklüğü, alana giriş güçlüğü ve gizliliğin güçlüğü şeklinde sıralanabilir (Balcı, 2010, s.208). İlk olarak, doğal bir çevrede gözlem yapan araştırmacı verileri etkileyebilecek pek çok değişkeni kontrol altına alma imkânından mahrumdur. İkinci olarak, gözlemden elde edilen veriler genellikle araştırmacının öznel algılarını yansıtan, özgün cümlelerini ve anlatımlarını kapsayan tanımlayıcı bir veri seti şeklindedir. Bu nedenle nitel veriler, yüzde ve frekans hesaplamaları dışında sayısallaştırmaya uygun değildir. Üçüncüsü, anket, test gibi yöntemlerden farklı olarak gözlemede daha küçük bir grup ile çalışılmaktadır. Bir diğeri, gözlem genellikle okul, sınıf, kurum gibi belirli bir alanda gerçekleştirildiğinden, araştırmacıların bu alanlara giriş için izin almalarında bir takım güçlükler yaşanabilmektedir. Son olarak, araştırmacının gözlemci olarak belirli bir ortamda bulunması, özellikle hassas konuların gözlenmesinde gözlenen bireylerin gizliliğini ortadan kaldırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.173).

### Şekil 1.1

Gözlem Tekniğinin  
Güçlü ve Zayıf Yönleri



Gözlem yöntemi kullanılarak öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarının incelenmesi öğrencileri tanıma konusunda önemli ipuçları sunar.

Doğal gözlemede, araştırmacı gözlem sonucunu etkileyecek müdahalelerden kaçınarak, her şeyi kendi doğal seyrinde gözlemeye çalışır.

Araştırmalarda kullanılan gözlem yöntemlerinde farklı yaklaşımlar görülmektedir. Gözlem; gözlemin düzenlenme şekline göre; doğal veya sistematik, araştırmacının rolüne göre; katılımlı veya katılımsız gözlem, gözlemci ile gözlenen kişinin birbirinden farklı olup olmasına göre iç ve ya dış gözlem şeklinde sınıflandırılmaktadır.

**Doğal gözlem:** Doğal gözlem, gözlemin gerçek yaşam koşullarında gerçekleştirildiği, koşullara müdahale edilmediği ve bireylerin var olan durum içinde gözlemlendiği gözlem türüdür (Özyurt, 2007, s.20). Doğal gözlemede, araştırmacı her şeyi kendi doğal seyrinde gözlemeye çalışır (Hamarta, Arslan ve Yılmaz, 2014, s.15). En eski bilgi toplama yöntemlerinden olan doğal gözlemede, araştırmacı koşulları etkilemeye veya değişkenleri kontrol etmeye çalışmaz. İnsanların doğal ortamlarında yaptıkları davranışları, onu etkileyen değişkenler ile ilişkisi içinde kapsamlı bir biçimde betimlemeye çalışır (Külahoğlu, 2006, s.20). Doğal gözleme örnek olarak öğrencilerin sınıf, müze, oyun alanı, ev vb. yerlerdeki davranışlarının gözlenerek verilerin kaydedilmesi gösterilebilir (Santrock vd, 2007, s.16). Belirli bir tekniğe dayanmaksızın tesadüflere bağlı olarak yapılan doğal gözlem, insanların kendi doğal ortamlarında sergiledikleri davranışları anlamak ve konuyla ilgili bazı temel bilgiler edinmek açısından oldukça yararlı bir yöntemdir (Selçuk, 1995, s.12). Ayrıca doğal gözlem, daha sonraki deneysel araştırmalar için iyi bir dayanak oluşturur (Külahoğlu, 2006, s.20). Ancak, doğal gözlem sistematik gözleme göre daha fazla zaman isteyen bir yöntemdir. Ayrıca doğal gözlemede değişkenleri kontrol imkânı olmadığı için tek başına yeterli bir yöntem olarak değerlendirilmemelidir (Selçuk, 1995, s.12).



**Sistemantik (Kontrollü) gözlem:** Sistemantik gözlem, neyin, nasıl, nerede, ne zaman gözleneceğinin önceden planlandığı, amacın saptandığı ve belli kurallara uyularak yapılan gözlemdir (Yıldırım, 2002). Bu tür gözlemler genellikle gerçek yaşamdaki pek çok karmaşık faktörün uzaklaştırıldığı, kontrollü laboratuvar ortamlarında gerçekleştirilir (Santrock vd, 2007, s.16). Böyle bir gözlem ortamında koşullar araştırmacı tarafından yapay olarak oluşturulur. Sistemantik gözlem yapılırken, genellikle standart gözlem araçları ve yöntemleri kullanılır ve araştırmacı doğal gözlemde olduğu gibi her davranışı değil, sadece ilgilendiği davranışı gözlemler (Selçuk, 1995, s.13). Sistemantik gözlem, belli sınırlar ve kategoriler kullanılarak yapılan gözlem şeklinde de ifade edilmektedir. Sistemantik gözlemdeki kategoriler, testlerde yer alan standart kategorilerden farklı olarak araştırmacı tarafından özel olarak seçilen veya geliştirilen kategorilerdir. Bu yönüyle sistemantik gözlem, elde edilen verilerin farklı araştırmalarla karşılaştırılmasına olanak verir. Ayrıca sistemantik gözlemden araştırmacı yalnızca belirlediği özellikleri gözlemlediğinden, sistemantik gözlem doğal gözleme kıyasla daha kısa ve daha az zaman alıcı bir yöntemdir (Bacanlı, 2007, s.27). Sistemantik gözlem araştırmacılara çalışma üzerinde daha fazla kontrol imkânı da sağlamaktadır ancak bu gözlem çeşidi de yapay olduğu yönüyle eleştirilmektedir (Santrock vd, 2007, s.16).

Sistemantik gözlem genellikle kontrollü laboratuvar ortamlarında gerçekleştirilir.

### Doğal gözlem ile sistemantik gözlem arasındaki temel farklılıkları tartışınız.



SIRA SİZDE

**Katılımcı gözlem:** Katılımcı gözlem, incelenen olguyu ve gruptaki etkileşimi daha iyi anlamak için araştırmacının bir katılımcı olarak yer aldığı gözlem türüdür (Woolfolk, 2005, s.11). Araştırmacı gözlemlediği durum veya yere gerçekten dâhil olarak etkileşimde bulunur ve dolayısıyla araştırmacı veri toplama sürecinin bir parçası haline gelir. Katılımcı gözlemden, gözlemci çalıştığı birey ya da grubun konuşmalarını dinleme ve davranışlarını gözleme yoluyla verileri toplar. Gerekli olduğunda bu kişilerle iletişime girer ve gerekli gördüğü durumlarda sorularını sorar (Cansız-Aktaş, 2014, s.357). Kısacası gözlemci, gözlenenlerle birlikte olup, onlardan biri gibi davranır. Örneğin sınıf iklimini inceleyen bir gözlemcinin öğrencilerle birlikte derse katılarak öğrenciymiş gibi ders alması katılımcı bir gözlem etkinliğidir.

Katılımcı gözlem özellikle antropologlar tarafından kullanılmaktadır. Katılımcı gözlem katılımsız gözleme oranla daha çok bilgi verir. Çünkü katılımsız gözlemden, gözlenen davranışların nedenleri, gözlemci tarafından kestirilmeye çalışılırken, katılımcı gözlemden, bu nedenler daha derinliğine ve daha geçerli bir biçimde öğrenilebilir. Bunun nedeni ise belli bir davranışı anlayabilmenin en iyi yolunun onu yaşamak ve duymak olmasıdır (Karasar, 2011, s.158). Katılımcı gözlem grubun eylemlerinin en doğru resmini verme olasılığı en yüksek olan gözlem çeşididir (Cansız-Aktaş, 2014, s.357). Katılımcı gözlemin diğer üstünlükleri, gözlem konusu olan birey ya da olayın gözlemden nispeten az etkilenmesi ve gözlemcinin gözlenen kümeyle özdeşleşerek kümeyi daha iyi tanıması şeklinde sıralanabilir. Ancak tarafsız davranma ve sağlıklı değerlendirme yapma güçlüğü katılımcı gözlemin geçerli ve güvenilir bir yöntem olmasını güçleştirmektedir (Selçuk, 1995, s.13). Ayrıca katılımcı gözlemden ideal durum olan gözlemi yapan kişinin gözlemci olduğunun bilinmemesi diğer bir deyişle gözlemcinin kimliğinin gizlenmesi durumu da, etik açıdan sorgulanmaktadır (Cansız-Aktaş, 2014, s.357).

**Katılımsız gözlem:** Katılımsız gözlem, gözlemi yapan kişinin gözlemci kimliğini koruduğu ve olayın dışında kaldığı gözlem çeşididir (Selçuk, 1995, s.13). Katılımsız gözlem dışarıdan gözlem olarak da isimlendirilmektedir. Katılımsız gözlemden gözlenenin gözlemciyi görme olanağı bulunmamaktadır. Dışarıdan bakan gözlemci, içeride olup bitenleri görür ancak gözlenen kişinin gözlendiğine dair bilgisi yoktur. Bu bağlamda katılımsız

Katılımcı gözlem katılımsız gözleme oranla gözlenen davranışların nedenleri hakkında daha derin ve detaylı bilgi verir. Çünkü belli bir davranışı anlayabilmenin en iyi yolu, onu yaşamak ve duymaktır.

gözlem, gözlemcinin varlığı ile gözleneni etkileme tehlikesinin en düşük düzeyde olduğu gözlem çeşididir (Karasar, 2011, s.158). Ayrıca durumun içinde yer almayan gözlemci daha fazla nesnel olabilme imkânına sahiptir. Fakat katılımsız gözlemde yapılan gözlem standart ölçütlere dayanmadığı ve gözlenen ortam kontrol altında tutulmadığı için sağlıklı sonuçlar elde etme ihtimali katılımlı gözleme göre daha düşüktür. Ayrıca katılımsız gözlemde araştırmacı durum ya da olaya katılmamaya çalışırken doğal olmaktan uzaklaşabilir (Selçuk, 1995, s.13).

İçgözlem kişinin kendi kendisini gözlemlediği, dış gözlem ise bir olgu ya da olayı yaşayan bireyin başka bir gözlemci tarafından dışarıdan incelendiği gözlemdir.

**İçgözlem:** İçgözlem kişinin kendi kendisini gözlemlediği gözlem türüdür. Karasar'a (2011, s.158) göre içgözlem, katılımcı gözlemin en yalın şeklidir. Bu yöntemde birey, içinde olan ruhsal bir olayı, aşama aşama saptamaya çalışır. İçgözlem diğer bilimlerde kullanılan nesnel bir yöntem olarak değerlendirilmemektedir. Ancak canlı varlıkların ruh hallerini anlamaya çalışan psikoloji gibi bir bilim için içgözlem uygun ve gerekli bir yöntemdir. Pek çok psikolojik ve fiziksel özellik iç gözlem yoluyla saptanabilmektedir. Ayrıca içgözlem, dış gözlem yolu ile elde edilen bilgileri denetleme konusunda da fayda sağlamaktadır. Ancak içgözlem insan zihninin aynı anda iki işi yapamayacağı yönüyle eleştirilmekte ve içgözlemin gerçekte bir geriye bakış yönteminden ibaret olduğu belirtilmektedir. Bu eleştirilere rağmen, içgözlem psikoloji biliminin konularını incelemede yararlı bir yöntem olarak görülmektedir (Binbaşıoğlu, 1995, s.19).

**Dış gözlem:** Dış gözlem, herhangi psikolojik bir olgu ya da olayı yaşayan bireyi, o anda bir plan doğrultusunda dıştan inceleyip sonuca varmaktır. Dış gözlemde, içgözlemden farklı olarak kişi kendi kendisi tarafından değil, başka bir birey tarafından gözlemlenir. Dış gözlem düzenli bir biçimde yapılmalıdır. Dış gözlem yöntemi ile dil ya da yazı yeteneğine sahip olması şartıyla çocuklarda beden, konuşma gelişimi gibi özellikler etkili bir biçimde ortaya konabilir (Binbaşıoğlu, 1995, s.19).

## Görüşme

Görüşme iki veya daha fazla sayıda insan arasında belli bir amaç etrafında yapılan tartışmalardır. Resim 1.1'de birden fazla insanla gerçekleştirilen görüşme sunulmaktadır. Görüşme ile bir olgu hakkında derin ve kapsamlı veriler elde edilebilmekte ve bu yönü ile özellikle niçin sorularına cevap aranan durumlarda ideal veri toplama yöntemi olduğu düşünülmektedir (Altunışık vd, 2010, s.91). Görüşmenin amacı, diğer insanların bakış açısını anlamaktır. Görüşme yoluyla deneyimler, düşünceleri, niyetleri, algıları ve tepkileri gibi gözlemlenemeyen soyut olgular hakkında bilgi edinilir.

Görüşmenin amacı, diğer insanların bakış açısını anlamaktır. Görüşme yoluyla kişilerin deneyimleri, düşünceleri, niyetleri, algıları ve tepkileri gibi gözlemlenemeyen soyut olgular hakkında bilgi edinilir.

Görüşme iki veya daha fazla sayıda insan arasında belli bir amaç etrafında yapılan tartışmalardır. Resim 1.1'de birden fazla insanla gerçekleştirilen görüşme sunulmaktadır. Görüşme ile bir olgu hakkında derin ve kapsamlı veriler elde edilebilmekte ve bu yönü ile özellikle niçin sorularına cevap aranan durumlarda ideal veri toplama yöntemi olduğu düşünülmektedir (Altunışık vd, 2010, s.91). Görüşmenin amacı, diğer insanların bakış açısını anlamaktır. Görüşme yoluyla deneyimler, düşünceleri, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlemlenemeyenler hakkında bilgi edinilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.120). Karasar'a (2011, s.166) göre, görüşme, bireylerin çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerini öğrenmede kullanılacak en kestirme yoldur. En yalın haliyle sözlü iletişim yoluyla veri toplama yöntemi olarak tanımlanan görüşme çoğunlukla yazılı tür veri toplama yöntemlerine göre daha fazla tercih edilmektedir. Bunun nedenleri arasında yazı dilinde yanlış anlamaların daha fazla olabileceği gibi, ek açıklamalarda bulunma olasılığının sınırlı olması, verilen bilgilerin, belgelenmiş bir sorumluluğunun yüklenilmek istenmemesi ile görüşmenin çoğunlukla daha rahat ve daha az zaman alması sayılabilir (Karasar, 2011, s.166). Ancak görüşmenin sözlü iletişime dayalı bir yöntem olması yalnızca yüz yüze gerçekleştirildiğini ifade etmemektedir. Görüşmeler yüz yüze yapılabileceği gibi, telefon veya internet gibi farklı yollarda yapılabilir (Santrock vd, 2007, s.17).

Resim 1.1

Görüşme Tekniği



Eğitim psikologları öğrencilerin ve öğretmenlerin deneyimlerini, inançlarını ve duygularını anlamak için görüşme yöntemine başvururlar. Örneğin, bir öğrenciyi daha iyi tanımak için öğrencinin kendisi, öğretmenleri, okul yöneticileri, anne babası ve akranları ile görüşmeler yapılabilir. Bu görüşmeler gerçekleştirilmeden önce araştırmacı amacına uygun olarak görüşme sorularını hazırlamalıdır. İyi bir görüşme için hazırlanan sorular somut, belirli ve açık olmalıdır. Bunun yanında sorular cevapların doğruluğunu kontrol etme yollarını da içermelidir. Çünkü görüşmelerde birçok birey kendi düşünceleri veya hisleri yerine sosyal kabul gören ve arzu edilen cevapları verebilmektedir (Santrock vd, 2007, s.17). Bu hususlar göz önüne alınarak hazırlandıktan sonra görüşme için belli basamakların izlenmesi gerekmektedir. Görüşmede izlenen basamaklar şunlardır (Başaran, 2005, s.29):

- Toplanması gereken bilgiler için plan yapılır.
- Görüşmeciye ilişkin belgelerden bilgi toplanır.
- Görüşülen kişiyle rahat bir hava içinde görüşebilmek için ortam hazırlanır.
- Görüşme, planına uygun olarak eksiksiz uygulanır.
- Elde edilen görüşler ya görüşme esnasında ya da sonrasında kaydedilir.
- Belgelerden elde edilen ile görüşmeden elde edilen veriler birleştirilir, yorumlanır ve değerlendirilir.

Başarılı bir görüşme için yalnızca bu basamakların izlenmesi yeterli değildir. Görüşme sırasında da bir takım esaslara dikkat edilmelidir. Bu esaslar; görüşme saatinin her iki taraf için uygun olacak şekilde önceden belirlenmesi, görüşme sırasında sıcak, ilgili bir tutum sergilenmesi, görüşülen kişinin sadece söylediklerine değil beden diline de dikkat edilmesidir (Özyurt, 2007, s.21). Ayrıca bireylerin duygu, düşünce, tutum, inanç gibi özelliklerini ortaya çıkarmak için kullanılan görüşme yönteminin etkili bir biçimde uygulanabilmesi için görüşmeyi yapan kişilerin de bu konuda eğitilmiş bireyler olmaları gerekmektedir. Çok iyi yetiştirilmiş görüşmeciler olmadıkça özellikle, inanç, tutum gibi öznel olan birçok konularda veri toplama olasılığı sınırlı bir hale gelmektedir (Karasar, 2011, s.166).

Görüşme kendi içinde çok farklı sınıflara ayrılabilir. Ancak araştırmalarda en fazla kullanılan görüşme türleri yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme türleridir. *Yapılandırılmış görüşmeler* daha önceden belirlenmiş, standart sorulara dayalı görüşmelerdir. Yapılandırılmış görüşmede görüşmeci soruları okur ve cevapları kayda geçer. İlk kez görüşme yapacaklar için uygun bir yöntem olan yapılandırılmış gö-

Başarılı bir görüşme için görüşmede izlenen basamakların yanı sıra, görüşme saatinin her iki taraf için uygun olacak şekilde önceden belirlenmesine, görüşme sırasında sıcak ve ilgili bir tutum sergilenmesine ve görüşülen kişinin sadece söylediklerine değil beden diline de dikkat edilmesine özen gösterilmelidir.

rüşme zaman kaybını da önler (Altunışık vd, 2010, s.92). Yapılandırılmış görüşme, araştırmacıya verinin hızlı kodlanması ve analizi, ölçüm kolaylığı ve araştırmanın kapsamıyla karşılaştırılması gibi avantajlar sağlar. Ancak bu görüşme türü görüşmeciyi kısıtlar ve ileri ilgi alanlarına yönelmeye fırsat vermez (Büyüköztürk vd, 2011, s.162). *Yapılandırılmamış görüşme*, önceden belirlenmiş bir soru setinin bulunmadığı ve genel bir alandaki var olan bilgiyi açığa çıkarmayı amaçlayan görüşmelerdir. Bu tür görüşmeler, o alandaki anlayışın geliştirilmesine katkıda bulunurlar. Bu tür görüşmelerde görüşmeci tartışılan konunun hangi boyutlarını ortaya çıkaracağını bilmek ve görüşmeyi o zemin üzerinde yürütmek, cevaplayıcılar da belirlenmiş konu hakkında görüşlerini belli bir kalıba oturtmadan ifade etmek durumundadırlar (Altunışık vd, 2010, s.92-93). Bu görüşme yönteminde yapılandırılmış görüşmeye oranla daha zengin ve derinlemesine bilgi toplanır. *Yarı yapılandırılmış görüşme* ise görüşmecinin kabaca bir planının olduğu ancak cevaplayıcının ilgi ve bilgisine göre bu genel çerçevede içinde farklı sorular ile konunun değişik boyutlarına değinildiği görüşme türüdür (Altunışık vd, 2010, s.92). Bu yöntem yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmenin bir sentezi gibi düşünülebilir. Bu nedenle her iki gözlem türünün avantaj ve dezavantajlarını barındırır. Bu tür görüşme analizlerin kolaylığı, görüşülene kendini ifade etme imkânı, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajlara sahip olmanın yanı sıra kontrolün kaybedilmesi, önemsiz konularda fazla zaman harcanması, görüşme yapılanlara belli standartlarda yaklaşmadığı için güvenirliliğin azalması gibi dezavantajlara da sahiptir (Büyüköztürk vd, 2011, s.163).

Görüşmenin güçlü yönleri olarak esneklik, yanıt oranı, sözel olmayan davranış, anlık tepki, ortam üzerindeki kontrol, soru sırası, veri kaynağının teyit edilmesi, tamlik ve derinlemesine bilgi sayılabilir. Görüşme, araştırmacıya daha derinlemesine yanıtlar alabilmesi için soruyu tekrar sorma, değişik bir biçimde sorma, ek sorular sorma gibi imkânlar yaratarak esneklik sağlar. Araştırmacı görüşme sürecinde bizzat bulunduğu ve duruma hâkim olduğu için ise yanıt oranı diğer yöntemlere oranla daha yüksek olmaktadır. Bu durum araştırmacının sözel ifadelerin yanında sözel olmayan, jest, mimik, beden dili gibi sözel olmayan davranışlarını ve bireyin anlık tepkilerini de gözlemlemesini sağlar. Görüşmecinin etkili bir görüşme ortamı düzenleme fırsatına sahip olması ise ortam üzerindeki kontrolünü ifade etmektedir. Ayrıca görüşme yöntemi soruların sırasına ilişkin de araştırmacıya esneklik sağlamaktadır. Görüşme esnasında soruların bireye doğrudan sorularak cevap alınması, araştırmacının veri kaynağının teyidini yapabilmesine olanak tanır. Görüşme yönteminde araştırmacının sorularda esnekliğe sahip olması nedeniyle yanıt oranı da genellikle tamdır. Son olarak görüşme yönteminde soruların anlaşılabilmesi gibi bir sorun olmadığından, araştırmacı istediği derinlemesine bilgiyi elde edebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.124-125).

Görüşmenin zayıf yönleri olarak ise maliyet, zaman, olası yanlışlık, kayıtlı ve gizli bilgileri kullanamama, zaman ayırma güçlüğü, gizliliğin ortadan kalkması, soru standardının olmayışı ve bireylere ulaşma güçlüğü gösterilmektedir. İlk olarak görüşme yöntemi, seyahat masrafları, görüşme araç-gereçleri, notların yazıya geçirilmesi gibi nedenlerle diğer yöntemlerle karşılaştırıldığında daha pahalıdır. Görüşme yöntemi, görüşülecek bireyleri saptama, onlarla iletişim kurma, görüşme yerine seyahat etme, görüşmeyi gerçekleştirme ve yazıya dökme gibi süreçler nedeniyle oldukça zaman alıcıdır. Araştırmacının görüşme sürecinde yer alması birçok avantajı beraberinde getirmekle birlikte, soruları yanlış anlama veya önyargılarla davranma gibi olası yanlışlığı da arttırmaktadır. Görüşme yönteminde görüşülen kişi yalnızca öznel yargısı veya anımsadıkları ile cevap verdiği için kayıtlı bilgileri de kullanamamaktadır. Görüşme zaman alıcı bir yöntem olduğundan, görüşmeci için uygun bir zaman dilimi yaratmada güçlükler de yaşanabilmektedir. Ayrıca görüşmelerde bireylerin kimliğine ilişkin gizlilik korunmaya çalışılsa da, görüşülen kişiler sosyal

olarak kabul edilen cevaplar verme eğilimi gösterebilmektedirler. Araştırmacının farklı bireylere ek sorular sorması da farklı kişilerden farklı bilgiler elde edilmesine ve araştırma açısından karşılaştırma yaparken güçlük yaşanmasına yol açabilmektedir. Son olarak görüşme yöntemindeki en önemli güçlüklerden biri de görüşülmesi istenen bireylere ulaşabilmekte karşılaşılan engellerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.126-127).

## Testler

Testler, kişilik özellikleri, genel ve özel yetenekler, ilgi ve tutumlar, belli bir konudaki bilgi ya da belli davranış ve özellikleri ölçmek için kullanılan araçlardır (Külahoğlu, s.21). Testler aracılığıyla belli şartlar altında belli ölçütlere göre bir özelliğin sistematik bir ölçümü yapılır. Bu nedenle testlerin en önemli özelliği, ölçülen özelliği belirli ölçütlere göre karşılaştırma olanağı vermesidir. Testlerdeki karşılaştırma özelliği araştırmacıya karar verme sürecinde önemli yararlar sağlar (Hamarta, Arslan ve Yılmaz, 2014, s.16). Bilimsel araştırmalarda kullanılan diğer betimsel yöntemler çeşitli durum ve zamanlardaki kişileri karşılaştırmada sınırlılıklara sahiptirler. Çeşitli kişilere aynı sorular sorularak o kişilerle ilgili özelliklerin karşılaştırılabilir hale getirilmesi ise test yöntemiyle sağlanabilmektedir (Bacanlı, 2007, s.28). Testlerin çok sayıda farklı çeşidi bulunmaktadır. Zekâ, başarı, kişilik özellikleri gibi özellikleri ölçmek amacıyla hazırlanan kâğıt kalem testleri ve projektif (yansıtıcı) testler bunlardan bazılarıdır.

Testlerin en önemli özelliği, ölçülen özelliği belirli ölçütlere göre karşılaştırma olanağı vermesidir.

**Resim 1.2**

*Rorschach Mürekkep Lekesi Testi*



Kâğıt kalem testleri soruların sözel ya da yazılı olarak denek tarafından yanıtlandığı testlerdir. Projektif testler ise önceden hazırlanmış resim ya da şekillerin birey tarafından anlamlandırılması esasına dayanır ve bu testlerle bireyin bilinçaltı süreçlerini anlayabilmek amaçlanır (Özyurt, 2007, s.22). Projektif testlere örnek olarak Resim 1.2'de görülen Rorschach mürekkep lekeli testi, resimlerle algılama testi verilebilir (Binbaşoğlu, 1995, s.25). Bir kimsenin ilgi, yetenek, zekâ ve kişilik gibi çeşitli psikolojik özelliklerini tanımaya yarayan test tekniğini anket ile karıştırmamak gerekir. Testi ankettan ayıran en önemli özellik, testlerdeki soruların doğru yanıtlarının olması ve performans ölçmeleridir. Ayrıca testlerin hazırlanması, uygulanması ve yorumlanması uzmanlık gerektiren bir iştir (Özyurt, 2007, s.22). Ölçme aracı olarak testler geçerlik ve güvenilirliğe sahip olmalıdır. Geçerlik bir ölçü aracı olarak testin, ölçmeyi amaçladığı özelliği ne ölçüde ölçebildiğini gösterir. Güvenirlik ise testin değişik uygulamalarda ne dereceye kadar tutarlı ölçme yaptığını, yani hatalardan arınık ölçme yapma derecesini gösterir (Külahoğlu, 2006, s.21).



Başarı testleri, genel ve özel yetenek testleri, ilgi ve tutum envanterleri eğitim psikolojisinde kullanılan testlerden bazılarıdır.

Eğitim psikolojisinde de öğretmen ve öğrenci davranışlarının anlaşılması için çeşitli testlerden faydalanılmaktadır. Eğitim psikolojisinde kullanılan testlere örnek olarak başarı testleri, genel ve özel yetenek testleri, ilgi ve tutum envanterleri gösterilebilir. Testler öğrencilerin hangi alanlarda yetenekli olduklarının anlaşılmasında ve gerekli rehberliğin yapılmasında oldukça etkili araçlardır. Ancak Türk Eğitim Sistemi'nde testler yeterince yaygın olarak kullanılmamakta ve bu nedenle öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmeleri istenen düzeyde olmamaktadır (Selçuk, 1995, s.15).

### Anketler

Anketler, kişilerin belli konulardaki duygu, düşünce ve tutumlarını saptamak amacıyla hazırlanmış yazılı soru listeleridir (Külahoğlu, 2006, s.21). Anket yöntemi survey ya da tarama yöntemi olarak da isimlendirilmektedir. Anket yoluyla bilgi toplama yönteminde, önceden hazırlanmış soruların yanıtlanması beklenir. Sorular, bireyin duygu, düşünce, değer ve inanışlarını ölçmek amacıyla hazırlanmıştır ve yanıtları bireyin kişisel özellikleri doğrultusunda farklılık gösterir. Anket genellikle okuryazar olan kişilere uygulanabilen bir yöntemdir (Özyurt, 2007, s.22). Anket yönteminde doğru sonuçlara ulaşılabilmesi için çeşitli değişkenlerin göz önünde bulundurulması gerekir. Bu nedenle anketlerin başında özellikle yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum gibi genel durumları belirten sorulara yer verilir (Binbaşıoğlu, s.25). Anket yöntemi ile elde edilen veriler genellenebilir ve uygulanması kolaydır. Ayrıca anketten elde edilen veriler hemen sonuca ulaşmak açısından da kullanışlı olarak değerlendirilmektedir (Özyurt, 2007, s.22).

Anket yöntemi özellikle sosyoloji, psikoloji ve eğitim araştırmalarında yaygın biçimde kullanılmaktadır. Anket ile geniş kitlelere ulaşmak, araştırmayı bu gruplara dayandırarak genellemeler yapmak mümkün olmaktadır. Anketin bu özellikleri araştırmacılara, zaman, para ve enerji tasarrufu sağlar. Anket sorularının yazılı olması da yanıtlayanların anket sorularını tekrar tekrar incelemesine olanak verir. Öte yandan anket esneklikten uzak, sınırlı ve yüzeysel bilgi veren bir yöntemdir (Balcı, 2010, s.163-164).

### Etnografik Çalışma

Etno, insan, grafi, tanımlama anlamına gelmektedir. Etnografi ise bir grubun davranışını doğrudan gözlemlemeyi ve bu gözleme dayalı olarak bu gruba ilişkin bir betimleme yapmayı ifade etmektedir (Büyüköztürk vd, 2011, s.17). Etnografik çalışmalar ilk olarak antropoloji alanında kullanılmıştır. Etnografik çalışmalar bir grubun yaşamında doğal olarak gerçekleşen olayları incelemeyi ve bu olayları anlamayı kapsar (Woolfolk, 2005, s.10). Etnografik çalışmalarda belirli grupların veya toplulukların sosyal ve kültürel anlam oluşturmalarına odaklanılır. Örneğin, bir okulda mesleki rollerin ve ilişkilerin nasıl geliştiği etnografik bir çalışma ile incelenebilir (Santrock vd, 2007, s.17). Bu tür araştırmaların temel amacı araştırmaya konu olan kültürün tanımlanması ve bu süreçte de bu kültürü oluşturan bireylerin ya da grupların algılarının, deneyimlerinin ve tutumlarının kendi bakış açılarından aktarılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.72). Bu nedenle etnografik çalışmalarda grup üyeleriyle doğrudan ilişki kurularak, grubun kültürel yapıları ve bu yapıları oluşturan davranış ve deneyimler açığa çıkarılmaya çalışılır. Bu tür araştırmada, bireyleri ve ilişkili başka insanları gözlemleyerek ya da onlarla görüşme yaparak onların günlük deneyimlerini belgeleme ve ya tasvir etme üzerinde durulur (Büyüköztürk vd, 2011, s.17).

Doğası gereği anlaşılması güç olan kültürü standart veri toplama araçları ile ölçmek olası değildir. Bu nedenle etnografik çalışmada, araştırmacının kültürü gözleyebilmesi, hissedebilmesi, o kültürün birey ya da gruplar üzerindeki etkisini anlayabilmesi için alanda uzun zaman kalması ve yoğun bir veri toplama sürecine girmesi gerekir. Veri kaynakla-

Anket yöntemi ile elde edilen veriler genellenebilir ve uygulanması kolaydır ancak sınırlı ve yüzeysel bilgi verir.

Etnografik araştırmaların temel amacı araştırmaya konu olan kültürün tanımlanması ve bu süreçte de bu kültürü oluşturan bireylerin ya da grupların algılarının, deneyimlerinin ve tutumlarının kendi bakış açılarından aktarılmasıdır.

rı genellikle bu kültürü oluşturan ve o kültürden etkilenen grup veya bireylerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.71). Çok sayıda gözlem ve görüşme yapmayı gerektiren etnografik çalışmaların sonuçları belirli bir durum içerisinde yer alan bireylerin bu durumu günlük yaşamları bağlamında nasıl yorumladıklarını ve değerlendiklerini anlamaya yardımcı olur (Borich ve Tombari, 1997, s.23). Etnografik çalışmalarda en önemli nokta, araştırmacının kültürü iyi kavrayabilmesidir. Araştırmacının kültürü yeterince anlamaması durumunda çalışma istenilen sonuçlara ulaşamayacaktır. Araştırmacının kültürü iyi kavrayamamasının başlıca nedenleri; araştırmacının alanda yeterli zaman ve çaba harcamaması, kültüre kendi varsayımları ve inançları ile yaklaşarak bu doğrultuda anlamaya çalışması veya kültüre ilişkin olguları kavrayamamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.72). Etnografik çalışmalarda dikkat edilmesi gereken bir nokta da araştırmadan elde edilen verilerin sadece yapıldığı zamana ilişkin önemli bilgiler verdiğinin unutulmamasıdır. Zaman içerisinde toplumda değişiklikler meydana geleceğinden elde edilen verilerin tüm zamanlar için genellenmesi doğru değildir (Özyurt, 2007, s.21).

### Olay İncelemesi

Olay incelemesi az sayıda veya tek bir durum ya da bireyin derinlemesine incelenmesidir (Borich ve Tombari, 1997, s.23). Olay incelemesi alanyazında durum çalışması, örnek olay çalışması, örnek olay inceleme yöntemi, vaka çalışması gibi farklı şekillerde de isimlendirilmektedir. Bazı kaynaklarda temel bir araştırma yöntemi olarak değerlendirilmeyen olay incelemesi, bu kaynaklarda genellikle anket ve deney gibi diğer bazı araştırma çalışmalarına başlamadan önce yapılan bir ön keşif çalışması olarak nitelendirilmektedir. Durum çalışmalarının etnografik veya katılımcı gözlem türü çalışmalarla karıştırılması da, alanyazında yaygın olarak karşılaşılan bir yanılgıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.277). Oysa ki olay incelemesi, bir sorunun çözülmesi için gerekli olan tüm bilgilerin bir araya getirilip değerlendirildiği geniş kapsamlı yöntemlerden biridir. Örneğin, sınıfta uyumsuzluk belirtileri gösteren bir öğrencinin aile çevresi, yeterlikleri, sorunları, kişilik ve gelişim özellikleri, sınıftaki toplumsal konumu gibi uyumunu etkileyen tüm değişkenler birlikte incelenerek, elde edilen veriler öğrencinin sorununun çözümüne ulaşılmasında kullanılabilir (Başaran, 2005, s.28).

Eğitim psikologları olay incelemelerini genellikle olay incelemesinin bir türü olan bütüncül tek durum desenini esas alarak açıklamaktadırlar. Örneğin, Özyurt (2007, s.21) olay incelemesini, gelişim süreci içerisindeki bireyi etkileyen tüm faktörleri içeren ayrıntılı bir araştırma yöntemi olarak nitelendirmekte ve bu yöntemin kişi ile yapılan görüşmeleri, testleri, gözlemleri içeren kapsamlı bir araştırma yöntemi olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Külahoğlu (2006, s.21) da olay incelemesini bireyin geçmişi, ailesi ve çevresindeki kişilerle ilişkileri, sorunları gibi konularda bireyin kendisinden ve kaynaklardan derinlemesine ve ayrıntılı bilgi toplama olarak tanımlamaktadır. Ancak olay incelemesi yalnızca bir kişi ile yapılabileceği gibi, bir kurum veya topluluğu bir bütün olarak ele alarak da yürütülebilir. Örneğin okul binası veya dershane içinde yer alan birey veya grupların davranışları olay incelemesi araştırmalarının odağını oluşturabilir (Selçuk, 1995, s.13). Olay incelemesinde genellikle birden fazla veri toplama yöntemi kullanılır ve böylece zengin ve birbirini destekleyici veriler elde etmeye çalışılır. Ancak olay incelemesinde tek bir birey veya grup üzerinde çalışıldığından, sonuçların genellenebilirliği oldukça sınırlıdır. Olay incelemelerinden elde edilen sonuçlar benzer durumların anlaşılmasına yönelik örnekler ve deneyimler oluşturması bakımından değerlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.77).

Olay incelemesinde birden fazla veri toplama yöntemi kullanılarak zengin ve birbirini destekleyici veriler elde edilmeye çalışılır ancak tek bir birey veya grup üzerinde çalışıldığından, sonuçların genellenebilirliği oldukça sınırlıdır.

En çok klinik psikolojide kullanılan klinik yöntem, özellikle nadiren karşılaşılan durum ve rahatsızlıklarda ve gelişimde bir takım özelliklerin ortaya konmasında kullanılır.

### Klinik yöntem

Klinik yöntem, bir olayı enine boyuna incelemek ve geçmişini araştırmak şeklinde tanımlanabilir. Klinik yöntem, özellikle nadiren karşılaşılan durum ve rahatsızlıklarda ve gelişimde bir takım özelliklerin ortaya konmasında kullanılır (Bacanlı, 2007, s.27). Klinik yöntemde bir hasta derinlemesine geriye dönük ve hali hazırdaki durumuyla incelenir. Bu nedenle klinik yöntemde geriye dönük inceleme, gözlem, testler ve laboratuvar incelemeleri gibi çok sayıda farklı yöntem ve tekniğe başvurulur. İnceleme sırasında araştırmacı, kendi zihninde bazı denenceler geliştirir ve bu denenceleri incelemek için çeşitli testlerden yararlanarak hastalığı tanımlar (Hamarta, Arslan ve Yılmaz, 2014, s.15). Bireyin inceleme ile baş başa bulunduğu bu yöntem en çok klinik psikoloji de kullanılır. Davranış sorunlarının nedenlerini bulmak ve bunu düzeltmeye çalışmak daha çok klinik yöntemle gerçekleştirilir (Binbaşoğlu, 1995, s.24).

### Deneysel Yöntemler

Deneysel araştırmada, araştırmacı karşılaştırılabilir işlemler uygular ve daha sonra onların etkilerini inceler. Bu nedenle deneysel araştırma bilimsel yöntemler içinde en kesin sonuçlar veren araştırma türüdür.

Deneysel araştırmalar, sistematik bir yöntem kullanılarak, belli bir müdahalenin kontrol altına alınmış koşullarda belli bir sorunun çözümünde ne derece etkili olacağını görmek için yapılan araştırmalardır (Özmen, 2014, s.49). Deneysel araştırma, bilimsel yöntemler içinde en kesin sonuçların elde edildiği araştırmadır. Çünkü araştırmacı karşılaştırılabilir işlemler uygular ve daha sonra onların etkilerini inceler. Bu nedenle bu araştırmanın sonuçlarının araştırmacıyı en kesin yorumlara götürmesi beklenir (Büyüköztürk vd, 2011, s.13). Değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisinin belirlenmeye çalışıldığı deneysel araştırmanın aşamaları şöyle özetlenebilir (Altunışık vd, 2010, s.65):

- Hipotezin tanımı
- Belirlenen evrenden örnek kütleleri oluşturacak deneklerin seçilmesi
- Örnek kütlelerin farklı deneysel gruplara dağıtılması
- Bir veya daha çok değişken üzerine planlanan değişimin uygulanması
- Az sayıda değişkenin ölçülmesi
- Diğer değişkenlerin kontrol edilmesi

Bağımlı değişken, bağımsız değişkenler tarafından etkilenmesi beklenen; bağımsız değişken ise bağımlı değişkeni etkileyen değişkendir.

Görüldüğü gibi deneysel araştırma, araştırmacının bir hipotez kurması ile başlar. Hipotez, olaylar ya da değişkenler arasında var olduğu öngörülen ilişkiye yönelik bir yargıdır (Karasar, 2011, s.68). Ardından bu hipoteze dayalı olarak bağımlı ve bağımsız değişkenler tespit edilir. Bağımsız değişken, araştırmacı tarafından kontrol edilebilen ve istenildiği şekilde değiştirilebilen, bağımlı değişken ise bağımsız değişkenin durumuna veya aldığı değere göre değer alan değişkendir (Özmen, 2014, s.49). Bağımlı değişken, bağımsız değişkenler tarafından etkilenmesi beklenen değişken, bağımsız değişken ise bağımlı değişkeni etkileyen değişken olarak da tanımlanabilir (Karasar, 2011, s.61). Deneysel bir araştırmada araştırmacı en azından bir bağımsız değişkeni manipüle eder ve bunun bir veya daha çok bağımlı değişken üzerindeki etkilerini belirlemeye çalışır. Ancak araştırmacının bağımlı değişkeni manipüle etmeden önce bağımlı değişken ve bununla ilişkili olabilecek diğer değişkenler bakımından eşit özelliklere sahip olan deney ve kontrol gruplarını oluşturması gerekmektedir. Kontrol ve deney grubunun eşit olarak seçilmemesi durumunda manipüle edilen bağımsız değişkenin etkisini doğru tespit etmek söz konusu değildir. Bu sebeple kontrol, deneysel çalışmalarda temel bir rol oynar. Ayrıca araştırmacı bağımlı ve bağımsız değişkenler üzerinde etkisi olabilecek diğer dışsal değişkenleri de kontrol etmek durumundadır (Büyüköztürk vd, 2011; Altunışık vd, 2010).

Değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisinin belirlenmeye çalışıldığı deneysel araştırmada uyulması gereken kurallar şöyle özetlenebilir (Özmen, 2014, s.50) :

- Gruplar seçkisiz olarak oluşturulmalıdır.
- En az iki veya daha fazla grup veya durum karşılaştırılmalıdır.



- En az bir bağımsız değişken kontrol altında tutulmalıdır.
- Bağımlı değişkenler ölçülebilir olmalıdır.
- Sonuçlar istatistiksel karşılaştırmalarla değerlendirilmelidir.
- Deneyi etkileyecek dış faktörler kontrol altında tutulmalıdır.

Eğitim psikolojisi alanında herhangi bir konuda deneysel araştırma yapılırken de aynı süreçler ve ilkeler izlenmektedir. Örneğin yeni bir öğrenme yönteminin etkililiğini test etmek isteyen bir araştırmacı, öncelikle öğrencileri öğrenme düzeyleri, bilişsel gelişimleri, yaşları, sayıları vb. durumları yönünden eşit kümelere ayırarak, kontrol ve deney gruplarını oluşturur. Ardından deney grubuna yeni bir öğrenme yöntemi ile belirli bir süre eğitim verilirken, diğer gruba eski öğrenme yöntemi ile konu öğretilir. Bu öğretimin ardından, deney kümesi ile kontrol kümesinin öğrenmeleri ölçülür ve elde edilen veriler karşılaştırılarak değerlendirilir. Eğitim psikolojisi pek çok bulgusunu deneysel araştırmalar sonucu elde etmektedir (Başaran, 2005, s.27).

**Öğretmenin demokratik tutumunun öğrenci başarı üzerindeki etkisini test etmek isteyen bir araştırmacının izlemesi gereken yöntemi açıklayınız.**



SIRA SİZDE

## İstatistiksel Yöntemler

İlişkisel araştırmalar iki değişken arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlayan çalışmalardır (Borich ve Tombari, 1997, s.24). İlişkisel araştırmalar ile iki veya daha fazla olay veya özellik arasındaki ilişkinin gücü tanımlanır (Santrock vd, 2007, s.18). İlişkisel araştırmalarda birbiri ile karşılıklı ilişki içinde olan değişkenler belirlenir ve bu değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığı ortaya çıkarılır. Örneğin, eğitim fakültelerinde eğitim gören öğrencilerin kentten veya köyden gelmiş olmaları ile öğrencilerin derslerdeki başarı düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığı istatistiksel bir araştırma ile belirlenebilir (Başaran, 2005, s.28).

İstatistiksel araştırmalarda değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığı istatistiksel olarak korelasyon ile ifade edilir. Korelasyon, iki değişkenin birbiri ile ne derece ilişkili olduğunu ifade eden istatistiksel bir betimlemedir. İstatistiksel formüller kullanılarak hesaplanan korelasyon, +1 ile -1 arasında değişen değerler alabilmektedir. Bu sayının +1'e yakın olması, incelenen değişkenler arasında pozitif bir ilişki olduğunu, -1'e yakın olması ise negatif bir ilişki olduğunu ifade eder. İki değişkenin birlikte arttığı veya azaldığı ilişki pozitif korelasyondur. Bir değişkenin artarken, diğer değişkenin azaldığı ilişki ise negatif korelasyondur (Woolfolk, 2005, s.11). Korelasyonun sıfıra yakın olması ise değişkenler arasında herhangi bir ilişki bulunmadığının göstergesidir. Ancak korelasyon tek başına nedenselliği ifade etmez (Santrock vd, 2007, s.18). Diğer bir deyişle, iki değişken arasındaki ilişkinin gücü bunlardan birinin, diğerinin nedeni veya sonucu olduğunu göstermez. İlişkisel araştırmalarda amacın, doğal olarak ortaya çıkan olgular arasında var olabilecek ilişkileri bulmak ve tanımlamak olduğu da göz ardı edilmemelidir. Bu nedenle ilişkisel araştırmalarda istenen verinin toplanması için araştırmacının herhangi bir şekilde yönlendirme ya da müdahale yapmaması gerekmektedir. Araştırmacı araştırmayı hiçbir şekilde bu olguları değiştirmeye çalışmadan yürütmelidir (Büyüköztürk vd, 2011, s.15).

Korelasyon, iki değişkenin bir biri ile ne derece ilişkili olduğunu ifade eden istatistiksel bir betimleme olup, +1 ile -1 arasında değişen değerler alır.

## Özet



### *Eğitim ve psikoloji kavramlarını tanımlayabilmek*

Eğitim, bireylerin tutum ve davranışlarını değiştirme ve geliştirme süreci ve bu süreçte işe koşulan tüm yöntem ve teknikler ile araç-gereçleri içeren bir kavramdır. Eğitim biliminin temelinde eğitsel etkinliklerin amaçlara yönelik olarak yapılandırılması, işe koşulması ve sonuçlarının değerlendirilmesi sürecinde öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, hangi koşullarda daha etkili gerçekleştirebileceği, bireylerin en iyi nasıl öğrendikleri gibi konular yer almaktadır. Psikoloji ise insan davranışlarını ve insanın zihinsel süreçlerini inceleme, açıklama ve yorumlamaya yönelik olarak işlev gösteren bir bilim dalıdır. İnsan davranışları ve insanın zihinsel süreçleri incelenirken, insanların kişilikleri, davranışlarının nedenleri, hangi durumda hangi tür davranışların ortaya çıktığı, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ve insan davranışının nasıl kontrol altına alınabileceği gibi pek çok konu ele alınmaktadır. Bu bağlamda eğitim ve psikolojinin temel amaçlarının birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğu görülmektedir. İnsan davranışlarını değiştirme ve geliştirmeyi amaçlayan eğitimin, insanın, davranışın ve öğrenmenin doğasını temel alacak süreçler üzerine inşa edilmesi gerekmektedir. Ayrıca bireylerin gelişim özellikleri ile öğrenmenin zihinde nasıl gerçekleştiği veya öğrenme ürünü olarak ifade edilecek davranışların nasıl ve hangi durumlarda ortaya çıktığının anlaşılması, eğitsel etkinliklerin amaçlarının en genelinden en özeline kadar hepsine hangi yollardan ulaşılabilceği sorusuna yanıt sunmaktadır.



### *Eğitim ve psikoloji arasındaki ilişkileri açıklayabilmek*

Eğitim ve psikoloji, insan davranışlarına yönelik temel amaçları bağlamında birbiriyle ilişkili olması kaçınılmaz iki bilim dalı olarak görülmektedir. 1800'lü yıllardan bu yana psikoloji bilimi ile ilgilenen pek çok araştırmacı, psikolojinin eğitime olan katkılarını incelemeye ve açıklamaya çalışmıştır. Bu çalışmalarda, bireyin gelişim dönemlerinin, eğitim süreçleri ile ne gibi bir etkileşim içinde olduğu, öğrenmenin zihinde nasıl gerçekleştiği, davranış değişikliğinin nasıl oluşacağı gibi konular ele alınmıştır. Psikolojinin, öğrenme sürecine yönelik ortaya koyduğu ilkeler ile öğrenilmiş davranışların nasıl ortaya çıktığı, öğrenme sürecinin dışsal uyaranlardan mı yoksa bireyin karmaşık zihinsel yapısından mı kaynaklandığı sorularına getirdiği yanıtlar özellikle sınıf içi öğrenme-öğretme etkin-

liklerini önemli oranda etkilemiştir. Diğer yandan gelişim psikolojisinin, insanların yaşındaki artışlarla birlikte geçirdiği biyolojik, bilişsel ve sosyo-duygusal değişimlere ilişkin getirdiği açıklamaların da eğitim süreçlerine önemli etkileri olmuştur. Gelişim psikolojisi, bireyin gelişim aşamalarına yönelik açıklamaları ile öğrencilerin yaşları ile uyumlu içeriklerin hazırlanması ve öğretmenlerin sınıf içi süreçlerde yine öğrencilerin yaşları ile uyumlu öğretim etkinlikleri gerçekleştirmelerine olanak sağlamaktadır. Bunlarla birlikte, psikoloji, eğitimin amaçlarının somutlaştırılmasına ve gözlenebilir öğrenci davranışları olarak ifade edilmesine yardımcı olmaktadır. Psikoloji biliminin, eğitim süreçlerine temel katkılarında biri de öğretmenlerin; öğrencilerin bilişsel düzeylerini, gelişim gereksinimleri ile güçlü ve zayıf yönlerini anlamlandırmalarına bunlara uygun öğretim ve değerlendirme süreçleri oluşturmalarına yönelik gerekli bilgileri sağlamasıdır. Bu sayede öğretmenler dersin amaçlarını, içeriğini, derste kullanacakları yöntem-teknik ve araç-gereçler ile değerlendirme sürecini nasıl yapılandıracaklarını psikoloji biliminin sağladığı bilgilere dayalı olarak oluşturmaktadır.



### *Eğitim psikolojisi alanını ve hangi konularla ilgili bir alan olduğunu açıklayabilmek*

Eğitim psikolojisi, psikoloji ile eğitim alanlarının arasında yer alan bir çalışma alanı olarak ifade edilmektedir. Eğitim psikolojisinin, bu iki çalışma alanının arasında yer alan konumu, onun hem kuramsal hem de uygulamalı bir çalışma alanı olarak işlev göstermesine neden olmaktadır. Eğitim psikolojisi, insan, davranış ve öğrenme ile ilişkili olarak psikoloji alanından aldığı kuramsal bilgileri, eğitim uygulamalarına aktarmaya çalışmaktadır. Psikoloji biliminin ortaya koyduğu sonuçların, öğretmen eğitiminde ve öğretmenlerin uygulamaya geçtikleri dönemlerde sınıf içi öğrenme-öğretme etkinlikleri ile öğrencilerle etkileşimlerinde işe koşulmasına aracılık etmektedir. Eğitim psikolojisi, öğrenci öğrenmesi, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, eğitsel amaçların belirlenmesi, öğrencilerin yaşlarına, gelişim dönemlerine ve öğrenme gereksinimlerine uygun araç-gereç ve yöntem-tekniklerin kullanılması ile birlikte politika ve eğitsel reformların oluşturulması sürecini de etkilemektedir. Eğitim psikolojisi alanını, temelde bireylerin bilişsel gelişimi, kişilik gelişimi, psiko-sosyal gelişimi, dil, ahlak gelişimi

vb. gelişim alanlarını inceleyen gelişim psikolojisi ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, öğrenmenin bilişsel ve davranışsal özellikleri ile hangi koşullarda daha iyi gerçekleştiğini açıklamaya ve öğrenme sürecine yönelik ilkeler belirlemeye çalışan öğrenme psikolojisi oluşturmaktadır. 19. yüzyılın sonuna kadar eğitim psikolojisi alanının temel çalışma konularını, bireysel farklılıklar, gelişim alanları ve dönemleri, ölçme-değerlendirme, öğrenci davranışları, bilişsel gelişim, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği gibi konular oluşturmuştur. Sonraki dönemde ise kültür ve sosyal etmenlerin öğrenme ve gelişimi nasıl etkilediği, öğrencilerin motivasyon, öz-yeterlik veya üst biliş gibi özellikleri, sıra dışı öğrenciler, eğitim ve öğretim programlarının düzenlenmesi ve eğitsel politika ve reformların oluşturulması gibi konuların ele alındığı görülmektedir.



**Eğitim psikolojisinin, öğretmen eğitimindeki yerini açıklayabilmek**

Eğitim psikolojisi genellikle üniversitelerde öğretmen eğitiminin gerçekleştirildiği eğitim fakülteleri bünyesinde yapılandırılmıştır. Bu durumun nedenleri şu şekilde ifade edilebilir: Eğitim psikolojisinin özellikle öğrenci öğrenmesine ve sınıf içi süreçlere yönelik uygulama önerileri, ilk olarak öğretmenlerin rol ve sorumluluklarına karşılık gelmektedir. Öğretmenlerin sınıf içindeki öğretim süreçlerini yürütürken, hem insanın gelişim özellikleri, hem öğrenme süreçleri hem de motivasyon, öz-düzenleme, öz yeterlilik gibi konularda bilgi sahibi olması gerekmektedir. Eğitim psikolojisi, bir öğretmenin uygulamada bireysel farklılıklar ve farklılaşan çevresel koşulların etkisiyle karşılaşabileceği özel durumlarla nasıl başa çıkabileceği, mesleğinde nasıl uzmanlaşacağı, karşılaşabileceği durumların neler olduğu veya bu durumlarda ne tür tepkiler vermesi gerektiği gibi sorulara cevap veren bir çalışma alanıdır.

Eğitim psikolojisinin öğretmen eğitimindeki yerine işaret eden diğer bir konu da öğretmenin sahip olması gereken bilgi, beceri ve yeterliklerle ilgilidir. Bir öğretmenin, kendi konu alanına ilişkin bilgisi, onun bu konuyu nasıl öğreteceğini bildiği anlamına gelmemektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin gelişim seviyelerini ve gereksinimlerini, öğrenme sürecini, zihinsel süreçleri, problem-çözme ve yaratıcılık gibi becerilerin nasıl edinildiğini ve nasıl geliştirilebileceğini anlamaları gerekmektedir. Öğretmenlerin etkili bir öğretim gerçekleştirmek için; öğrencileri nasıl motive edeceklerini, zamanı nasıl etkili kullanacaklarını,

öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları nasıl yöneteceklerini bilmeleri de gerekmektedir. Etkili bir öğretim sürecinin bu gerekliliklerini karşılamak için de bir öğretmenin deneyim ile birlikte eğitim psikolojisi alan bilgisine sahip olması önerilmektedir.



**Eğitim psikolojisinin uğraşı alanlarını açıklayabilmek**

Eğitim psikolojisi gelişim ve öğrenme psikolojisinin bulgularından yararlanarak eğitim ortamlarındaki psikolojik süreçleri inceler. Gelişim ve öğrenme psikolojisi eğitim psikolojisinin temel uğraşı alanlarını oluşturmaktadır. Gelişim psikolojisi, bireylerin doğumdan ölüme kadar geçirdikleri değişimleri gelişim dönemlerine göre ayırarak inceler ve bu dönemlerin özelliklerini ortaya koymayı amaçlar. Böylece öğrencilerin içinde buldukları gelişim dönemlerine göre sosyal, duygusal ve bilişsel yeterliklerinin neler olduğu ve nasıl bir eğitim uygulanması gerektiği konusunda önemli bilgiler verir. Öğrenme psikolojisi ise öğrenme sürecinin nasıl meydana geldiğini, öğrenme için geçerli olan ilke ve kuramları, öğrenme ile birlikte bireylerde görülen değişimleri, öğrenmeyi kolaylaştıran ve zorlaştıran koşulları inceler. Eğitimin en temel amacının öğrencilere eğitim ve öğretim hizmetleri sunmak olması göz önüne alındığında, eğitimciler açısından öğrenme psikolojisinin önemi anlaşılmaktadır.



**Eğitim psikolojisinde kullanılan yöntemleri tanımlayabilmek**

Eğitim psikolojisinde bilimin betimleme, açıklama, yordama ve kontrol işlevlerini gerçekleştirmek için bilimsel yöntemlere başvurulur. Eğitim psikolojisinde kullanılan bilimsel bilgi toplama yöntemleri; betimsel teknikler, deneysel yöntemler ve istatistiksel yöntemler olmak üzere üç grupta incelenebilir. Araştırmaya konu edilen olgunun veya olayın genel bir tasvirinin yapıldığı betimsel tekniklere örnek olarak gözlem, görüşme, etnografik çalışma, olay incelemesi, klinik yöntem gösterilebilir. Deneysel yöntemler, araştırmaya konu olan değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisine dair bilgi veren ve diğer yöntemlere oranla daha kesin bilgiler veren yöntemlerdir. İstatistiksel yöntemler ise genellikle iki değişken arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi hedefleyen, ancak değişkenlerin nedenselliği konusunda bilgi vermeyen yöntemlerdir.

## Kendimizi Sınavalım

1. Eğitim ve psikoloji bilimlerinin her ikisinin de temelini oluşturan inceleme alanı aşağıdakilerden hangisidir?
  - a. Zihinsel sūreçler
  - b. Őđrenme ilkeleri
  - c. Bireysel gelişim
  - d. Sosyal Őđrenme
  - e. İnsan davranışı
2. Aşağıdakilerden hangisi eğitim psikolojisi araştırmalarının yōneldiđi konulardan biri **değildir**?
  - a. Őđrenme ilkeleri
  - b. Őđrencilerin zihinsel gelişimi
  - c. Őđrenme ortamının dūzenlenmesi
  - d. Okulun Őrgūtsel yapısı
  - e. Őđretim stratejileri
3. Sınıf ortamının gerçek yaşam ile Őđrenmenin iç içe geçtiği, doğal bir ortam olması gerektiği gōrūřū, aşağıdakilerden hangisi tarafından ortaya atılmıştır?
  - a. William James
  - b. Edward L. Thorndike
  - c. John Dewey
  - d. Lev Vygotsky
  - e. John Piaget
4. Aşağıdakilerden hangisi eğitim psikolojisi alanının Őzelikle 1990'lı yıllardan sonra ũzerinde durduğu konulardan **değildir**?
  - a. Eğitimde Ölçme-değerlendirme
  - b. Sosyal etmenlerin Őđrenmeye etkisi
  - c. İnsan geliřimini etkileyen sosyo-kūltūrel faktōrler
  - d. Őđrenme sūrecinde durumsal etkiler
  - e. Motivasyonda bireysel farklılıklar
5. Aşağıdakilerden hangisi son yıllarda Őđretmenlik mesleğinin gerekliliklerinde değişikliklere yol açan eğitsel eğilimlerden biri **değildir**?
  - a. Mūfredat sayısının artması
  - b. Teknolojinin çeşitlenmesi
  - c. Őđrenciler arası farklılıkların artması
  - d. Hesap verebilirliğin artması
  - e. Őđretmenlerin uzmanlıklarının artması
6. Ařađıdakilerden hangisi belirli grupların veya toplulukların sosyal ve kūltūrel anlamları nasıl oluřturduklarının incelendiđi arařtırma tūrūdūr?
  - a. Olay incelemesi
  - b. Deneysel yōntem
  - c. Etnografik çalışma
  - d. Klinik yōntem
  - e. Örnek olay incelemesi
7. İstatistiksel yōntemle ilgili aşağıdakilerden hangisi **yanlıştır**?
  - a. İki değişken arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlar.
  - b. Değişkenler arasındaki ilişki korelasyon ile belirtilir.
  - c. Korelasyon +1 ile -1 arasında değişen değerler alır.
  - d. Korelasyon +1 ise değişkenler birlikte artar.
  - e. Korelasyon -1 ise değişkenler birlikte azalır.
8. Deđiřkenler arasındaki neden sonuç iliřkisine dair bilgi veren arařtırma tūrū ařađıdakilerden hangisidir?
  - a. Olay incelemesi
  - b. Deneysel yōntem
  - c. Etnografik çalışma
  - d. İstatistiksel yōntem
  - e. Betimsel yōntem
9. Araştırmacı tarafından kontrol edilebilen, istenildiği şekilde değiştirilebilen ve araştırmada diğer değişkeni etkileyen değişkene ne ad verilir?
  - a. Kontrol değişkeni
  - b. Bağımlı değişken
  - c. Bağımsız değişken
  - d. Hipotez
  - e. Deney grubu
10. Ařađıdakilerden hangisi gōrūřme yōnteminin gūçlū yōnlerinden biri **deđildir**?
  - a. Olası yanlılık
  - b. Esneklik
  - c. Anlık tepki
  - d. Sōzel olmayan davranış
  - e. Ortam ũzerindeki kontrol

## Yaşamın İçinden



### John Dewey ve Köy Enstitüleri

John Dewey adını pek çok kişi duymamış olabilir. Normaldir. Çünkü o bir siyasetçi, sporcu, sanatçı değil. Dewey, 1859-1952 yılları arasında yaşamış bir felsefeci. Hatta onun için 20. yüzyılın ilk yarısının en büyük felsefecisi diyorlar. Dewey'in felsefeciliği kadar eğitimciliği de önemli. Bu yazıda onun bu yönüne değinmek istiyorum. Bugün, 20 Ekim 1859'da doğan John Dewey, o zamanlarda hâkim olan görüşleri yıkararak eğitim üzerine ilginç şeyler söyledi. Temel görüşü şuydu: Demokratik eğitimde okullar, farklı etnik kökene, dine, ekonomik gelir düzeyine sahip bireyler arasında herhangi bir ayrım yapmaksızın fırsat ve imkân eşitliğine dayalı bir yapıya sahip olmalıdır. Bunun için eğitim demokratik olmalıdır. Dewey'in eğitime ilgili diğer görüşlerini şöyle özetleyebiliriz:

Okul, sosyal bir kurumdur. Okul demek, küçük bir toplum demektir. Okul, toplumun geleceğinin teminatıdır. Okullarda demokrasinin yaşanmasına ve yaşatılmasına önyak olunmalıdır. Öğrenmek, yaparak ve yaşayarak yapılıdır. Okul, canlı ve heyecan verici bir yer olmalıdır. Çocuklar orada, evlerinde, oyun yerlerinde olduğu gibi heyecan duyarak yaşayabilmelidir. Eğitim yerleri, bireylerin gerçek hayatta kullanabilecekleri bilgilerin öğretildiği bir kurum olmalıdır. Eğitimin hedefi, çocuğun her yönü ile gelişmesidir. Eğitim süreci, çocuğun ilgi alanlarını dikkate almalı, bunlar üzerine kurulmalıdır. Öğretmen, öğrencilerle birlikte çalışan bir rehber olmalıdır. Vekillere göre değişen bir eğitim sistemi olmamalıdır. Eğitim görmüş olanlar, çevredekilerine bir şeyler öğretebilenlerdir. John Dewey'in bu görüşleri Atatürk'ün ve zamanın Milli Eğitim Bakanı Vasıf Çınar'ın dikkatini çekti. Kendisi 1924'te Türkiye'ye davet edildi. Burada İstanbul, Ankara ve Bursa'da incelemeler, gözlemler yaptı. 30 sayfalık bir rapor hazırladı. Bu rapor, eğitim sistemimizin hazırlanmasında dikkate alındı. John Dewey şöyle diyordu bizim için: "İlk ve pek mühim nokta, Türkiye mekteplerinin gaye ve hedeflerini tespit etmektir. Çocukların hayattaki ihtiyaçlarına uyum sağlayacak programlar ve öğretim yöntemleri geliştirilmelidir." Dewey'in görüşleri, Köy Enstitülerinin kuruluş mantığını ve dayanağını oluşturdu. 1945'te tekrar Türkiye'ye gelen ünlü eğitimci bu kez de şöyle dedi: "Benim düşlediğim okullar, Türkiye'de Köy Enstitüleri olarak kurulmuştur. Tüm dünyanın bu okulları görüp eğitim sistemini Türklerin kurduğu bu okulları göz önünde bulundurarak yeniden yapılandırması isabet olacaktır."

Biz, Dewey'in hayranlık duyduğu, tüm dünyaya tavsiye ettiği bu okulları, bir daha açılmamak üzere kapattık. Sık sık eğitim sistemimizi değiştirdik. Çocukların ilgi alanlarını değil, politikacıların ilgi alanlarını dikkate aldık. Yaşam için gerekli olan bilgileri bir kenara bıraktık.

John Dewey bugün yaşasaydı ve yeniden yurdumuza gelseydi acaba ne derdi?

**Kaynak:** <http://populerpsikoloji.com/news-detail?id=104>  
Erişim Tarihi: 02.11.15

## Kendimizi Sınayalım Yanıt Anahtarı

1. e Yanıtınız yanlış ise "Eğitim ve Psikoloji İlişkisi" konusunu yeniden gözden geçiriniz.
2. d Yanıtınız yanlış ise "Eğitim Psikolojisi" konusunu yeniden gözden geçiriniz.
3. c Yanıtınız yanlış ise "Eğitim Psikolojisi" konusunu yeniden gözden geçiriniz.
4. a Yanıtınız yanlış ise "Eğitim Psikolojisi" konusunu yeniden gözden geçiriniz.
5. a Yanıtınız yanlış ise "Eğitim Psikolojisi" konusunu yeniden gözden geçiriniz.
6. c Yanıtınız yanlış ise "Eğitim Psikolojisinin Bilgi Toplama Yöntemleri" konusunu yeniden gözden geçiriniz.
7. e Yanıtınız yanlış ise "Eğitim Psikolojisinin Bilgi Toplama Yöntemleri" konusunu yeniden gözden geçiriniz.
8. b Yanıtınız yanlış ise "Eğitim Psikolojisinin Bilgi Toplama Yöntemleri" konusunu yeniden gözden geçiriniz.
9. c Yanıtınız yanlış ise "Eğitim Psikolojisinin Bilgi Toplama Yöntemleri" konusunu yeniden gözden geçiriniz.
10. a Yanıtınız yanlış ise "Eğitim Psikolojisinin Bilgi Toplama Yöntemleri" konusunu yeniden gözden geçiriniz.

## Sıra Sizde Yanıt Anahtarı

### Sıra Sizde 1

Psikoloji bilimi, eğitimin amaçlarının somutlaştırılması ve amaçların belirlenmesi aşamasında insan ve davranışa yönelik ortaya koyduğu ön bilgiler çerçevesinde hangi amaçların ulaşılabilir, hangilerinin ulaşılmaz olduğuna veya hangi amaçların hangi şartlar altında ulaşılabilir olduğuna karar vermeye yardımcı olmaktadır. Eğitim kademeleri için amaçlarını belirlenmesinde bireyin gelişim özelliklerinin göz önünde bulundurulmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca eğitsel amaçların gözlenebilir davranışlar olarak somutlaştırılmasını sağlayarak, amaçlara ulaşma derecesinin ölçülebilmesine ve amaçların, bu lme-değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak yeniden yapılandırılmasına katkı sağlamaktadır. Eğitimde kullanılan yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde özellikle öğrenme psikolojisinin, insanlarda öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklamaya yönelik ortaya koyduğu ilke ve süreçlerin temel alındığı görülmektedir. Ayrıca eğitsel süreçlerde kullanılacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde bireylerin gelişim dönemlerinin özelliklerinin ve bu dönemlerin gelişim gereksinimlerinin göz önünde bulundurulmasını sağlamaktadır.

### Sıra Sizde 2

Eğitim psikolojisi, psikoloji biliminin, öğrencileri ve öğrenme ortamlarını anlamlandırma sürecine uygulanmasına odaklanan bir çalışma alanıdır. Eğitim psikolojisi, bilimsel bir çalışma alanı olarak psikoloji ve eğitim bilimlerinin arasında yer almaktadır. Bu bağlamda hem uygulamalı hem de kuramsal bir çalışma alanı olarak kabul edilmektedir. Psikolojinin sunduğu kuramsal bilgiler çerçevesinde uygulamalı bir çalışma alanı olan eğitime katkı sağlamakta eğitsel uygulamalara yön vermektedir. Bu bağlamda eğitim psikolojisinin özette psikoloji biliminden elde edilen ve eğitime uygulanan bilgileri içeren bir çalışma olduğu söylenbilir. Eğitim psikolojisi, ğrenci öğrenmesi, ğretmen eğitimi, sınıf içi öğrenme-öğretme etkinliklerinin zenginleştirilmesine yönelik süreçlerin ve öğrencileri motive edecek tekniklerin geliştirilmesi, teknolojinin sınıfa entegrasyonun sağlanması ile eğitsel reformların şekillendirilmesi gibi pek çok eğitsel süreci inceleyen ve yönlendiren bir çalışma alanıdır.

### Sıra Sizde 3

William James'in, psikoloji alanına en önemli katkısının, psikolojinin, laboratuvarların dışına çıkarak gerçek yaşam problemlerine uygulanan bir disiplin olarak gelişmesine öncülük etmesi olduğu görülmektedir. Bu sayede, bireyin gelişim özellikleri ve öğrenme süreçleri gibi eğitimi doğru-

dan ilgilendiren konularda sınıflarda öğrencilerle yapılacak çalışmalara dayalı olması gerektiği düşüncesinin gelişmesine katkı sağlamıştır. Ayrıca William James, ğrencilerin zihinsel gelişiminin sağlanması için yeni bilgilerin öğrencilere, sahip oldukları bilgi ve anlayışla ilişkilendirmelerini sağlayacak şekilde sunulması gerektiğine dikkat çekmiştir. Edward L. Thorndike, laboratuvar ortamında yaptığı deneylerle öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiğini açıklamaya çalışmış, öğrenme sürecine ilişkin ilkeler ortaya koymuş ve eğitim psikolojisinin, lme ve değerlendirme üzerine yoğunlaşmasına etki etmiştir. Davranışları içgüdüsel ve öğrenilmiş davranışlar olarak ayıran Thorndike, ğrenmenin gerçekleşmesinde uyarıcı-tepki arasında kurulan sinirsel bağların etkili olduğunu belirtmiştir. Thorndike'in etkisi, eğitim psikolojisi alanının büyük oranda deneme-yanılma öğrenmesi ile lme-değerlendirme üzerinde yoğunlaşmasına neden olmuştur.

### Sıra Sizde 4

Eğitim psikolojisi alanında yapılan çalışmalar dikkate alındığında, öğrenme sürecinde ödüllendirmenin, diğer bir deyişle pekiştirenler kullanmanın öğrenmenin gerçekleşmesine olumlu yönde etkileri olduğunu göstermektedir. Ancak verilen örneklerde derslere sürekli geç kalan ve hazırlıksız gelen öğrencinin, derslere zamanında ve hazırlıklı geldiği durumlarda ödüllendirilmesinin her zaman derslerine zamanında ve hazırlıklı gelen öğrenciler dikkate alındığında ne gibi sonuçlar doğrulanabileceği de düşünülmelidir. Bununla birlikte psikoloji biliminin, insan motivasyonuna ilişkin ortaya koyduğu bilgiler değerlendirildiğinde genellikle dışsal pekiştirenlerin geçici bir etkide bulunduğuna ve öğrenmenin gerçekleşmesinde içsel pekiştirenlerle oranla oldukça etkisiz kaldığına dikkat çekilmektedir. Ayrıca ğrencilerin bireysel farklılıkları ve gelişim dönemleri dikkate alındığında, ğrenci tarafından kalemin pekiştiren olarak görülüp görülmeyeceği, de tartışmalı bir konudur. Tüm bu açıklamalar dikkate alındığında eğitim psikolojisinin öğretmenlere hangi durumda ne şekilde davranmaları veya neler yapmaları gerektiği konusunda kesin reçeteler sunan bir çalışma alanı olmadığı görülmektedir. Eğitim psikolojisi; öğrenme, gelişim, insan davranışı, motivasyon gibi konularda sunduğu bilgilerle öğretmenin, içinde bulunduğu özel duruma ilişkin yol ve yöntemler geliştirilmesine yardımcı olan bir çalışma alanıdır. Bu bağlamda her durum, kendi öznel koşulları içinde değerlendirilmelidir. Bu znel durumları genelleyerek hangi uygulamanın doğru, hangi uygulamanın yanlış olduğunu söylemek olanaklı değildir.



**Sıra Sizde 5**

Öğretmenlerin temel görevi, öğrencilerin gereksinimleri, ilgileri, ihtiyaçları ve düzeyleri doğrultusunda etkili bir eğitim ve öğretim hizmeti sunmaktır. Bu görevin gerçekleştirilmesi için öğretmenlerin öncelikle öğrencilerin içinde bulunduğu dönemi ve bu dönemin gelişim özelliklerini bilmesi gerekmektedir. Her gelişim döneminin kendine özgü özellikleri olduğundan, her bir öğretim kademesindeki öğrencilerin bilişsel, bedensel ve sosyal yeterlikleri de birbirinden farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin bu farklılıkların bilincinde olmaları ile hedeflenen gruba yönelik uygun eğitimi sunmaları mümkündür. Gelişim dönemleri ve onun özellikleri ile ilgili bilgi sahibi olmak için ise gelişim psikolojisi bilgisine ihtiyaç vardır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini, öğrenme sırasında organizmada ne gibi değişiklikler olduğunu ve öğrenme ilkelerinin neler olduğunu da bilmesi gerekmektedir. Eğitim işinin özünü öğrenme oluşturduğundan, etkili bir öğretim yapabilmek için öğretmenler öğrenme psikolojisi konusunda bilgi sahibi olmalıdır. Böyle bir bilgiye sahip öğretmen, öğrenme kuramlarına dayalı olarak gerçekleştirilen öğretim modellerini, ilkelerini, yöntem ve tekniklerini daha kolay uygular ve öğrenme güçlüklerinin nedenlerini belirleyerek bunlara çözümler üretebilir.

**Sıra Sizde 6**

Doğal gözlem, araştırmacının hiçbir müdahalede bulunmadığı gözlem iken, sistematik gözlem laboratuvar gibi kontrollü koşullarda yapılan gözlemdir. Doğal gözlemlerde araştırmacı ortamdaki her davranışı olduğu şekliyle gözlemlemeye çalışırken, sistematik gözlemlerde araştırmacı yalnızca ilgilendiği davranışa odaklanır. Doğal gözlem, insanların kendi doğal ortamlarında sergiledikleri davranışları anlamak ve konuyla ilgili bazı temel bilgiler edinmek açısından, sistematik gözlem ise elde edilen verilerin farklı araştırmalarla karşılaştırılmasına olanak vermesi açısından yararlıdır. Sistematik gözlem doğal gözleme kıyasla daha kısa süren, daha az zaman alıcı ve araştırmacıya daha fazla kontrol imkanı sağlayan bir yöntemdir.

**Sıra Sizde 7**

Öğretmenin demokratik tutumunun öğrenci başarısı üzerindeki etkisini test etmek isteyen bir araştırmacı, deneysel bir araştırma ile daha kesin sonuçlara ulaşabilir. Deneysel çalışma için öncelikle demokratik tutumların sergileneceği bir sınıf ortamı ile demokratik olmayan tutumların sergileneceği bir diğer sınıf ortamı oluşturur. Bu iki sınıf ortamı, öğrencilerin derse katılımlarını etkileyebilecek olan diğer olası etmenler açısından eşitlenerek beklenmedik diğer değişkenlerin etkileri kontrol edilir. Öğretmen tutumları açısından

farklı, ancak sınıftaki katılım davranışlarını etkileyebilmesi olası olan başarı, yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey vb. gibi, diğer değişkenler açısından aynı durumda olan öğrencilerin bulunduğu, iki grup oluşturulur. Bu gruplardan ilki deney, diğeri ise kontrol grubudur. Deney grubunda öğretmen demokratik tutumlar, kontrol grubunda ise demokratik olmayan tutumlar sergileyerek öğretimi gerçekleştirir. Ardından bu iki farklı sınıf ortamındaki öğrencilerin başarıları ölçülerek sonuçları kaydedilir. İki farklı sınıf ortamındaki ölçüm sonuçları karşılaştırılarak, öğrencilerin başarı düzeyleri açısından farklı olup olmadıkları belirlenir.

**Yararlanılan Kaynaklar**

- Akbaba, S. (2010). **Psikolojik Danışma ve Sınıf Ortamında Öğrenme Psikolojisi** (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Altunışık, A., Coşkun, R. Bayraktaroğlu, S., Yıldırım, E. (2010). **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: SPSS Uygulamalı** (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Arı, R., Üre, Ö., Yılmaz, H. (1998). **Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi: Eğitimin Psikolojik Temelleri**. Konya: Mikro Basım Yayın Dağıtım.
- Atkinson, R. L., Atkinson Richard C., Smith E. E., Bem D. J. & Hoeksema S. N. (2010). **Psikolojiye Giriş** (6. Baskı). Yavuz Alogan (Çev.). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Bacanlı, H. (2007). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2010). **Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler** (Göz. Geç. 8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, İ. E. (2005). **Eğitim Psikolojisi: Gelişim, Öğrenme ve Ortam** (6. Kez Yeniden Yazım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). **Eğitim Psikolojisi** (9. Basım). Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Blake, B., Pope, T. (2008). Developmental psychology: Incorporating Piaget's and Vygotsky's theories in classrooms. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, s.59-67.
- Borich, G.D., Tombari, M.L. (1997). **Educational Psychology: A Contemporary Approach**. (2nd Edition). New York: Longman.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2011). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri** (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cansız-Aktaş, M. (2014). Nitel veri toplama araçları. Mustafa Metin (Ed.). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss.337-371). Ankara: Pegem Akademi.



- Case, R. (1993). Theories of learning and theories of development. *Educational Psychologist*, 28(3), 219-233.
- Coladarci, A. P. (1956). The Relevancy of Educational Psychology Educational Leadership, 13(8), s.489-492.
- Cook, K. V., Leonard, K. C. (2014). A relationally integrated systems model for faith and learning in developmental psychology. *Journal of Psychology & Theology*, 42(2), 150-163.
- Cüceloğlu, D. (2006). **İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları**. (15. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Daniels, D. H., Shumow, L. (2003). Child development and classroom teaching: A review of the literature and implications for educating teachers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(5), s.495-526.
- Erden, M., Akman, Y. (2001). **Gelişim ve Öğrenme** (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ertürk, S. (1979). **Eğitimde Program Geliştirme**. (3. Baskı). Ankara: Yelkenetepe Yayınları.
- Hamarta, E., Arslan, C., Yılmaz, H. (2014). **Eğitim Psikolojisi**. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Hardarson, A. (2012). Why the aims of education can not be settled. *Journal of Philosophy of Education*. Vol.46, No.2, s.223-235.
- Kalat, J. W. (2014). **Introduction to Psychology**. Belmont, CA: Wadsworth.
- Karasar, N. (2011). **Bilimsel Araştırma Yöntemi** (22. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kayaoğlu, A. (2011). Öğrenme. Sezen Ünlü (Ed.) *Psikolojiye giriş içinde* (s.114-135).
- Külahoğlu, Ş. (2006). Gelişim ve öğrenme psikolojisine giriş. Binnur Yeşilyaprak (Ed.). Eğitim psikolojisi: *Gelişim-öğrenme-öğretim içinde* (ss.2-28). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- McCombs, B. L. (2003). Research to policy for guiding educational reform. W. M. Reynolds ve G. E. Miller (Eds). *Handbook of psychology: Vo.7. Educational psychology içinde* (s.583-608). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Morgan, Clifford T. (2011). **Psikolojiye Giriş** (19. Baskı). Sirel Karakaş, Rükzan Eski (Çev. Eds.). Konya: Eğitim Akademi.
- Nezhad, A. S., Vahedi, M. (2011). The role of educational psychology in teacher education programs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, s.327-330.
- Onur, B. (2000). **Gelişim Psikolojisi: Yetişkinlik, Yaşlılık, Ölüm** (5. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- Özmen, H. (2014). Deneysel araştırma yöntemi. Mustafa Metin (Ed.). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss.47-76). Ankara: Pegem Akademi.
- Özyurt, B. E. (2007). Gelişim konularına genel bakış. Alim Kaya (Ed.). *Eğitim psikolojisi içinde* (ss.1-35). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Peterson, P., Clark, C., Dickson, W. (1990). Educational psychology as a foundation in teacher education: Reforming an old notion. *The Teachers College Record*, 91(3), s.322-346.
- Phillips, S. (1976). The contributions of psychology to education. *Oxford Review of Education*, 2(2), s.179-196.
- Plotnik, R., Kouyoumdjian, H. (2014). **Introduction to Psychology**. (10th Edition). Belmont, CA: Wadsworth.
- Rest, J. (1974). Developmental psychology as a guide to value education: A review of "Kohlbergian" programs. *Review of Educational Research*, Vol.44, No.2, s.241-259.
- Reynolds, W. M., Miller, G. E. (2003). Current perspectives in educational psychology. W. M. Reynolds ve G. E. Miller (Eds). *Handbook of psychology: Vo.7. Educational psychology içinde* (s.3-22). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Rothschild, M. L., Gaidis, W. C. (1981). Behavioral learning theory: Its relevance to marketing and promotions. *The Journal of Marketing*, Vol.45, No.2, 70-78.
- Santrock, J.W., Woloshyn, V.E., Gallagher, T.L., Petta, T.D., Marini, Z.A. (2007). **Educational Psychology** (2nd Canadian ed.). Toronto: McGraw-Hill.
- Selçuk, Z. (1995). **Eğitim Psikolojisi** (4. Baskı). İstanbul: Atlas Kitabevi.
- Slavin, R. E. (2006). **Educational Psychology: Theory And Practice**. (8th Edition). USA: Pearson.
- Sprinthall, N. A., Sprinthall, R. C. (1990). **Educational Psychology: A Developmental Approach**. (5th Edition). USA: McGraw-Hill, Inc.
- Thorndike, E. L. (1910). The contributidn of psychology td educational Psychology 1(1), 5.
- Tomlinson, S. (1997). Edward Lee Thorndike and John Dewey on the science of education. *Oxford Review of Education*, 23(3), 365-383.
- Tyler, W. (1949). **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. Chicago: The University of Chicago Press.
- Woolfolk, A. (2005). **Educational Psychology** (9th Ed.). Pearson Alllyn & Bacon.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri** (8. Tıpkı Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım İ. (2002). Bireyi tanıma teknikleri. Gürhan Can (Ed.). *Psikolojik danışma ve rehberlik (2. Baskı) içinde* (ss.121-168). Ankara: Pegem A yayıncılık.



## 2

### Amaçlarımız

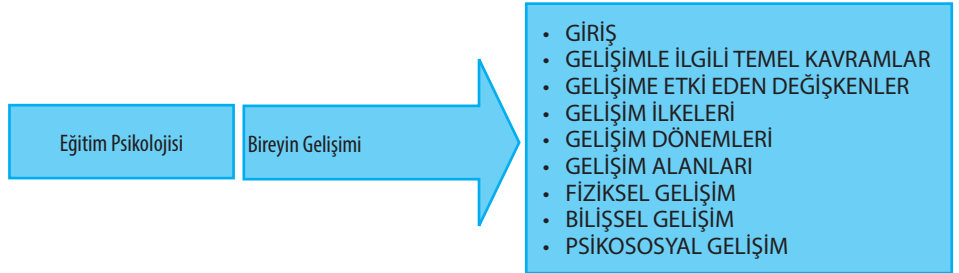
Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

- Gelişimle ilgili temel kavramları tanımlayabilecek,
- Gelişime etki eden değişkenleri tartışabilecek,
- Gelişim ilkelerini sıralayabilecek,
- Gelişim dönemlerinin özelliklerini açıklayabilecek,
- Gelişim alanlarını tanımlayabilecek,
- Gelişim alanlarındaki dönemlerin/evrelerin özelliklerini açıklayabilecek bilgi ve becerilere sahip olabileceksiniz.

### Anahtar Kavramlar

- Büyüme
- Olgunlaşma
- Öğrenme
- Gelişim
- Kalıtım
- Çevre
- Hormon
- Gelişim İlkeleri
- Fiziksel Gelişim
- Duyuşsal Gelişim
- Psikomotor Gelişim
- Bilişsel Gelişim
- Psikososyal Gelişim
- Ahlak Gelişimi

### İçindekiler



# Bireyin Gelişimi

## GİRİŞ

Doğum öncesi dönemde başlayıp ölünceye kadar devam eden gelişim, süreklilik gösteren bir süreçtir. Fiziksel gelişim, bilişsel gelişim, sosyal gelişim ve dil gelişimi gibi farklı gelişim alanlarında incelense de, gelişim bir bütündür ve gelişim alanları birbirleriyle etkileşim içindedir. Gelişim, kalıttan etkilendiği gibi çevreden de önemli ölçüde etkilenir ve çevre, kalıtımla getirilen özelliklerin gelişimini biçimlendirir. Bireyler belli gelişim dönemlerinde gelişimsel olarak benzer özellikler gösterebilirler de, aynı katılım özelliklerine ve aynı çevreye sahip olan kardeşlerde bile gelişim bireysel olarak farklılaşır. Gelişim, tüm gelişim alanlarında belli bir sırayla gerçekleştiğinden gelişimin hızı ve yönü kestirilebilir; ancak bireyler belirli gelişim örüntülerini takip ederlerken, aralarında değişim miktarları bakımından farklılıklar oluşabilmekte, bazı bireyler normalden sapmalar göstererek gelişimsel açıdan desteğe gereksinim duyabilmektedirler. Dolayısıyla, gelişimde ortaya çıkabilecek sapmaları tespit edebilmek ve bu doğrultuda gelişimi destekleyebilmek için gelişim, gelişime etki eden değişkenler, gelişim ilkeleri, gelişim dönemleri ve gelişim alanları konusunda bilgi sahibi olmak önemlidir.

Büyüme, vücutta ve organlarda görülen nicel değişikliklerdir.

## GELİŞİMLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

Eğitim psikolojisinin çalışma alanı, gelişim özelliklerini dikkate alarak bireylerin nasıl öğrendiklerini açıklamak ve buna yönelik düzenlemeler yapmaktır. Bu nedenle eğitim psikolojisine giriş yapmadan önce gelişimle ilgili temel kavramlar üzerinde durmakta yarar vardır. Gelişimle ilgili temel kavramlar arasında; büyüme, olgunlaşma, öğrenme ve gelişim yer almaktadır. İzleyen bölümde bu kavramların her biri sırayla açıklanmaktadır.

**Büyüme**, fiziksel yapıda yaşla birlikte görülen nicel değişimlerdir ve vücudun tümünün ya da ayrı ayrı bölümlerinin büyüklük olarak artışını ifade eder. Büyüme denilince genellikle, vücut bölümlerinin ya da organların bir durumdan başka bir duruma geçişinde görülen değişiklikler kastedilir (Binbaşıoğlu, 1995; Can, 2011; Öncü, 2007). Büyüme, kalıtımın ve çevresel koşulların etkisi ile farklı organlarda, farklı hız ve yoğunlukta gerçekleşir (Aydın, 2008). Büyümenin belirlenmesinde kullanılan en temel değişkenler vücut ağırlığı ve boy uzunluğudur. Örneğin, dört yaşındaki bir çocuğun vücut ağırlığının 17 kg'dan 18 kg'a, boy uzunluğunun ise 104 cm'den 107 cm'ye ulaşması büyümedir.

Olgunlaşma, ulaşılmaması gereken bir gelişim düzeyi değil, belli bir davranışın yapılabileceği düzeydir.

**Olgunlaşma**, vücut bölümlerinin ya da organların belli bir yaşta kendinden beklenen davranışları yapabilecek yeterliğe ulaşmasıdır. Olgunlaşma, genetik olarak programlanmış ve zaman içinde kendiliğinden ortaya çıkan değişikliklerdir. Olgunlaşmanın, öğrenme yaşantılarından ve çevresel değişkenlerden bağımsız olduğu ve ağırlıklı olarak kalıtım

Olgunlaşma, öğrenme için önkoşuldur.

Öğrenmenin gerçekleşmesi, olgunlaşmaya ve alıştırmaya bağlıdır.

Gelişim yaşam boyu devam eden bir süreçtir.

tarafından biçimlendirildiği bilinmektedir (Aydın, 2008; Başaran, 2005; Ceyhan, 2014; Woolfolk, 2005). Vücut bölümlerinin ya da organların her bir davranış için olgunlaşma düzeyi farklılık göstermektedir. Bir davranış için olgunlaşmış olan vücut bölümleri ya da organlar, başka bir davranış için olgunlaşmamış olabilirler (Binbaşoğlu, 1995). Örneğin el kasları, makasla gelişigüzel biçimde kâğıt kesmek için gerekli olan olgunluğa üç yaş civarında ulaşırken, birkaç sözcükten oluşan bir cümleyi yazmak için gerekli olan olgunluğa dört-beş yaş civarında ulaşır.

SIRA SİZDE



**Büyüme ve olgunlaşma arasındaki fark nedir? Açıklayınız.**

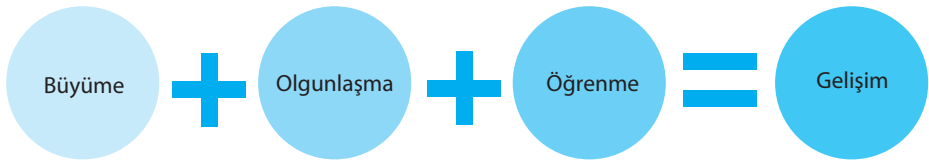
**Öğrenme**, yaşantılar yoluyla davranışlarda gözlenen kalıcı izli değişikliklerdir (Aydın, 2012; Senemoğlu, 2010). Tanıma göre öğrenmenin gerçekleşebilmesi için; bir davranış değişikliğinin olması, bu davranış değişikliğinin kalıcı hale gelmesi ve yaşantılar yoluyla gerçekleşmesi beklenir. Örneğin, sadece bir kez gözlenen selamlama davranışının ya da kullanılan ilaçların etkisiyle sergilenen yönergeleri yerine getirme davranışının öğrenildiğini iddia etmek doğru değildir. Ayrıca öğrenme, olumlu yönde bir davranış değişikliği sağlayabileceği gibi olumsuz yönde bir davranış değişikliği de sağlayabilir. Örneğin, bireyler yaşantıları yoluyla teşekkür etme, rica etme ve özür dileme gibi olumlu davranışların yanı sıra, alay etme, yere tükürme ve yalan söyleme gibi olumsuz davranışları da öğrenebilirler. Öğrenmenin gerçekleşmesi için olgunlaşmanın yanı sıra alıştırımlara da gerek vardır.

**Gelişim**, büyüme, olgunlaşma ve öğrenmenin etkileşimi ile yaşam boyu olumlu yönde meydana gelen nicel ve nitel değişimlerdir. Gelişim genel olarak değişim anlamına gelse de, buradaki değişimin olumlu yönde, düzenli ve sürekli olması beklenir. Gelişigüzel biçimde oluşan, düzensiz ve kesintili değişimler gelişim olarak kabul edilmez (Akbağ, 2007; Aydın, 2012; Ceyhan, 2014). Bireylerdeki gelişimsel değişimleri nicel değişimler ve nitel değişimler olarak ikiye ayırmak mümkündür. Nicel değişimler sıklık, büyüklük ve süre gibi gözlenebilen ve ölçülebilen değişimlerdir. Nicel değişimlere; vücut ağırlığı, boy uzunluğu, eğitim yılı ve sözcük dağarcığı örnek olarak verilebilir. Nitel değişimler ise bireylerin işlevlerindeki değişimlerdir. Nitel değişimlere; çocukların iki-yedi yaş arasındaki işlem öncesi dönemden, yedi-on iki yaş arasındaki somut işlemler dönemine geçişleri örnek olarak verilebilir (Ceyhan, 2014). Şekil 2.1'de de görüldüğü üzere gelişim; büyüme, olgunlaşma ve öğrenmenin ortak bir ürünüdür. Örneğin, üç yaşında bir çocuğun elleri ve parmakları büyümesine rağmen, henüz el ve parmak kasları yeterince olgunlaşmadığı için düğme iliklemez. Benzer bir şekilde, bu çocuk dört yaşına geldiğinde el ve parmak kasları olgunlaştığı halde, düğme ilikleme için çocuğa yeterince fırsat verilmez ise çocuk düğme ilikleme öğrenemez ve psikomotor gelişiminde gerilik yaşar.

**Şekil 2.1**

Gelişim Süreci

**Kaynak:** Aydın, 2012, s. 32'den Uyarlanmıştır.



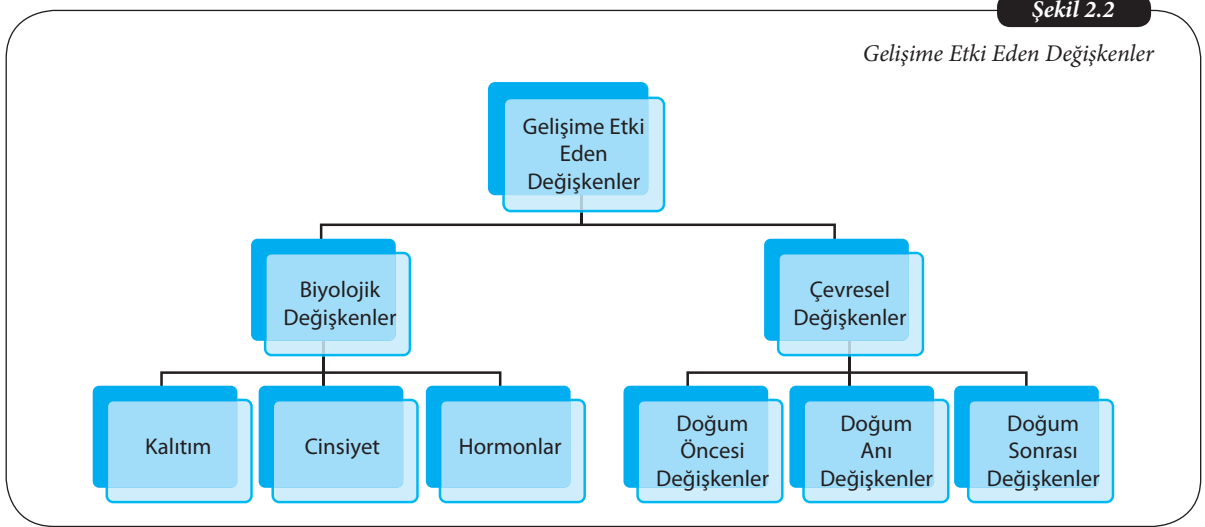
SIRA SİZDE



**Büyüme ve gelişim arasındaki fark nedir? Açıklayınız.**

## GELİŞİME ETKİ EDEN DEĞİŞKENLER

Gelişim; büyüme, olgunlaşma ve öğrenmenin etkileşimi sonucunda ortaya çıksa da gelişime etki eden bazı değişkenler vardır. Gelişime etki eden bu değişkenleri; biyolojik değişkenler ve çevresel değişkenler olmak üzere iki grup altında toplamak mümkündür. Şekil 2.2'de de görüldüğü gibi biyolojik değişkenleri kalıtım, cinsiyet ve hormonlar; çevresel değişkenleri ise doğum öncesi değişkenler, doğum anı değişkenler ve doğum sonrası değişkenler şeklinde incelemek mümkündür.



### Biyolojik Değişkenler

Gelişime etki eden biyolojik değişkenler arasında kalıtım, cinsiyet ve hormonlar sayılabilir.

#### Kalıtım

Bireylerin sahip oldukları fiziksel özellikleri, cinsiyetleri, zekâ düzeyleri, genetik hastalıkları ya da mizaçları kalıtsal mirasla getirdikleri özellikleridir. **Kalıtım**, bireylerin anne babalarından gelen kromozomlardaki genler aracılığı ile aldıkları ve çevre değişkenleriyle etkileşerek kişilik özelliklerine dönüştürebilecekleri gizilgüçlerdir (Başaran, 2005). Kalıtım, gelişimi etkileyen önemli bir değişkendir. Kalıtımın kapsamını annenin yumurta ve babanın sperm hücrelerinde bulunan 23'er ve toplamda 46 kromozom belirlemektedir. Her kromozom farklı birleşimlerle dizilen genlerden oluşur ve bu genler bireylerin tüm özellikleri ile ilgili bilgileri içerir (Senemoğlu, 2010).

Bireylerde bir özelliğin ortaya çıkıp çıkmadığı, genotip ve fenotip kavramlarına ek olarak genlerin baskın ve çekinik olma özellikleri ile açıklanmaya çalışılır. Genotip, bireylerin anne babalarından kalıtımla getirilen özellikleri iken fenotip, bireylerin ortaya çıkan özellikleridir (Bjorklund ve Blasi, 2012; Senemoğlu, 2010). Genotip kalıtım yoluyla belirlenirken, fenotip çevre yoluyla belirlenir. Örneğin, genotip bireylerin ulaşabilecekleri boy uzunluğunun ya da zekâ düzeyinin sınırlarını belirlerken, fenotip beslenme, spor ve eğitim gibi çevresel değişkenlerle etkileşim sonucunda bireylerin bu sınırlar içinde nerede olacaklarını yani gerçekte sahip olacakları boy uzunluğunu ya da zekâ düzeyini gösterir. Baskın genler, gen çiftinin diğer ögesinin taşıdığı özellikleri dikkate almaksızın, denetlediği özelliğin bireyde bulunmasını sağlarken, çekinik genler denetlediği özelliğin bireyde bulunması için aynı özelliği taşıyan gen çiftine ihtiyaç duyan genlerdir (Ceyhan, 2014). Örneğin, kahverengi göz, koyu renk saç ve kıvrıkcık saç baskın özellikler; mavi göz, sarı saç ve düz saç çekinik özelliklerdir.

Özelliklerimizin genler aracılığı ile bir nesilden sonraki nesle geçmesi **kalıtım** olarak tanımlanır.

Genotip kalıtyapı, fenotip ise dışyapı olarak adlandırılır.

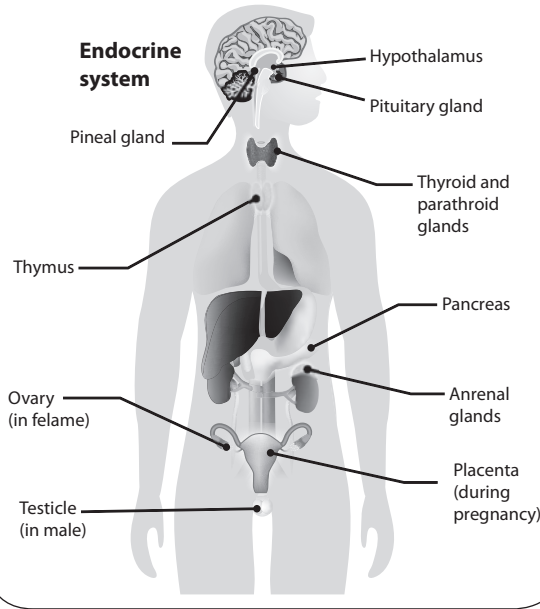
Kalıtımın, fiziksel gelişim ile bilişsel gelişim üzerinde önemli katkısı olduğuna dair araştırma bulguları olmasına karşın psikososyal gelişim üzerindeki etkisine ilişkin bilgiler kesin değildir. Örneğin, çocukların boy uzunluklarının ve vücut oranlarının büyük oranda anne babalarına benzediğini, özdeş (tek yumurta) ikiz kardeşlerin aynı genetik yapıya sahip olduklarını, farklı kültürlerde yetişen özdeş ikizlerin aralarında pek çok benzer özellik bulunduğunu, anne babaların zekâ düzeyleri ile çocuklarının zekâ düzeyleri arasında yüksek ilişkiler bulunduğunu, şizofreni gibi psikiyatrik hastalıkların ortaya çıkmasında kalıtımın önemli bir rol oynadığını ortaya koyan araştırma bulguları bulunmaktadır (Akbağ, 2007; Senemoğlu, 2010).

## Cinsiyet

Cinsiyet, gelişimi etkilediği düşünülen değişkenlerden bir diğeridir; ancak gelişim ile cinsiyet arasındaki ilişkinin ortaya konulduğu araştırmalara ilişkin sonuçlar biraz karışıktır. Fiziksel becerilerin edinim yaşı açısından erkekler ile kızlar arasında çeşitli farklılıklar gözlemlendiği; erkeklerin koşma, atlama, ayakla vurma ve atma becerilerini kızlardan daha önce kazandıkları, kızların ise sekme, zıplama ve yakalama becerilerini erkeklerden daha önce kazandıkları belirtilmektedir (Bjorklund ve Blasi, 2012; Öz, 2014; Williams ve Monsma, 2006). Cinsiyetin dil gelişimini etkileyen değişkenlerden biri olup olmadığını inceleyen araştırmalardan çıkan sonuçlar farklılık göstermektedir. Örneğin, bazı araştırmalarda kızların dil becerilerini erkeklerden daha erken dönemde edindikleri (Çeçen, 2007), bazı araştırmalarda ilkökul düzeyindeki erkeklerin dil gelişimlerinin kızların dil gelişimlerinden daha iyi olduğu (Taner ve Başal, 2005), bazı araştırmalarda ise dil gelişimi açısından kızlarla erkekler arasında anlamlı bir fark olmadığı (Erdoğan, Şimşek Bekir ve Erdoğan Aras, 2005) yönünde bulgular elde edilmiştir. Benzer biçimde, ahlaki değerler ve yargılar ile cinsiyet arasında ilişki olduğunu ortaya koyan araştırmaların yanı sıra (Aydın, 1997), ahlak gelişimi ile cinsiyet arasında bir ilişki olmadığını gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Kabaday ve Aladağ, 2010; Özgüleç, 2001).

Resim 2.1

İç Salgı Bezleri



## Hormonlar

Gelişime etki eden biyolojik değişkenlerden bir diğeri hormonlardır. **Hormonlar**, iç salgı bezleri (endokrin sistem) tarafından doğrudan kana ya da lenfe verilen salgılardır. İç salgı bezleri hormonlar aracılığıyla vücudumuzdaki; büyüme ve gelişmeyi sağlar, organların işlevlerini düzenler, verilen tepkileri denetler, sıvı-elektrolit dengesini sağlar, enerjiyi düzenler, üremeyi ve cinsel yaşamı kontrol eder. İç salgı bezleri; hipofiz, epifiz, tiroit, paratiroid, timüs, adrenal bezler, pankreas ve gonadlardan (over ve testis) oluşur. Resim 2.1'de iç salgı bezleri, Tablo 2.1'de ise iç salgı bezlerinin görevleri yer almaktadır (Akbağ, 2007; Bjorklund ve Blasi, 2012; Cüceloğlu, 1994; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011; Senemoğlu, 2010). Hormonların az ya da çok miktarda salgılanmalarının gelişimde önemli farklılıklara neden olmaktadır.



İç Salgı Bezi	Görevleri
<b>Hipofiz</b>	İç salgı bezlerinin çalışmasını denetler. Vücuttaki sıvı dengesini sağlar. Büyüme hormonu salgılayarak büyümeyi hızlandırır. Oksitosin hormonu salgılayarak annenin doğum yapmasını kolaylaştırır Oksitosin hormonu salgılayarak annenin süt miktarını artırır.
<b>Epifiz</b>	Melatonin hormonu salgılayarak vücudun ritmini korur. Yumurtalık ve testisin vaktinden önce gelişmesini engeller.
<b>Tiroit</b>	Vücuttaki metabolik faaliyetleri düzenler. Vücut ısısını dengeler. Solunum hızını artırır. Büyüme ve gelişmeyi sağlar. Fiziksel ve bilişsel gelişime katkıda bulunur. Böbreklerin işlevini kolaylaştırır. Cinsiyet organlarının çalışmasına etki eder. Vücuttaki kalsiyum düzeyini dengeler.
<b>Paratiroid</b>	Kemiklerin, kasların ve sinirlerin çalışmasına etki eder. Vücuttaki kalsiyum ve fosfor düzeyini dengeler.
<b>Timüs</b>	Lenfosit üreterek vücudun savunma mekanizmasında rol alır. Hipofizden salgılanan cinsiyet hormonlarının salınmasını baskılar.
<b>Adrenal Bezler</b>	Adrenalin ve noradrenalin hormonları salgılayarak sinir sisteminin çalışmasında rol oynar. Adrenalin vücudu acil durumlarda tepki vermeye hazırlar. Noradrenalin ise vücudun normale dönmesini sağlar. Kalbin çalışmasını hızlandırarak kan basıncını artırır. Çevresel kan damarlarını daraltır. Kandaki şeker düzeyini yükseltir. Oksijen tüketimini artırır. Sindirim kanalında yavaşlamaya neden olur. Duygusal gelişime katkıda bulunur. Cinsiyete etki eder ve ergenliğe erken girilmesini engeller.
<b>Pankreas</b>	İnsülin hormonu salgılayarak kandaki şeker düzeyini dengeler. Karbonhidratlardan yağ oluşumunu hızlandırır.
<b>Gonadlar</b>	Kadınlarda östrojen ve progesteron hormonları salgılayarak cinsel gelişimi ve kadınlık karakterlerinin ortaya çıkmasını sağlar. Erkeklerde testosteron hormonu salgılayarak cinsel gelişimi ve erkeklik karakterlerinin ortaya çıkmasını sağlar. Cinsel yaşamı sürdürmeye etkide bulunur. Vücudun üreme işlevlerini düzenler.

**Tablo 2.1**  
İçsalgı Bezlerinin  
Görevleri

## Çevresel Değişkenler

Gelişime etki eden çevresel değişkenler; doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrası değişkenler başlıkları altında ele alınabilir.

### Doğum Öncesi Değişkenler

Gelişime etki eden çevresel değişkenlerden birisi doğum öncesi değişkenlerdir. Doğum öncesi dönemde annenin geçirdiği hastalıklar ve kazalar, kullandığı ilaçlar ve sigara, alkol, uyuşturucu gibi bağımlılık yapıcı maddeler, maruz kaldığı zararlı kimyasallar ve radyasyon, ağır düzeyde yaşadığı stres ve depresyon bebeğin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Doğum öncesi dönemde yaşanan bu tür değişkenler bebeklerin; prematüre ya da düşük doğum ağırlıklı doğmalarına, fiziksel ya da zihinsel gerilik sergilemelerine, organ ve sistem bozuklukları göstermelerine, duygu ve davranış sorunları yaşamalarına neden olmaktadır (Genç ve Mihvanlı, 2014; Kirimi ve Pençe, 1999; Marakoğlu ve Sezer, 2003). Örneğin, bebeğin prematüre ya da erken doğum ağırlıklı olarak dünyaya gelmesi öğrenme sorunlarına ve motor koordinasyonda zorluklara neden olmaktadır (Ağlamış, 2014a).

Mekonyum aspirasyonu, bebeğin koyu yeşil renkte olan ilk dışkı kısmı yutmasıdır.

### Doğum Anı Değişkenler

Gelişime etki eden çevresel değişkenlerden bir diğeri doğum anı değişkenleridir. Doğum sırasında yardımcı alet kullanımı, kordon dolanması, mekonyum aspirasyonu, oksijen yetersizliği ve enfeksiyon gibi nedenlerle düşük apgar puanı, doku ya da organ hasarları ve fiziksel ya da zihinsel yetersizlikler gözlenebilmekte, doğum anındaki bu değişkenler bebeklerin büyüme ve gelişmelerine olumsuz yönde etki edebilmekte, bebeklerin ileri dönemlerde dikkat ve öğrenme sorunları yaşamalarına neden olabilmektedir (Bülbül, Okan ve Nuhoglu, 2006; Empson, 2004; Özdemir ve diğerleri, 2011; Senemoğlu, 2010).

DİKKAT



**Apgar puanı, bebek doğduktan sonraki birinci ve beşinci dakikalarda bebeğin kalp atımı, solunumu, kas tonusu, uyanarlara tepkisi ve cilt rengi gibi özelliklerinin değerlendirilmesi sonucu elde edilen puandır. Apgar puanı 7-10 arasında olduğunda bebeğin normal olduğu, 4-6 arasında olduğunda bebeğin desteğe ya da tedaviye gereksinimi olduğu, 1-3 arasında olduğunda ise bebeğin acil müdahaleye gereksinimi olduğu kabul edilir.**

### Doğum Sonrası Değişkenler

Gelişime etki eden çevresel değişkenlerden sonuncusu ise doğum sonrası değişkenlerdir. Bu kapsamda; fiziksel ve sosyal çevre, aile, sosyoekonomik düzey, iklim, hastalıklar ve yetersizlikler, beslenme, kültürel ve dilsel farklılıklar sayılabilir (Akbağ, 2007; Bjorklund ve Blasi, 2012; Senemoğlu, 2010). Bireylerin fiziksel ve sosyal çevrelerinin uyarılardan yoksun olması onların fırsatlarının ve deneyimlerinin sınırlı olması anlamına gelmektedir. Dolayısıyla bu çevresel yoksunluk farklı gelişim alanlarından becerilerin hem edinim sıralamasını hem de edinim hızını bozabilmektedir (Ağlamış, 2014a; Empson, 2004). Aile, gelişime etki eden önemli değişkenlerden bir diğeridir. Anne babanın birlikte ya da ayrı yaşamaları, anne babanın çocuk yetiştirme tarzları ve tutumları, çocukların doğuş sıraları özellikle duygusal gelişim, ahlak gelişimi ve kişilik gelişimi açısından belirleyici olmaktadır. Örneğin, yapılan araştırmalar, ilk doğan çocukların yüksek beklentilerle yetiştirildiklerini ve bu çocukların bebeklikten itibaren yüksek motivasyonlu, başarılı, hırslı, kurallara uyan ve yüksek standartlı bireyler olduklarını ortaya koymaktadır (Akbağ, 2007; Senemoğlu, 2010). Sosyoekonomik düzey de gelişime etki eden diğer bir değişkendir. Sosyoekonomik düzeyin düşük olması; bireylerin sağlık, eğitim, sosyal ve kültürel hizmetlerden yararlanma olasılıklarını azaltmakta, bireylerin farklı gelişim alanları açısından desteklenmelerini engellemektedir. Bu durum ise bireylerin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Örneğin, araştırma bulguları, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ailelerde yetişen çocukların sosyoekonomik düzeyi düşük olan ailelerde yetişen çocuklara oranla daha erken ve düzgün konuştuklarını; cümle uzunluğu, soru sayısı ve sözcük dağarcığı açısından daha ileri olduklarını göstermektedir (Çeçen, 2007). İklim ve yaşanılan bölge özellikleri de büyüme ve gelişme üzerinde rol oynamakta; farklı iklim kuşaklarındaki bireylerin ergenliğe girme yaşlarının değiştiği bilinmektedir. Örneğin, ergenliğe girme yaşı ekvatorial bölgede 7-8 yaş civarında iken kutuplarda 25-30 yaş bulmaktadır (Binbaşoğlu, 1995; Gündüz, Bulut, Yıldırım ve Rayimbekova, 2015). Hastalıklar ve yetersizlikler de gelişimi olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Örneğin, görme yetersizliği olan çocuklar nesnenin sürekliliğini kazanmada, bedensel yetersizliği olan çocuklar ise deneme-yanılma stratejisini geliştirmedeki sınırlılıklar nedeniyle bilişsel gelişimde gecikmeler yaşamaktadırlar (Yücesoy Özkan, 2013). Beslenme bozuklukları gelişime etki eden değişkenlerden bir başkasıdır. Şişmanlık, istemli kusma, ishal ya da yetersiz beslenme gibi beslenme sorunları büyüme ve gelişimde önemli etkiye sahiptir. Şişmanlık psikomotor becerilerde zorlanmalara neden olurken, yetersiz beslenme gelişimsel geriliklere yol açabilmekte, dengeli beslenen bireylerin vücut ağırlıkları ve boy uzunlukları yetersiz beslenen bireylerin vücut

ağırlıkları ve boy uzunluklarından daha fazla olmaktadır. Kültürel ve dilsel farklılıklar da fiziksel gelişime, bilişsel gelişime, dil gelişimine ve sosyal gelişime önemli ölçüde etki eden değişkenlerdendir. İki dil öğrenmek zorunda kalan bireylerin dil gelişimi alanında tek dil öğrenen bireylere göre daha yavaş bir gelişim gösterdikleri, farklı kültürlerdeki gelenekler ve yaşantılar nedeniyle bireylerin fiziksel becerileri edinme hızlarının farklılaştığı bilinmektedir (Bjorklund ve Blasi, 2012; Çeçen, 2007; Empson, 2004; Feldman, 2010).

Gelişime etki eden doğum sonrası çevresel değişkenler şöyledir:

- Fiziksel ve sosyal çevre
- Aile
- Sosyoekonomik düzey
- İklim
- Hastalıklar ve yetersizlikler
- Beslenme
- Kültürel ve dilsel farklılıklar

## GELİŞİM İLKELERİ

Gelişimin bazı temel ilkeleri vardır. Bu ilkeler evrenselidir ve insan gelişimi bu ilkeler doğrultusunda gerçekleşir. Gelişimde rol oynayan bu ilkeleri şöyle sıralamak mümkündür (Akbağ, 2007; Aydın, 2008; Aydın, 2012; Bacanlı, 2014; Senemoğlu, 2010):

Gelişimi anlamak için gelişim ilkeleri konusunda bilgi sahibi olmak önemlidir.

- a. Gelişim, kalıtım ve çevrenin etkileşimi yoluyla gerçekleşir.
- b. Gelişim aşamalar halinde yaşam boyu devam eder.
- c. Gelişim belli bir yönde seyreder.
- d. Gelişim ardışık bir sıra izler.
- e. Gelişim dönemler halinde oluşur.
- f. Gelişimin kritik dönemleri vardır.
- g. Gelişim bir bütünlük içinde gerçekleşir.
- h. Gelişim bireysel farklılıklar gösterir.

## Gelişim Kalıtım ve Çevrenin Etkileşimi Yoluyla Gerçekleşir

Gelişim hem çevreden hem de kalıttan etkilenir ve bunlardan yalnızca birinin gelişimi etkilediğini düşünmek oldukça hatalıdır. Kalıtım yoluyla var olan özelliklerimiz çevre koşulları ile etkileşime girerek gelişimi belirler. Bireylerin sahip oldukları özellikler, ancak genlerin belirlediği sınırlar içinde çevreyle etkileşerek biçimlenir (Aydın, 2012; Bacanlı, 2014). Başka bir deyişle çevre, kalıtımla getirilen özelliklerin gelişimini hızlandırırken, kalıtsal olarak sınırları belirlenmiş bir özelliğin çevre ile üstün hale getirilmesi mümkün değildir (Akbağ, 2007). Örneğin, resim, müzik ve yabancı dil gibi alanlardaki yetenekler kalıtım yoluyla sahip olunan yeteneklerdir; ancak bu yeteneklerin geliştirilmesi ve beceriye dönüştürülmesi için mutlaka yetenek sahibi kişilerin bu konularda eğitim almaları, uyarıların fazla olduğu bir çevre ile etkileşime girmeleri ya da zengin deneyimler kazanmaları gerekir.

Kalıtım yoluyla sahip olduğumuz özelliklerin pek çoğu çevresel değişkenlere göre biçimlenir.

## Gelişim Aşamalar Halinde Yaşam Boyu Devam Eder

Gelişim süreklilik gösteren ve doğum öncesi dönemde başlayıp ölüncüye kadar devam eden bir süreçtir. Gelişim aşamalar halinde, ileriye doğru ve birikimli bir şekilde gerçekleşir. Gelişimdeki aşamaların her biri, bir önceki aşamayı temel alır ve sonraki aşamaya zemin hazırlar. Bu gelişim aşamalarını birbirinden ayrı olarak ele almak doğru değildir; çünkü bu aşamalar binişik ya da birbirleriyle iç içe geçmiş durumdadırlar (Aydın, 2012; Senemoğlu, 2010). Örneğin, somut işlemler döneminde olan sekiz yaşındaki bir çocuk 10 sayısını elde etmek için 1+9, 2+8, 3+7, 4+6, 5+5, 6+4, 7+3, 8+2 ve 9+1 şeklinde birleşimler yapabilecekken, işlem öncesi dönem özelliklerini göstererek bu birleşimleri yapamayabilir.

Gelişim, ileriye doğru ve birikimli şekilde devam eden sürekli bir süreçtir.

## Gelişim Belli Bir Yönde Seyreder

Gelişim; baştan ayağa, içten dışa ve genelden özele doğru olmak üzere belli bir yönde seyreder. Baştan ayağa doğru gelişim, doğum öncesi dönemde önce başın daha sonra ayakların şekillenmesi; doğum sonrası dönemde ise önce başın, sonra bedenin, daha sonra kolların ve bacakların kontrol edilmesidir (Akbağ, 2007; Ceyhan, 2011). Bebekler önce başlarını tutarlar, sonra otururlar ve daha sonra yürürler. İçten dışa doğru gelişim, geli-

Gelişim; baştan ayağa, içten dışa ve genelden özele doğru bir yönde seyreder.

şimin önce bedeninin merkezinde daha sonra bedeninin uç kısımlarında gerçekleşmesidir (Senemoğlu, 2010). Bebekler bir oyuncuğa önce omuzlarını kullanarak yönelirler ve uzanırlar, daha sonra o oyuncuğu ellerini ve parmaklarını kullanarak alırlar. Genelden özele doğru gelişim ise gelişimin önce baş, gövde, kollar ve bacaklar gibi vücudun ana bölümlerindeki büyük kaslarda daha sonra bu bölümleri belli bir etkinlikte kullanmayı sağlayan ince kaslarda gerçekleşmesidir (Aydın, 2008). Bebekler; bir küpü ya da bir topu önce avuçlarını kullanarak daha sonra parmaklarını kullanarak kavrarlar.

## Gelişim Ardışık Bir Sıra İzler

Becerilerin sergilendikleri yaşlar değişse de, sıraları değişmez.

Gelişim rastgele değişikliklerden oluşmaz, aksine düzenlidir. Gelişim, tüm gelişim alanlarında ardışık olarak ve belli bir sıra izleyerek gerçekleşir. Bu nedenle de gelişimin hızı ve yönü kestirilebilir. Gelişimde, becerilerin edinim zamanı bakımından bireysel farklılıklar görülse de, bu becerilerin edinim sırası genellikle değişmez (Aydın, 2012; Bacanlı, 2014; Ceyhan, 2014). Örneğin, bebekler doğdukları zaman ağlarlar, sonra agulamaya başlarlar ve çeşitli sesler çıkarırlar, daha sonra sözcükleri söylerler ve son olarak sözcükleri kullanarak cümleler kurarlar. Bazı bebekler 18 aylıkken iki sözcüklü cümleler kurarken, bazı bebekler bunu ancak 24 aylıkken yapabilirler.

## Gelişim Dönemler Halinde Oluşur

Bireylerin gelişimsel olarak benzer özellikler gösterdikleri her bir zaman dilimi *gelişim dönemi* olarak adlandırılır.

Bireyler belli zaman dilimlerinde gelişimsel olarak benzer özellikler gösterdiklerinden dolayı gelişim, dönemler şeklinde incelenir. Bu dönemler birbirleri ardına ve birbirlerine temel oluşturacak biçimdedirler. Bu dönemler genellikle; doğum öncesi dönem (döllenmeden doğuma kadar), bebeklik dönemi (0-2 yaş), ilk çocukluk ya da okulöncesi dönemi (2-6 yaş), son çocukluk ya da ilkökul dönemi (6-12 yaş), ergenlik dönemi (12-18/21 yaş), genç yetişkinlik dönemi (18/21-35 yaş), orta yetişkinlik dönemi (35-60/65 yaş) ve ileri yetişkinlik ya da yaşlılık dönemi (60/65 yaş üstü) şeklinde sınıflandırılır (Aydın, 2012; Ceyhan, 2014; Craig ve Baucum, 2002). Örneğin, bireylerde soyut düşünmenin genellikle 12 yaş sonrasında yani ergenlik döneminde ortaya çıkmaya başladığı söylenebilir. İzleyen bölümde bu dönemlere ilişkin daha kapsamlı bilgiye yer verilmektedir.

## Gelişimin Kritik Dönemleri Vardır

Gelişim açısından önemli ve dönüm noktası olan zaman dilimlerine *kritik dönem* adı verilir.

Gelişim sürecinde farklı özellikler göstermelerine karşın belli yaş gruplarında tüm bireylerin bazı ortak özellikleri de vardır. Her bireyin belli bir yaşta, belli bir gelişim dönemine ulaştığı kabul edilmektedir. Bu dönemlere de **kritik dönem** adı verilmektedir. Kritik dönemlerde bireylerin çevresel uyaranlara daha duyarlı ve öğrenmeye ya da değişmeye daha eğilimli oldukları bilinmektedir (Aydın, 2008; Senemoğlu, 2010). Örneğin, yürümenin gelişimi için 12-18 ay arası kritik dönem iken özerkliğin gelişimi için 12-36 ay arası kritik dönemdir. Kritik dönemlerde öğrenme daha fazla ve daha hızlı gerçekleşir. Bu nedenle de, bireylerin kritik dönemlerde daha fazla çevresel uyaranla etkileşime girmeleri ve gelişimsel açıdan daha fazla desteklenmeleri için gerekli önlemler alınmalıdır.

SIRA SİZDE



**Sırt üstünden yüz üstüne dönmenin, temel güven duygusunun, nesne sürekliliği kavramının ve cümleler kullanarak iletişim kurmanın gelişmesi açısından kritik dönemler nelerdir? Araştırınız.**

## Gelişim Bir Bütünlük İçinde Gerçekleşir

Gelişim bir bütündür ve gelişim alanları birbirleriyle etkileşim içindedir. Gelişim; fiziksel gelişim, bilişsel gelişim, sosyal gelişim ve dil gelişimi gibi farklı gelişim alanlarında incelese de özünde bir bütündür ve sayılan bu gelişim alanlarından birinde meydana gelen

değişim diğerini de etkilemektedir. Bir gelişim alanındaki olumlu bir değişim diğer gelişim alanını da olumlu yönde etkilerken, bir gelişim alanındaki olumsuz bir değişim, diğer gelişim alanını da olumsuz yönde etkilemektedir (Akbağ, 2007; Aydın, 2012; Ceyhan, 2014; Senemoğlu, 2010). Örneğin, başkalarıyla etkileşime giren ve onlarla olumlu ilişkiler geliştiren bir çocuk sosyal gelişim alanında iyi olacağı gibi, bu etkileşim sonucunda iletişim becerilerini geliştireceği ve yeni kazanımlar elde edeceği için dil gelişimi ve bilişsel gelişim alanlarında da olumlu yönde bir değişim yaşayacaktır.

Bir alandaki gelişim, diğer bir alandaki gelişimden bağımsız değildir.

## Gelişim Bireysel Farklılıklar Gösterir

Gelişim, kalıtım ve çevrenin etkileşimi yoluyla gerçekleştiğinden, gelişimde bireysel farklılıklar söz konusudur. Bireyler belirli gelişim örüntülerini izlerlerken, aralarında değişim miktarları bakımından farklılıklar oluşabilmektedir. Her bireyin kalıtsal mirasının ve çevresel koşullarının farklı olduğu düşünülürse, gelişimlerinin de farklı olması oldukça doğal bir durumdur (Ceyhan, 2014; Senemoğlu, 2010). Örneğin, normal gelişim gösteren çocuklar dördüncü ayda uzandıkları nesnenin görüntüsünü kavramaya başlarlarken; görme yetersizliği olan çocuklar 11. aya kadar ses çıkaran nesnelere bile uzanamayabilirler. Erkek çocuklar ayakla vurma becerisini kız çocuklardan 12-16 ay daha erken kazanırlarken, kız çocuklar ise sekme ve zıplama becerilerini erkek çocuklardan 6-10 ay daha önce kazanmaktadır. Aynı kalıtsal mirasa ve çevresel koşullara sahip olsalar bile kardeşler arasında da gelişimsel açıdan bireysel farklılıklar gözlenebilir. Örneğin, büyük kızım Duru ilk dişini sekiz aylıkken, ikinci kızım İpek ise ilk dişini altı aylıkken çıkarmıştır.

Her birey, zekâ, kişilik ve fiziksel görünüşü gibi pek çok alanda kendine özgü bir gelişim gösterir.

## GELİŞİM DÖNEMLERİ

Gelişim, döllenmeyle başlayıp yaşam boyunca devam eden bir süreçtir ve birbirini izleyen dönemlerden oluşur. Her dönemin kendine özgü özellikleri ve kendine özgü görevleri vardır. Gelişim dönemlerini; doğum öncesi dönem, bebeklik dönemi, ilk çocukluk dönemi, son çocukluk dönemi, ergenlik dönemi, genç yetişkinlik dönemi, orta yetişkinlik dönemi ve ileri yetişkinlik dönemi şeklinde sınıflamak mümkündür (Akbağ, 2007; Aydın, 2012; Bjorklund ve Blasi, 2012; Craig ve Baucum, 2002). Gelişim dönemlerine ilişkin sınıflama Tablo 2.2'de gösterilmiştir; ancak bu sınıflama endüstrileşmiş toplumlarda yaşayan bireyler için uygundur. Örneğin, ortaöğretime ya da yükseköğretime devam etmesi gerekmeyen ve iş yaşamına erken başlayan bireyler için ergenlik dönemi daha kısa sürebilir. Benzer biçimde, geçimini fiziksel işler yaparak sağlayan, beslenme ve tıbbi olanakları yeterli olmayan bireyler için ise ileri yaşlılık daha erken başlayabilir. Bu nedenle gelişim dönemleri evrensel olarak uygulanabilir değildir; ancak Tablo 2.2'de yer alan dönemler genel olarak fikir vericidir (Craig ve Baucum, 2002).

Gelişim Dönemleri	Yaş Aralıkları
Doğum Öncesi Dönem	Döllenme-Doğum
Bebeklik Dönemi	0-2 Yaş
İlk Çocukluk Dönemi	2/3-5/6 Yaş
Son Çocukluk Dönemi	6-12 Yaş
Ergenlik Dönemi	12-18/21 Yaş
Genç Yetişkinlik Dönemi	18/21-40 Yaş
Orta Yetişkinlik Dönemi	40-60/65 Yaş
İleri Yetişkinlik Dönemi	60/65-Ölüm

**Tablo 2.2**  
Gelişim Dönemleri

## Doğum Öncesi Dönem

Döllenmeden başlayıp doğuma kadar devam eden, anne karnındaki 40 haftalık süreç doğum öncesi dönemdir. Döllenmeden itibaren ilk iki haftayı kapsayan dönem zigot evresi, üç-sekiz hafta arasını kapsayan dönem embriyo evresi, dokuz haftadan doğuma kadar süren dönem ise fetüs evresidir. Embriyo evresi çok önemli bir dönemdir çünkü bu dönemde vücut bölümleri ve organlar oluşur. Sekiz haftanın sonunda embriyoda ilkel yapıdaki gözler, dudaklar, burun ve hatta dişler fark edilir. Bu dönemin sonunda embriyoda kolları ve bacakları oluşturacak küt çıkıntılar vardır. Embriyo evresinde baş ve beyin gelişimi çok hızlı gerçekleşir ve baş vücudun neredeyse yarısı kadardır. Sinir hücreleri yani nöronlar şaşırtıcı bir hızla artar ve sinir sistemi beşinci haftadan itibaren işlevde bulunmaya başlar. Fetüs evresinde ise çok hızlı değişimler görülür. Örneğin, bu evrede boy uzunluğu yaklaşık 20 kat artar ve vücut bölümlerinin birbirlerine oranları önemli ölçüde değişiklik gösterir. Fetüs evresinde yeni bir vücut bölümü ya da organ oluşmaz; ancak embriyo evresinde oluşan vücut bölümleri ya da organlar gelişimlerini sürdürürler ve çalışmaya başlarlar. Bu evrede hormonlar salgılanmaya başlar, fetüs dışarıdan gelen sesleri duyar, uyuma ve uyanık olmanın farklı evrelerini yaşar ve mizacı gereği fazla hareket eder ya da sakin kalır (Feldman, 2010).

### İNTERNET



Döllenmeden başlayıp doğuma kadar devam eden, anne karnındaki 40 haftalık doğum öncesi döneme ilişkin bilgi edinmek ve anne karnındaki bebeğin gelişimine ilişkin görselleri incelemek amacıyla [http://www.biltek.tubitak.gov.tr/bilgipaket/ureme/anne\\_karninda\\_bebegin\\_gelisimi.swf](http://www.biltek.tubitak.gov.tr/bilgipaket/ureme/anne_karninda_bebegin_gelisimi.swf) adresini ziyaret edebilirsiniz.

## Bebeklik Dönemi (0-2 Yaş)

Sıfır-iki yaş arasını kapsayan bebeklik dönemi, gelişimin en hızlı olduğu dönemlerden biridir. Doğumdan sonraki bu dönemde bebekler yaşama uyum sağlamaya çalışırlar. Doğumla birlikte bebeklerin kalp atımları, nefesleri ve vücut ısıları düzene girer. Yaşama uyum sağlamaya başladıkça günün belli saatlerinde uyuyup belli saatlerinde uyanık ka-

Resim 2.2

Bebeklerin Renkli ve Sesli Oyuncak Tercihleri



arak uyku düzeni geliştirirler. Bebeklik dönemi, bebeklerin bakım açısından yetişkinlere bağımlı oldukları bir dönemdir. Bu dönemde bebekler, bağımsız hareket etmeleri ve dünyayı keşfetmeleri için gerekli olan emeklemeyi ve ardından yürümeyi öğrenirler. İlk altı ay anne sütüyle beslendikten sonra yavaş yavaş katı yiyeceklere geçerler, büyüme ve gelişme için temel olan yemek yeme becerilerini kazanırlar. Bu dönemde bebekler konuşmayı öğrenerek sözsüz iletişimden sözlü iletişime geçiş yaparlar. İki yaşın sonuna doğru tuvalet alışkanlığı kazanarak vücut atıklarını kontrol etmeyi öğrenmiş olurlar. Bu dönemde bebekler dikkatlerini çeken renkli, ışıklı ve sesli oyuncaklarla oynarlar (Bacanlı, 2014; Ceyhan, 2014).



### İlk Çocukluk Dönemi (2-6 Yaş)

Üç yaşta başlayıp altı yaşa kadar devam eden ilk çocukluk dönemi, okul öncesi dönem olarak da adlandırılır. İlk çocukluk döneminin en önemli özelliği, çocukların dünyayı keşfetme çabalarında görülen artıştır. Bebeklik döneminde vücudunu kontrol etmeyi öğrenen çocuklar artık “neden” ve “nasıl” sorularıyla çevrelerini sorgulamaya başlarlar. Kendi kendine yemek yeme, giyinme ve tuvalet gereksinimini giderme gibi özbakım becerilerini kazanarak bakım açısından yetişkinlere bağımlılıktan kurtulurlar. Küçük kas becerilerinde ustalaşmaya başlar ve okula hazır hale gelirler. Cinsiyet farklılığını algılar ve cinsel kimlik kazanırlar. Dili daha karmaşık biçimde kullanır ve akranları ile ilişkiler kurarak sosyal gelişimde önemli gelişmeler kaydederler. Bu dönemde ahlaki değerlerin ve yargıların temelleri atılır (Akbağ, 2007; Bacanlı, 2014; Ceyhan, 2014).

### Son Çocukluk Dönemi (6-12 Yaş)

Altı yaşta başlayıp 12 yaşa kadar devam eden son çocukluk dönemi okul dönemi olarak da bilinir. Bu dönem ilkokulun tamamını, ortaokulun ise bir kısmını kapsar. Son çocukluk döneminde eğitim öğretim etkinlikleri ön plana çıkar ve çocuklar yaşamları boyunca kullanacakları okuma, yazma, matematik gibi temel akademik becerileri bu dönemde kazanırlar. Günlük yaşamla başa çıkmayı kolaylaştıracak olan problem çözme becerileri ile kişisel bağımsızlığa katkı sağlayacak olan davranışlarına ilişkin kararlar alma ve uygulama becerileri gelişir. Bu dönemde kendisinin ve bedeninin farkına varan çocuklar kendilerini ve bedenlerini kabullenmeye başlarlar ve bu konuda olumlu tutumlar geliştirirler. Cinsel kimliğe uygun davranışlar ilk çocukluk döneminde fiziksel görünüşle ilgili iken son çocukluk döneminde sosyal rollerle ilgilidir ve bu dönemde çocuklar cinsiyet rollerini kazanarak bu rollere uygun davranırlar. İlk çocukluk döneminde sosyal gelişim açısından önemli gelişmeler kaydedilse dahi son çocukluk dönemindeki sosyal etkileşimler belli kurallara dayalı olarak gerçekleşir ve bu dönemde kazanılan beceriler sonraki yıllarda ortaya çıkacak olan sosyal ilişkilerin temelini oluşturur. İlk çocukluk döneminde temeli atılan ahlaki değerler ve yargılar bu dönemde gelişmeye başlar. Başarı duygusu önem kazanır ve odak noktası haline gelir. Bu dönemde çocuklar gündemi takip ederek sosyal olaylara ilişkin çıkarımlarda bulunmaya ve görüşler bildirmeye başlarlar (Akbağ, 2007; Aydın, 2012; Bacanlı, 2014).

Resim 2.3

Küçük Kas Becerilerinde Ustalaşma



Resim 2.4

Eğitim Öğretim Etkinliklerinin Önem Kazanması



Son çocukluk dönemi akademik becerilere ilişkin temellerin atıldığı bir dönemdir.



Resim 2.5

Cinsiyet Rollerini Yerine Getirme



Ergenlik dönemi büyüme ve gelişmenin en hızlı olduğu dönemlerden biridir ve bu nedenle de uyum sağlaması zor bir dönemdir.

başlayan çocuklar bu dönemde artık bağımsızlık kazanırlar ve önce kendilerine sonra da çevrelerindekiyle kendi başlarına yetebileceklerini kanıtlamaya çalışırlar. Kendi tercihleri doğrultusunda ilişkiler ve bu ilişkiler sonucunda da duygusal yakınlıklar kurarlar. Bu dönemde değerler ve ahlak sistemi netleşir, bununla ilişkili olarak da ergenler toplumsal yaşama katılırlar ve sorumluluk alırlar. Ergenlik döneminin ikinci yarısında kariyer planlaması yapılarak eğitim ve meslek seçimi konusunda adımlar atılır. Bu dönemin sonlarına doğru evlilik ve uygun eş konusunda görüşler belirmeye başlar, aile ve evlilik yaşamına hazırlanırlar (Bacanlı, 2014).

### Genç Yetişkinlik Dönemi (18/21-40 Yaş)

20'li yaşlarda başlayıp 30'lu yaşların sonuna kadar süren genç yetişkinlik dönemi kişisel ve ekonomik özgürlüğün kazanılmasıyla birlikte toplumsal yaşamda daha fazla yer alınan bir dönemdir. Ergenlik döneminin sona ermesiyle birlikte bireyler seçtikleri mesleğe yönelik bir işe başlarlar ve iş konusunda deneyim kazanmaya çalışırlar. Bireyler bu dönemde kendileri için en uygun iş koşullarını buluncaya kadar iş ve işyeri değişiklikleri yapabilirler.

Bireyler artık yasal olarak da yetişkin kabul edildikleri için; askerlik yapmak, seçme ve seçilme hakkını kullanmak, vergi ödemek, kanunlara ve toplumsal kurallara uymak gibi vatandaşlık görevlerini yerine getirirler. Kendi ahlaki değerleri ve yargıları ile uyumlu olan sosyal gruplara katılırlar, bu gruplarla etkileşim halinde olurlar. Bireyler, bir işe girip düzenli olarak gelir elde etmeye başladıktan sonra kendileri için uygun bir eş seçerler; ancak bu dönemde halen eğitimlerini ve kariyer planlamalarını tamamlamayanlar eş seçimini bir süre erteleyebilirler. Eş seçimini yapan bireyler ise evlenerek aile kurmayı, eşleriyle birlikte yaşamayı, çocuk yetiştirmeyi ve ev idare etmeyi öğrenirler (Bacanlı, 2014).

Resim 2.6

İş Yaşamına Başlama



## Orta Yetişkinlik Dönemi (40-60/65 Yaş)

40 yaşta başlayıp 60-65 yaşa kadar devam eden orta yetişkinlik dönemi genç yetişkinlik döneminde alınan sorumlulukların sürdürüldüğü ve kazanılan becerilerin geliştirildiği bir dönemdir. Bireyler bu dönemde bir yaşam standardı belirlerler ve bu standartta yaşamlarını sürdürebilmek için çalışırlar. Mesleklerinde olgunluğa ulaşırlar ve bu dönemin sonuna doğru emekli olurlar. Emekliliğin ardından zamanlarını verimli geçirebilmek için çeşitli hobiler edinirler. Büyümekte olan çocuklarına yaşam için rehberlik etmeye çalışırlar. Çocuklarının yanı sıra yaşlanan anne babalarının sorumluluklarını da üstlenirler. Vücudun işlevlerinde yavaşlamalar olur ve bazı sağlık sorunları ortaya çıkmaya başlar. Ancak genel olarak orta yetişkinlik dönemi bilgi ve deneyim birikiminin olduğu olgun ve olumlu bir gelişim dönemidir (Akbağ, 2007).

## İleri Yetişkinlik Dönemi (60/65 Yaş Sonrası)

İleri yetişkinlik dönemi ya da diğer bir adıyla yaşlılık dönemi 60-65 yaş civarında başlayıp ölüncüye kadar devam eden bir süreçtir. Bu dönemde bireyler azalan fiziksel güç ve ortaya çıkan sağlık sorunları ile fizyolojik değişimlere uyum sağlamaya çalışırlar. Fizyolojik değişimlerin bir sonucu olarak ortaya çıkan durumlarla baş etmek üzere gözlük, işitme cihazı, takma diş, baston, yürüteç ve tekerlekli sandalye gibi araçlar kullanırlar. Bu dönemde bireylerin aileleri, akrabaları ve arkadaşları ile sosyal ilişkilerini sürdürmeleri ve yaşamlarını kolaylaştırıcı düzenlemeler yapmaları onların bu döneme kolay uyum sağlamaları açısından çok önemlidir. Emeklilikle birlikte azalan gelir ve buna bağlı olarak değişen yaşam standardı da fizyolojik değişikliklerle birlikte uyum sağlanması gereken diğer bir durumdur. Bu dönemde eşlerden birinin ölümü gerçekleşebilir ve bu olay hayatta kalan eş için kabullenmesi oldukça zor bir olaydır. Bu dönemde bireyler dernek, vakıf gibi çeşitli sivil toplum kuruluşlarında görevler alarak yaşamlarını kendileri ve toplum için daha anlamlı hale getirme çabasında olurlar. Genel olarak bu dönem yaşamın gözden geçirildiği bir dönem olma özelliği gösterir (Akbağ, 2007; Ceyhan, 2014).

## GELİŞİM ALANLARI

Gelişim bir bütün olmasına karşın çalışma ve inceleme kolaylığı açısından gelişim psikologları tarafından dönemlere ve alanlara bölünmüştür. Buna göre gelişim; (a) fiziksel gelişim, (b) bilişsel gelişim ve (c) psikososyal gelişim olmak üzere üç temel alanda incelenmektedir (Bjorklund ve Blasi, 2012; Feldman, 2010; Vander Zanden, 1997). Gelişim, bu üç temel alanda incelense de bir bütündür ve gelişim alanları birbirleriyle etkileşim halindedir. Bir gelişim alanında meydana gelen olumlu ya da olumsuz değişiklikler diğer gelişim alanlarını da olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Her bir gelişim alanında incelenen konular Tablo 2.3'te gösterilmiştir.

Resim 2.7

Emeklilikte Edinilen Hobiler



Resim 2.8

İleri Yetişkinlik Dönemindeki Araç Gereksinimleri



İleri yetişkinlik döneminde bireyler fizyolojik değişimlerin yanı sıra sosyal ve toplumsal değişikliklere de uyum sağlamak zorundadırlar.

Gelişim şu üç temel alanda incelenir:

- fiziksel gelişim
- bilişsel gelişim
- psikososyal gelişim

**Tablo 2.3**  
Gelişim Alanlarında  
İncelenen Konular

Gelişim Alanı	İncelenen Konular
<b>Fiziksel Gelişim</b>	Beden Büyüklüğü, Uzunluğu ve Hacmi Beyin Yapısı Sinir Sistemi Kas ve İskelet Sistemi Organların Yapısı Duyusal Yeterlikler Motor Beceriler
<b>Bilişsel Gelişim</b>	Dikkat Bilinç Hafıza Zekâ Öğrenme Algılama Düşünme Muhakeme Etme Problem Çözme Dili Kullanma
<b>Psikososyal Gelişim</b>	Benlik Duygu Mizaç Sosyalleşme Kültürleşme Kişilik Ahlak

## FİZİKSEL GELİŞİM

*Fiziksel gelişim*, vücudun fiziksel yapısındaki değişimler ile duyuşsal yeterlikler ve motor becerilerdeki değişiklikleri kapsar. Gelişim, yaşam boyu devam eden bir süreç olsa da, bu ünite de fiziksel gelişim doğum öncesi dönemde başlayıp ergenlik döneminin sonuna kadar devam eden dönemde ele alınmaktadır. Fiziksel gelişim izleyen bölümde; bedensel gelişim, duyuşsal gelişim ve psikomotor gelişim başlıkları altında incelenmektedir.

## Bedensel Gelişim

*Bedensel gelişim*, vücudun boyutunda ve şeklinde gerçekleşen değişiklikler ile merkezi sinir sisteminin ve organların yapısında ortaya çıkan değişikliklerdir. Bedensel gelişim doğum öncesi dönemde başlamakta ve ergenlik döneminin sonuna kadar devam etmektedir. Bedensel gelişimi; doğum öncesi dönemde, bebeklik döneminde, ilk çocukluk döneminde, son çocukluk döneminde ve ergenlik döneminde gerçekleşen değişiklikler şeklinde incelemek mümkündür.

Bedensel gelişim ve fiziksel gelişim kavramları aynı anlam için birbirlerinin yerine kullanılırlar.

**Resim 2.9**

Zigot



## Doğum Öncesi Dönem

Döllenmeden başlayıp doğuma kadar geçen 266-280 günlük doğum öncesi dönem, gelişimin en hızlı gerçekleştiği dönemlerden biridir. Doğum öncesi dönem; zigot evresi, embriyo evresi ve fetüs evresi olmak üzere üç evreden oluşmaktadır. **Zigot evresi**, döllenme ile başlayıp ilk iki haftalık dönemi içine alan, zigotun büyüdüğü ve zigot ile annenin destek sistemi arasındaki bağlantının gerçekleştiği evredir. Ovaryumda her ay bir yumurta olgunlaşarak döllenmenin oluşabilmesi için ovaryum dışına atılır. Ovaryum dışına atılan bu yumurta, ovaryumu uterusu bağlayan fallop tüplerinde sperm ile birleşerek zigotu oluşturur. **Zigot**, kadından gelen yumurta ile erkekten gelen spermin birleşmesi sonucu oluşan yeni hücredir. Bir zigotta 23'ü kadından, 23'ü erkekten gelen 23 çift ve toplam 46 kromozom bulunur. Zigot, döllenmeden son-

raki ilk birkaç saat içinde mitoz bölünme yoluyla gelişimine başlar. **Mitoz bölünme**, ana hücrenin bölünmesi sonucu ana hücre ile birebir aynı özellikleri gösteren yani özdeş iki yeni hücre oluşmasıdır. Mitoz bölünme yoluyla ikiye, dörde, sekize, on altıya ... bölünen zigot fallop tüplerinden uterusu doğru olan yolculuğuna başlar. Fallop tüplerinden uterusu doğru ilerleyen zigot üçüncü günün sonunda uterusu ulaşır ve altıncı günün sonunda kabağundan çıkarak uterusu yerleşir. İkinci haftanın sonunda zigotun uterusu tam olarak aşılması ile zigot evresi tamamlanır ve uterusu yerleşen zigot beklenmedik bir durum gelişmediği sürece 38-40 hafta boyunca burada kalır (Bjorklund ve Blasi, 2012; Feldman, 2010; National Geographic Society ve Tavernier, 2005; Vander Zanden, 1997).

**Embriyo evresi**, döllenmeden sonraki üç-sekiz haftalık dönemi içine alan, bir evredir. Bu evrenin en önemli özellikleri; büyümenin çok hızlı gerçekleşmesi, plasenta aracılığıyla anne ile fetüs arasında bağ kurulması, vücut bölümlerinin ve organların oluşması ve fetüsün fark edilir bir insan görünümüne almasıdır. Bu evrenin başlarında sinir sistemi, duyu organları ve cilt oluşurken, evrenin ortalarına doğru kaslar ve kemiklerle birlikte dolaşım, solunum ve sindirim sistemleri oluşur. Bu evrede ayrıca anne ile fetüsün dolaşım sistemlerini birbirlerinden ayıran plasenta oluşur ve uterus duvarına yerleşir. Altıncı-yedinci haftada dolaşım sistemi çalışmaya başlar ve fetüsün kalbi dakikada 140-160 arasında çarpar. Sekiz haftanın sonunda böbrekler çalışmaya başlar, kulaklar, burun, ağız ve gözlerin dış bölümü fark edilir ve kollar ile bacaklar şekillenir. Bu dönemde düzensiz ve koordinasyonsuz olsa da embriyo tüm vücuduyla ya da vücudun belli bölümleriyle hareket eder. Bu evrenin sonunda embriyo yaklaşık 10 gr ağırlığında iken 2,5 cm civarındadır (Bjorklund ve Blasi, 2012; Feldman, 2010; Vander Zanden, 1997).

**Fetüs evresi**, dokuzuncu haftadan başlayıp doğuma kadar süren evredir ve bu evrede çok hızlı değişimler görülmektedir. Örneğin, fetüs 12. haftada 14 gram ağırlığında ve 6,5 cm uzunluğunda iken 38-40. haftalarda 3400-3500 gram ağırlığında ve 50 cm boyunda olur. Fetüs evresinde yeni bir vücut bölümü ya da organ oluşmaz; ancak embriyo döneminde oluşan vücut bölümleri ya da organların gelişimleri tamamlanır. Sekizinci haftadan itibaren hormonlar salgılanmaya ve 12. haftadan itibaren cinsel organlar gelişmeye başlar. 16. haftada refleksif hareketler gelişir ve 20. haftadan itibaren anne adayını fetüsün hareketlerini hisseder. 20. hafta civarında vücudu ince tüyler kaplamaya ve vücut etrafında verniks tabakası oluşmaya başlar. 24. haftada akciğer dışındaki diğer organlar gelişimlerini tamamlar ve fetüs eğer 28. hafta civarında doğarsa uterus dışındaki bir ortamda yaşayabilme yeterliğine sahip olur. Bu haftalarda bebek yaklaşık 1100 gram ağırlığında ve 35 cm uzunluğundadır. Bebeğin beyin kıvrımları gelişir. 32. haftadan sonra daha sonra kullanılmak üzere deri altı yağları depolanır, temel organların işleyişleri hızlanır ve verniks kazeoza tüm vücudu kaplar. Bu haftadan sonra bebeğin vücut ağırlığı ve boy uzunluğu artmaya devam eder. 36. haftadan itibaren fetüs doğum için hazırdır. Fetüsün uterus içinde hareket edebileceği alan daraldığından fetüsün hareketleri azalır ve östrojen hormonunun fazla salgılanmaya başlaması ile doğum eylemi başlar (Bjorklund ve Blasi, 2012; Feldman, 2010; Vander Zanden, 1997).

Ovaryum ya da diğer bir adıyla yumurtalık, yumurta üretmek üzere görev yapan kadın üreme organıdır.

Sperm ya da diğer adıyla spermatozoit, erkek üreme hücresidir.

Uterus, rahim ya da diğer adıyla dölyatağı, kadın üreme organlarından biridir ve gebelik boyunca zigot, embriyo ve fetüsün yerleştiği yerdir.

Resim 2.10

Embriyo



Plasenta, anne ile fetüs arasındaki oksijen-karbondioksit, hormon, besin, atık ve antikör değiş tokuşunu sağlayan bir oluşumdur.

Resim 2.11

Fetüs



Verniks kazeoza, bebeğin doğum kanalından geçişini kolaylaştıran ve bebekleri enfeksiyondan koruyan yağlı ve kremi bir tabakadır.

## FİLM



**Yaşamın yeşermesi, hiçlikten çıkıp insana varmak kadar muhteşem bir öykü olabilir mi? Anne karnındaki yolculuğun ilk anı, tek bir spermatozoidin kazandığı bir yaşam yarışıyla başlar. Bu yarış sonucu tek hücreli bir yumurta döllenir ve genetik miras nesilden nesle aktarılır. Artık yeni bir yaşam yeşermiştir. Bu tek hücre dokuz ay sonra bir insan olarak ışığa kavuşacaktır. Bebek bekleyen bir çiftin öyküsü ve doğacak bebeklerinin yaşam yolcuğu National Geographic Society'nin "Yaşama Yolculuk: Anne Karnında Yaşamın Öyküsü" isimli belgeselinde izleyici ile buluşmaktadır. Döllenmeden başlayıp doğuma kadar geçen doğum öncesi döneme ilişkin bilgi edinmek üzere bu belgeseli izleyebilirsiniz (National Geographic Society ve Tavernier, 2005).**

### Bebeklik Dönemi

Bedensel gelişim doğum öncesi dönemde olduğu gibi sıfır-iki yaş arasını kapsayan bebeklik döneminde de hızlı seyreder. Yeni doğan bebekler ortalama 3000-3500 gr ağırlığında olur; beşinci ayın sonunda doğum ağırlıklarının iki katına, bir yaşın sonunda doğum ağırlıklarının üç katına ve iki yaşın sonunda doğum ağırlıklarının yaklaşık dört katına ulaşırlar. Bebekler ortalama 48-52 cm boy uzunluğu ile dünyaya gelirler. Bebeklerin boy uzunlukları, bir yaşın sonunda doğumdaki boy uzunluklarının yaklaşık yarısı kadar artarak 74-76 cm'ye, iki yaşın sonunda da ise doğumdaki boy uzunluklarının yaklaşık dörtte üçü kadar artarak ortalama 88-92 cm'ye ulaşır. Baş çevresi yeni doğan bebeklerde 35 cm civarındadır. Bebeklerde kollarla bacaklar başa oranla küçüktür ve baş, boy uzunluğunun yaklaşık dörtte biri kadar iken bacak uzunluğu, boy uzunluğunun yaklaşık üçte biri kadardır. Baş çevresi bebekler bir yaşına bastıklarında ortalama 46-48 cm'yi, iki yaşına bastıklarında 48-50 cm'yi bulur (Aksoy, 2014; Atik Tuğrul, 2014; Ceyhan, 2011; Feldman, 2010; Özmert, 2001). Yeni doğan bebeklerin sinir sistemleri henüz yeterince gelişmediğinden hareketlerin büyük bir kısmı refleksler yoluyla gerçekleşir. Beyin kabuğunun hızlı biçimde gelişmeye başlaması ile birlikte sinir sisteminin davranışlar üzerindeki etkisi artmaya başlar. Yeni doğan bebeklerin kalp atım hızları ve solunum sayıları yetişkinlere göre oldukça yüksek olmasına karşın bebekler büyüdükçe kalp atım hızları ve solunum hızları da yavaşlar. Yeni doğan bebeklerin sindirim sistemleri sadece anne sütü gibi sıvı gıdaları sindirebilecek özelliكتedir; ancak sindirim organlarının gelişmesine ve dışların çıkmasına bağlı olarak bebekler zamanla katı gıdaları da sindirmeye başlarlar. Bebekler beslenme sonrasında oluşan atıkları dışarı atabilirler; ancak bu dönemde boşaltım sistemlerini kontrol edemezler. Yeni doğan bebeklerde kemikler yumuşak ve esnek, hatta bazı kemikler ise henüz kıkırdak halindedir (Bjorklund ve Blasi, 2012; Ceyhan, 2014; Vander Zanden, 1997).

### İlk Çocukluk Dönemi

İlk çocukluk dönemi olarak adlandırılan iki-altı yaş döneminde bedensel gelişim hızı, bebeklik dönemindeki bedensel gelişim hızına kıyasla yavaşlar. İki yaşın sonunda 12-14 kg'a ulaşan çocukların vücut ağırlıkları her yıl ortalama iki-üç kg; 88-92 cm'ye ulaşan boy uzunlukları ise her yıl ortalama yedi cm artmaktadır. Altıncı yaşta çocukların vücut ağırlıkları ortalama 20-25 kg arasında, boy uzunlukları ise 116-122 cm arasında değişiklik gösterir. İki yaştan sonra baş büyümesi yavaşlar, gövde büyümesi orta hızda iken kolların büyümesi hızlı, el ve ayakların büyümesi çok hızlı gerçekleşir. Bu dönemde hem kemiklerin sertleşme oranı hızlanır hem de ellerdeki ve ayaklardaki kemiklerin sayıları artar. Okul çağına gelen çocukların vücut oranları yetişkinlerin vücut oranlarına oldukça benzerlik gösterir (Aksoy, 2014; Atik Tuğrul, 2014; Neyzi ve diğ., 2008; Özmert, 2001). Bu dönemde sinir sistemi, dolaşım sistemi ve solunum sistemi ile bu sistemlerin işleyişleri gelişimlerine



devam eder. İlk çocukluk dönemindeki çocuklar süt dişlerini çıkarmayı tamamlamışlardır ve tüm besinleri sindirebilirler. Bu dönemde hem mesane hem de bağırsak kontrolü sağlanır ve çocuklar tuvalet alışkanlıkları kazanırlar. İlk çocukluk döneminde kas ve iskelet sisteminde önemli gelişimler yaşanır ve bu gelişim çocukların psikomotor becerilerine de olumlu anlamda yansır (Bjorklund ve Blasi, 2012; Ceyhan, 2014; Vander Zanden, 1997).

**Sıfır-altı yaş arasındaki çocukların fiziksel ve psikomotor gelişimlerine ilişkin daha fazla bilgi edinmek üzere “Büyüyen Adımlar” videosunu <http://internettv.meb.gov.tr/> ya da <https://www.youtube.com/watch?v=OID97dkSDD0> adreslerinden izleyebilirsiniz.**



FİLM

### Son Çocukluk Dönemi

Altı-on iki yaş arasını kapsayan son çocukluk döneminde bedensel gelişim ergenlik dönemine kadar yavaş seyreder. Çocukların bu dönemin başında vücut ağırlıkları 20-25 kg civarında iken dönemin sonunda yaklaşık iki katına çıkarak 45-50 kg civarına; dönemin başında boy uzunlukları 116-122 cm civarında iken dönemin sonunda üçte biri kadar artarak yaklaşık 150-154 cm civarına ulaşır. Bu dönemin başlarında erkeklerin vücut ağırlıkları ve boy uzunlukları kızlardan daha fazla iken dönemin sonuna doğru kızların vücut ağırlıkları ve boy uzunlukları erkeklerden daha fazla olur (Neyzi ve diğ., 2008). Bacaklar ve gövde giderek daha fazla uzadığından 12 yaşta çocukların vücut görünüşleri, yetişkinlerin vücut görünümüne ulaşır. Bu dönemde sinir sistemi, dolaşım sistemi, solunum sistemi, boşaltım sistemi, kas ve iskelet sistemi gelişimlerine devam eder ve bu sistemlerin işleyişleri daha fazla mükemmellik kazanır.

### Ergenlik Dönemi

Çocukluk ile yetişkinlik arasında bir geçiş olan ergenlik dönemi, iç salgı bezlerinin işleyişindeki artış nedeniyle bedensel gelişimin hızlı ve kayda değer olduğu bir gelişim dönemidir. Ergenlik dönemi kızlarda erkeklerden daha önce başlayan ve tamamlanan bir dönemdir. Bu dönemde vücut ağırlığında ve boy uzunluğunda görülen artışlar sonucunda yetişkin vücuduna erişilir. 18 yaşın sonunda kızlar ortalama 50-60 kg arasında vücut ağırlığına, erkekler ise ortalama 60-70 kg arasında vücut ağırlığına; kızlar ortalama 160-165 cm boy uzunluğuna, erkekler ortalama 165-170 cm boy uzunluğuna sahip olurlar (Neyzi ve diğ., 2008). Bu dönemdeki en belirgin değişimler birincil ve ikincil cinsiyet özelliklerinin ortaya çıkmasıdır. Birincil cinsiyet özelliklerinin ortaya çıkması, üreme organlarının gelişimlerini tamamlayarak üreme için hazır hale gelmeleri iken ikincil cinsiyet özelliklerinin ortaya çıkması çeşitli bölgelerdeki tüylenmeler, sesteki değişimler, vücuttaki yağlanmalar ve kızlarda göğüs büyümeleridir (Ceyhan, 2014; Vander Zanden, 1997). Ergenlik dönemindeki fiziksel gelişim, bilişsel ve psikososyal gelişimi de önemli ölçüde etkilemektedir.

**0-18 yaş arasındaki Türk çocuklarına ait vücut ağırlığı ve boy uzunluğu yüzdelik değerleri hakkında bilgi edinmek için [http://cshd.org.tr/csh/pdf/pdf\\_CSH\\_279.pdf](http://cshd.org.tr/csh/pdf/pdf_CSH_279.pdf) adresinden erişebileceğiniz “Türk Çocuklarında Vücut Ağırlığı, Boy Uzunluğu, Baş Çevresi ve Vücut Kitle İndeksi Referans Değerleri” isimli makaleyi okuyabilirsiniz.**



MAKALE

### Duyusal Gelişim

Dünya bebeklere nasıl görünmektedir? Bu sorunun yanıtı oldukça dikkat çekicidir. Bebekler doğduklarında duyu organlarına sahiptirler ve bu duyu organları aracılığıyla dünyayı algılamaktadırlar. Bebekler doğduklarında duyu organları gelişmiştir; ancak bebeklerin duysal gelişimleri olgunlaşma, yaşantı ve alıştırmaların sonucunda zaman içinde tamamlanır (Vander Zanden, 1997). İzleyen bölümde duysal özelliklerle ilgili bilgiler yer verilmektedir.

### **Görme Duyusu**

Bebekler görme organları ve yapıları gelişmiş bir şekilde dünyaya gelirler; ancak bebeklerde bu organlar ve sistemler tam olarak gelişimlerini tamamlamamıştır. Örneğin, retina, görme sinirleri ve mercekleri kontrol eden kaslar tam olarak gelişmemiştir. Bebeklerin gözleri ışığa duyarlılık gösterir; göz bebekleri ışıktadırken, karanlıkta genişler. Bebekler 18-25 cm uzaklıktaki nesnelere odaklanabilirler, mesafe azaldığında ya da arttığında ise görüntü bulanıklaşır. Görüş alanının tam merkezinde olan bir nesneyi ya da ışığı izleyebilirler. İkinci ayın sonuna kadar her iki gözlerini de aynı anda tek bir noktaya odaklayamazlar. Bebekler görme duyusuna sahip olarak dünyaya gelseler de bu duyu yetişkinlerin sahip oldukları düzeyde bir görme şeklinde değildir. Bebeklerin görme mesafeleri 1/10 oranındadır. Yani yetişkinler bir nesneyi 10 metre uzaklıktan görebilirlerken, bebekler bu nesneyi ancak bir metre mesafeden görebilirler. Bebeklerin görme keskinlikleri de yetişkinlerden farklılık gösterir. Bebekler üç aylık olduklarında görme keskinlikleri artar; ancak altıncı aya geldiklerinde görme duyuları yetişkinlerin görme duyularına benzerlik gösterir (Craig ve Baucum, 2002; Vander Zanden, 1997).

### **İşitme Duyusu**

Yeni doğan bebeklerin işitme duyuları oldukça gelişmiştir. Bebekler henüz anne karnında iken sesleri işitmeye başlarlar; ancak doğumdan birkaç saat ya da birkaç gün sonra yeni doğan bebeklerin işitmelerinde bir kayıp gerçekleşebilir. Doğum esnasında sıvıların ya da verniks kazeozanın kulakları tıkanması geçici olarak işitme kaybı yaşanmasına neden olabilir. Bebekler aşırı düşük ve aşırı yüksek frekanslardaki seslere yetişkinlerden daha duyarlıdır ve bu duyarlılık ilk iki yıl boyunca devam eder. Buna karşın bebekler orta şiddetteki seslere ise yetişkinlerden daha az duyarlıdır. Bunun nedeni tam olarak bilinmemesine karşın sinir sisteminin henüz yeterince olgunlaşmamış olması ile ilişki olabileceği düşünülmektedir (Craig ve Baucum, 2002; Feldman, 2010; Vander Zanden, 1997).

Yeni doğan bebekler insan sesini özellikle de annelerinin sesini ayırt ederler ve bunun temel nedeni doğum öncesi dönemden itibaren düzenli olarak bu sesi duymuş olmalarıdır. Araştırmalar, doğum öncesi dönemde anneler tarafından okunan masalların ya da söylenen ninnilerin doğumdan sonra da tercih edilen masallar ve ninniler olduğunu göstermektedir. Bebekler ayrıca duydukları sesler karşısında sakinleşebilir, harekete geçebilir ya da sıkıntıya girebilirler. Düşük frekanslı ve ritimli sesler bebekleri sakinleştirirken, ani ve yüksek frekanslı sesler bebekleri sıkıntıya sokabilir. Bebekler bir dili başka bir dilden de ayırabilirler. Dört buçuk ay civarında kendi isimlerini, benzer seslerden oluşan diğer sözcüklerden; beş ay civarında Türkçe bir şarkı ile İngilizce bir şarkıyı birbirinden ayırt edebilirler. Bebekler ilk altı ayın sonunda işitme duyusu ile ilgili gelişimlerini neredeyse tamamlarlar (Craig ve Baucum, 2002; Feldman, 2010; Vander Zanden, 1997).

### **Koku Alma Duyusu**

Bebeklerde koku alma duyusu çok erken dönemlerde ortaya çıkar; ancak bu yeterli yetişkinlerde olduğu gibi değildir. 12-18 günlük bebekler, özellikle de anne sütü ile beslenen bebekler annelerinin kokularını diğer yetişkinlerin kokularından ayırt edebilirler; fakat babalarının kokularını ayırt edemezler. Bebekler kokulara, solunum ve dolaşım hızında artma ya da vücut bölümlerini hareket ettirme gibi çeşitli tepkiler verirler. Bebeklerin kokulara verdikleri tepkilerin şiddeti ise kokunun niteliğine ve yoğunluğuna göre farklılaşır. Zaman içinde kokulara karşı hassasiyet azalır, deneyimlerle birlikte koku alma duyusu şekillenir (Feldman, 2010; Vander Zanden, 1997).



### Tat Alma Duyusu

Bebekler doğduklarında tat alma duyusuna sahiptirler ve tatlı, tuzlu, acı ve ekşi gibi tatları birbirlerinden ayırt edebilirler. Bebekler kendilerine tatlı bir sıvı verildiğinde gülümser, gevşer ve hoşnut bir şekilde bu sıvıyı emmeye çalışırlarken; acı ya da ekşi bir sıvı verildiğinde dudaklarını bükerek yüzlerini buruştururlar ve düzensiz biçimde nefes alıp verirler. Tuzlu tatlar ile ilgili görüşler ise farklılık gösterir. Bazı uzmanlar bebeklerin tuzlu bir solüsyonu sudan ayırt edemediklerini savunurken, bazı uzmanlar bebeklerin tuzlu solüsyonlara ilişkin olumsuz deneyimler sergilediklerini savunurlar (Feldman, 2010; Vander Zanden, 1997).

### Dokunma Duyusu

Sıcaklık, soğukluk, basınç ya da ağrı yeni doğan bebeklerde hissedilen uyaranlardır. Örneğin, bebeklere bir biberon sıcak ya da soğuk süt verildiğinde bebeklerin düzensiz bir ritimle bu sütü emdikleri gözlenir. Bebekler aralarındaki ısı farkı az olan uyaranlara karşı ise yeterince duyarlı değildirler. Vücutlarına karşı uygulanan baskılara karşı da tepkide bulunurlar. Örneğin, arama refleksi, emme refleksi, yakalama refleksi ve babinski refleksi vücuda uygulanan dokunsal uyaranlara tepki olarak ortaya çıkan reflekslerdir. Ayrıca bebekler herhangi bir ağrı karşısında da huzursuzlanarak ya da ağlayarak tepkide bulunurlar (Vander Zanden, 1997).

### Psikomotor Gelişim

*Psikomotor gelişim*, fiziksel büyümeye ve merkezi sinir sisteminin gelişimine paralel olarak hareketlerin ya da temelinde hareket olan becerilerin değişimini ve gelişimini ifade eder. Psikomotor gelişim Gallahue, Ozmun ve Goodway (2014) tarafından dört gelişim dönemine ayrılmıştır. Tablo 2.4'te de görüldüğü üzere psikomotor gelişim dönemleri; refleksif hareketler dönemi, ilkel hareketler dönemi, temel hareketler dönemi ve özelleşmiş hareketler dönemi şeklinde sınıflandırılır.

Psikomotor gelişim ve devinsel gelişim kavramları aynı anlam için birbirlerinin yerine kullanılırlar.

Gelişim Dönemleri	Yaş Aralıkları	Temel Özellikleri
Refleksif Hareketler Dönemi	Doğum Öncesi-1 Yaş	İlkel refleksler Duruşa ilişkin refleksler Yinelenen hareketler
İlkel Hareketler Dönemi	0-1 Yaş	Baş ve boyun kontrolü Gövde kontrolü Oturma Ayakta durma Sürünme Emekleme Yürüme Uzanma Tutma Bırakma
Temel Hareketler Dönemi	2-7 Yaş	Koşma Atlama Sekme Tırmanma Atma Yakalama Ayakla vurma
Özelleşmiş Hareketler Dönemi	7 Yaş-Yetişkinlik	Becerileri birleştirme Titizlik ve incelik Uсталık kazanma Özel amaçlara yönelik kullanım Spor Dans

**Tablo 2.4**  
*Psikomotor Gelişim Dönemleri*

Refleksler, dışarıdan gelen bir uyarım sonucu ortaya çıkan istemsiz tepkilerdir.

## Refleksif Hareketler Dönemi

Psikomotor gelişim dönemlerinden birincisi, doğum öncesi dönemde başlayıp bir yaşa kadar devam eden *refleksif hareketler dönemidir*. Yeni doğan bebeklerde merkezi sinir sistemi henüz olgunlaşmadığından refleksler bebekler için doğal korunma mekanizmalarıdır. Bu dönemde ilkel refleksler, duruşa ilişkin refleksler ve yinelenen hareketler ortaya çıkar.

Resim 2.12

Yakalama Refleksi



Resim 2.13

Yüzme Refleksi



İlkel reflekslerin beslenme ve korunma şeklinde iki temel işlevi vardır.

Duruşa ilişkin refleksler istemli hareketlere benzerler.

**Yinelenen hareketler**, bebeklerin başını, vücudunu, kollarını ve bacaklarını kullanarak tekrar tekrar sergiledikleri ritmik hareketlerdir. Bebeklerin her iki bacaklarını savurarak ritmik biçimde tekmeler atmaları, oturma pozisyonunda vücutlarını öne arkaya esneterek sallamaları ve başlarını öne arkaya ya da sağa sola sallamaları yinelenen hareketlerden bazılarıdır.

Resim 2.14

Oturma



## İlkel Hareketler Dönemi

**İlkel hareketler dönemi**, doğum ile başlayıp iki yaşa kadar süren ve istemli hareketlerin başladığı dönemdir. Bu dönemde denge becerileri, yer değiştirme becerileri ve manipülasyon becerileri gelişim göstermektedir.

Baş ve boyun kontrolü ilk gerçekleştirilen denge becerilerindedir. Bebekler doğduklarında başlarını kontrol edemezler; ancak kas kontrolü arttıkça dördüncü ayın sonunda otururken başlarını sabit ve çenelerini içerde tutarlar. Baş ve boyun kaslarının kontrolü kazanıldıktan sonra gövde kaslarının kontrolü kazanılır. Gövde kontrolü iki ay civarında başlar ve zaman içinde gelişim gösterir. Bebekler altıncı ayda sırtüstü yatarken yüzüstü, sekizinci ayda ise yüzüstü yatarken sırtüstü dönebilirler. Bu dönemde kazanılan denge becerilerinden bir diğeri oturmaktır. Bebekler üçüncü ve dördüncü aylarda destekle

Refleksif hareketler döneminde en yaygın görülen ilkel refleksler; moro refleksi, arama refleksi, emme refleksi, yakalama refleksi ve babinski refleksidir. **Moro refleksi**, bebeklerde güvensizlik hissi uyandırıldığında bebeklerin kollarını ve el parmaklarını açıp yeniden gövdede birleştirmeleridir. **Arama refleksi**, ağız ve dudak çevresine dokunulduğunda bebeklerin başlarını o yöne çevirmeleri; **emme refleksi** ise ağız ve dudak çevresine dokunulduğunda bebeklerin ağızına alma ve emme hareketi yapmalarıdır. **Yakalama refleksi**, avuç içi bir nesne ile uyarıldığında bebeklerin parmaklarını içe kapamaları ve nesneyi sıkıca tutmaları iken; **babinski refleksi**, ayak tabanına basınç uygulandığında bebeklerin ayak parmaklarını germele-ri ve başparmağı diğer parmaklardan ayırarak yana doğru açmalarıdır. (Aral ve Er, 2014; Feldman, 2010; Hız Kurul, 2007).

Duruşa ilişkin refleksler, çoğunlukla vücudun şekil değiştirmesi durumunda ortaya çıkan reflekslerdir. Bu reflekslerin en temel olanları; çekme refleksi, emekleme refleksi, adım-lama refleksi ve yüzme refleksidir. Çekme refleksi, sırt üstü yatan bebeklerin ellerinden tutulup yarı oturur pozisyona getirildiklerinde kalkmaya çalışmalarıdır. **Emekleme refleksi**, yüzüstü yatan bebeklerin ayak tabanlarına bastırılarak basınç uygulandığında bebeklerin emeklemeye çalışmasıdır. **Adım-lama refleksi**, dik tutulduklarında bebeklerin bacaklarını kullanarak yürüme hareketi yapmalarıdır. **Yüzme refleksi**, yüzüstü pozisyonda suya konulduklarında bebeklerin suyu iterek yüzme hareketi yapmalarıdır (Aral ve Er, 2014; Feldman, 2010; Hız Kurul, 2007).

oturabilirlerken, beşinci ayda desteklenmeden kısa süreli olarak oturabilirler. Bebeklere sağlanan destek azaldıkça oturma genişir ve desteksiz oturma yedinci ayda kazanılır. Bu dönemde kazanılan ayakta durma denge açısından kritik bir dönemdir. Altıncı ayda bebekler destekle ayakta dururlarken, sekizinci ve dokuzuncu aylarda elleriyle desteğe tutunarak yana doğru yürürler. Bir yaş civarında ise 10 saniye süreyle desteksiz olarak ayakta dururlar (Ağlamış, 2014b; Uther ve Brar, 1996).

Yer değiştirme becerilerinden ilki, sürünmedir. Sürünme, bebeklerin yüstü yatarken kollarıyla öne doğru bir kayma hareketi yapmalarınıdır. Bebekler tek başlarına oturmaya başladıkları zaman ilk sürünme hareketlerini gerçekleştirirler. Sürünmedeki temel hareketler emeklemede kullanılan hareketlerle aynıdır. Sürünme yaklaşık altıncı ay civarında ortaya çıkar ve bebeklerin yakın bir zamanda emekleyeceklerine işaret eder. Eller ve dizler üzerinde yürüme olan emekleme ise genellikle sekizinci ve dokuzuncu aylarda ortaya çıkar.

Önceleri kollar ve bacaklar beceriksizce hareket etmekteyken, giderek birlikte ve hızlı hareket etmeye başlar. Emekleme, bebeklerin hareket yoluyla çevreyi keşfetmelerini sağladığından bebeklerin dünyasını değiştirir. İlkel hareketler döneminde kazanılan yürüme, bebeklerin adım atarak ilerlemeleridir. Bebekler sekizinci ve dokuzuncu ay civarında eşyaların kenarlarına tutunarak yürürler; ancak bu şekildeki yürüme onuncu ve on birinci aylarda yerini arkasında durulup elleri tutulduğunda ileri doğru yürümeye bırakır. 12-15 ay arasında ise bir destekten diğerine yarımsız yürüme, tek elinden tutulduğunda yürüme ve kollarını önde tutarak yarımsız yürüme gerçekleşir (Ağlamış, 2014b; Ceyhan, 2011; Uther ve Brar, 1996).

Manipülasyon becerilerinden biri, bir nesneye doğru kolu uzatma şeklindeki uzanmadır. Bebekler dört ay civarında el-göz koordinasyonu kurarak nesnelere uzanma girişiminde bulunurlar. Dört ay civarında omuzları ve dirsekleri kullanarak gerçekleştirilen uzanma, beşinci ay civarında bilekleri ve elleri kullanarak gerçekleştirilir. Pek çok beceri için önkoşul niteliği taşıyan tutma, dördüncü aya kadar refleksif bir hareket iken uzanma ve anlamlı temas kurma geliştikten sonra istemli bir harekete dönüşür. Beş-altı ay civarında bebekler ellerine verilen bir nesneyi tutarlar; ancak koordinasyon söz konusu değildir. Sekizinci ve dokuzuncu aylarda bebekler aynı anda iki nesneyi tutar, sallar ve yere vururlar. Bir yaş civarında parmaklarını etkili biçimde kullanırlar ve 14. aydan sonra yetişkinlere benzer biçimde tutma davranışını yerine getirirler. İlkel manipülasyon becerilerinden bir başkası ise bırakmadır. Bırakma, parmaklardaki kasların tam olarak kontrol edilmesini gerektirir. Bırakma dokuz ay civarında nesnelere bir kaba koyma şeklinde başlar ve bir yaş civarında halkaları çubuğa takma ile devam eder. Bir yaştan sonra ise çivi tahtasına çivi takma, şekil tahtasına şekil takma ve küplerle kule yapma becerileri yerine getirilir (Ağlamış, 2014b; Pieterse ve Treolar, 1996).

### Temel Hareketler Dönemi

İki ile yedi yaş arasındaki psikomotor gelişim dönemine **temel hareketler dönemi** denir. Bu dönemde kazanılan yer değiştirme becerilerinden bazıları koşma, atlama, sekme ve tırmanma; manipülasyon becerilerinden bazıları ise atma, yakalama ve ayakla vurmadır.

Çocukların ilk koşma girişimi hızlı yürümedir ve ayaklardan biri sürekli olarak yerdedir; ancak gerçek koşma, ayakta dururken dengeyi ileriye doğru kaydırmayı gerektirir. Çocuklar başlarda ayaklarının bütününe yere basar, ayaklarını omuz genişliğinde açar ve

*Denge becerileri*, vücudun durağan olmasını sağlayan becerilerdir.

İlkel hareketler döneminde ortaya çıkan denge becerileri arasında; baş ve boyun kontrolü, gövde kontrolü, oturma ve ayakta durma yer almaktadır.

**Resim 2.15**

*Elleri Tutulduğunda İleri Doğru Yürüme*



*Yer değiştirme becerileri*, vücudun bir noktadan başka bir noktaya taşınmasını sağlayan becerilerdir.

İlkel hareketler döneminde ortaya çıkan yer değiştirme becerileri arasında; sürünme, emekleme ve yürüme yer almaktadır.

**Resim 2.16**

*Bırakma*



*Manipülasyon becerileri*, bir nesneden kuvvet almayı ya da bir nesneye kuvvet uygulamayı gerektiren becerilerdir.

İlkel hareketler döneminde ortaya çıkan manipülasyon becerileri arasında; uzanma, tutma ve bırakma yer almaktadır.

kollarını çok az kullanırlar; ancak zamanla öne doğru eğilir, ayakları arasındaki genişliği azaltır ve kollarını ritmik biçimde kullanırlar. Üç-dört yaş civarında topukları yere basmaksızın öne doğru eğilerek ve kollarını sırayla sallayarak koşma gelişmeye başlasa da koşma erkeklerde dört yaş, kızlarda beş yaş civarında mükemmellik kazanır. Pek çok sporun yapılmasında kullanılan atlama; yüksekten atlama, yukarı atlama, ileri atlama ve bir nesne üzerinden atlama şeklinde bir gelişim gösterir. Çocuklar iki-üç yaş civarında ellerinden tutulduğunda merdiven basamağı gibi bir yükseklikten atarlarken, daha sonra ayakları birbirinden ayrı olacak biçimde yukarıya doğru atarlar. Yukarıya atlamadan sonra ise önce ileriye doğru daha sonra bir nesne üzerinden atlama gerçekleşir ve beş yaş civarında başlayan atlama 14 yaşa kadar gelişimini tamamlamaya devam eder. İlk dönemlerde çocukların sergiledikleri sekme hareketleri, sarsıntuları, duraksamaları ve abartılı kol kaldırmayı içerirken sonraları ritim düzelir ve dört-altı yaş arasında sekme ideal biçimine kavuşur. Tırmanmada yukarı çıkma, aşağı inmeden daha önce gelişir. İki yaşa kadar emekleyerek merdivenden yukarı çıkma ve aşağı inme kazanılırken, iki-üç yaş civarında parmaklığa tutunarak çift ayakla merdivenden çıkma ve inme kazanılır. Çocuklar üç-dört yaş civarında bağımsız olarak tek ayakla merdivenden çıkıp inerler (Öz, 2014; Uther ve Brar, 1996; Williams ve Monsma, 2006).

Top ile oynanan oyunlar için gerekli olan atmanın ilk girişimleri nesne bırakma şeklindedir. İki yaşa kadar bırakma biçiminde gerçekleştirilen atma, iki-üç yaş civarında el hizasının aşağısında ve yakınında duran sepete küçük bir top atma ve omzunun üzerinden yere doğru top atma, üç-dört yaş civarında ise gövdesini döndürerek tek eliyle top atma biçimine döner. Atmada ustalık kazanma altı-yedi yaş arasında olur. Yakalamanın en ilkel biçimi kolların ve ellerin gövdenin önünde tutulmasıyla top ve balon gibi büyük nesnelerin yakalanması şeklindedir. İlerleyen zamanlarda ise yakalama, önce nesnelere kucaklamak, daha sonra kelepçelemek şeklinde gerçekleşir. Daha sonraları ise eller ve parmaklar, avuçlar birleşik olacak biçimde rahatça tutulur, yaklaşan nesnenin pozisyonuna ve hızına göre konumlandırılır. Bu evre kızlarda beş, erkeklerde altı yaş civarında kazanılır ve yakalamada ustalaşma kızlarda altı buçuk, erkeklerde yedi yaş civarında gerçekleşir. İki-üç yaş civarında çocuklarda savrulan ayakla topa vurma kazanılırken, daha sonra koşarak topa vurma kazanılır. Koşarken topa vurma üç-dört yaş arasında gelişmeye başlamasına karşın sıçrayışın ardından topa vurma erkeklerde yedi-yedi buçuk yaşta, kızlarda sekiz-sekiz buçuk yaşta ortaya çıkar (Öz ve Kaya, 2014; Uther ve Brar, 1996; Williams ve Monsma, 2006).

### Özelleşmiş Hareketler Dönemi

Özelleşmiş hareketler dönemi, yedi yaşta başlayıp 14 yaş sonrasında biten ve temel denge, yer değiştirme ve manipülasyon becerilerinin giderek incelediği, birleştirildiği ve titizlikle kullanıldığı bir dönemdir. Özelleşmiş hareketler döneminde ilerleme temel hareket becerilerinin gelişerek olgunlaşmasına bağlıdır. Bu evrede bireyler önceden edindikleri becerileri daha özel amaçlara yönelik kullanmaya başlarlar ve becerilerde daha fazla ustalık kazanırlar. Bireyler öğrendikleri temel hareketleri; jimnastik, artistik patinaj, kayak, atletizm, binicilik, su sporları, basketbol, futbol, voleybol gibi sporlarda ve danslarda kullanırlar, ayrıca bunları gerçekleştirirken yeni hareketler öğrenirler (Öztürk, 2014).



## BİLİŞSEL GELİŞİM

İnsanı diğer canlılardan ayıran en temel özellik, insanın düşünme gücüne sahip olmasıdır. **Bilişsel gelişim**, yaşla birlikte düşünme, öğrenme ve hatırlama süreçlerinde gerçekleşen değişimdir. Bireylerde düşünmenin nasıl gerçekleştiğini ve bireylerin düşünme eylemlerini inceler. Bilişsel gelişim alanında incelenen konular arasında; dikkat, bilinç, hafıza, zekâ, öğrenme, algılama, düşünme, muhakeme etme, problem çözme ve dili kullanma yer almaktadır. Kitabınızın bu ünitesinde yalnızca biliş, bilişsel süreçler ve bilişsel gelişime ilişkin bilgilere yer verilecek; dil, düşünce ve zekâ gelişimi ise bu kitabın dördüncü bölümünde ayrıntılı olarak açıklanacaktır.

**Biliş**, bireylerin dünyayı öğrenmelerini ve anlamalarını içeren zihinsel faaliyetlerdir. Biliş; algılama, bellek, muhakeme, düşünme ve kavrama süreçlerini kapsar. **Algılama**, edinilen bilgilerin yorumlanması, organize edilmesi ve yeniden bulunması; **bellek**, algılanan bilginin bulunup getirilmesi ya da depo edilmesi; **muhakeme**, bilginin belirli bir anlam çıkarma ve sonuca varma amacıyla kullanılması; **düşünme**, bilginin ve çözümlerin nitelik olarak değerlendirilmesi; **kavrama** ise bilginin iki ya da daha fazla bölümü arasındaki ilişkilerin tanınmasıdır (Yavuzer, 1997).

Bilişsel gelişim, farklı kuramlar tarafından açıklanmaya çalışılmıştır. Bilişsel gelişimi açıklamaya çalışan kuramlar arasında; sosyokültürel kuram, bilgiyi işleme kuramı ve bilişsel gelişim kuramı yer almaktadır. **Sosyokültürel kuram**, bireylerin bilişsel gelişimleri için sosyal çevrenin önemli olduğunu savunmaktadır. Bu kurama göre bireyler, bilişsel stratejileri ve diğer becerileri çevrelerindeki kişilerden ve bu kişilerle girdikleri etkileşimlerden (rehberlik, yardım, öğretim vb.) öğrenirler. **Bilgiyi işleme kuramı**, bireylerin bilgiyi işleme yeterliklerinin merkezi sinir sistemindeki gelişim ve öğrenme yaşantıları yoluyla gerçekleştiğini savunmaktadır. Bu kurama göre bireyler; dışarıdan gelen bilgiyi işleyip, işledikleri bilgileri ise çıktılara dönüştürmek yoluyla öğrenirler. **Bilişsel gelişim kuramı** ise bireylerin pasif olmadıklarını ve bilgiyi kazanmada aktif rol aldıklarını savunur. Bu kurama göre bireylerin gelişimi, kalıtımın ve çevresinin etkileşimi sonucunda ortaya çıkar (Feldman, 2010; Senemoğlu, 2010). Bilişsel gelişimi açıklayan farklı kuramlar olmasına karşın bu ünite de Piaget tarafından ortaya atılmış olan bilişsel gelişim kuramından söz edilmektedir.

Biliş, öğrenmeye yardımcı olan tüm zihinsel süreçlerin kullanılmasıdır.

## Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget'e göre bireyler pasif alıcılar değildirler ve bilgiyi kazanmada aktif rol üstlenirler. Farklı yaşlardaki bireyler dünyayı farklı biçimlerde algırlarlar. Bireylerin dünyayı algılamalarındaki bu farklılık bilişsel süreçlerin açıklanmasıyla ortaya konabilir. Piaget gelişimin, kalıtımın ve çevrenin etkileşimi sonucu gerçekleştiğini savunur ve bilişsel gelişimi etkileyen bazı ilkelere söz eder. Piaget'e göre bilişsel gelişimi etkileyen ilkeler; olgunlaşma, deneyim, uyum, örgütlenme ve dengelemedir. Bilişsel gelişimde ilerleme sağlanabilmesi için bireylerin; yeni beceriler kazanmaya hazır hale gelerek olgunlaşmaları, olgunlaştıkça fiziksel ve zihinsel etkinlikler gerçekleştirerek deneyim kazanmaları, deneyimlerini yeni bilgiyle ilişkilendirerek uyum sağlamaları, bu uyumu bir düzen içinde göstermeleri ve dört öğeyi bir araya getirerek bilişsel yapıyı oluşturmaları gerekir (Bjorklund ve Blasi, 2012; Senemoğlu, 2010).

Bilişsel gelişimi etkileyen ilkeler; olgunlaşma, deneyim, uyum, örgütlenme ve dengelemedir.

Piaget'e göre **zekâ**, bireylerin çevreye uyum sağlama yetenekleridir. Bireylerin çevreye kolaylıkla ve etkin biçimde uyum sağlamaları, onların zekâ düzeylerinin yüksek olduğunun bir göstergesi kabul edilir. Bireylerin dünyayı algılamaları için şemalara ihtiyaçları vardır. **Şema**, yeni gelen bilginin yerleştirildiği bir çerçevedir. Bireyler bu şemalar yoluyla çevrelerine uyum sağlarlar ve çevrelerini organize ederler. Bireylerin kendilerinde var olan şemalarla çevrelerine uyum sağlamaları yani, bireylerin yeni karşılaştıkları bilgileri

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında öne çıkan kavramlar arasında; zekâ, şema, özümleme, düzenleme ve dengeleme yer alır.



Şema, bir nesne ya da olayın somut temsilidir.

mevcut bilişsel yapı içine almaları **özümleme** iken; bireylerin kendilerinde var olan şemaları biçimlendirerek çevrelerine uyum sağlamaları yani, bireylerin yeni bilgileri anlamak için mevcut şemaları yeniden şekillendirmeleri **düzenlemedir**. Bireylerin özümleme ve düzenleme yoluyla çevrelerine uyum sağlayarak dinamik bir dengeye ulaşma süreçleri ise **dengelemedir** (Senemoğlu, 2010).

Piaget bilişsel gelişimi dört gelişim dönemine ayırmıştır. Tablo 2.5'te de görüldüğü gibi bilişsel gelişim dönemleri; duyuşsal motor dönem, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi ve soyut işlemler dönemi şeklinde sınıflandırılır (Bjorklund ve Blasi, 2012; Feldman, 2010; Senemoğlu, 2010; Woolfolk, 2005).

### Duyusal Motor Dönem

Duyusal motor dönemde bebekler dünyayı duyu organları ve motor becerileri aracılığıyla algırlarlar.

Sıfır-iki yaş arasında kapsayan **duyuşsal motor dönem** bebeklerin dünyayı; görme, işitme, koklama, tatma ve dokunma yoluyla ya da refleksleri ve hareketleri aracılığıyla keşfettikleri dönemdir. Yeni doğan bebekler çeşitli reflekslere sahiptirler ve bu refleksler yoluyla çevrelerini tanımaya çalışırlar (Bjorklund ve Blasi, 2012; Craig ve Baucum, 2002). Örneğin bebekler; emme refleksi gereği ağızlarına dokunan bir nesneyi emerler, yakalama refleksi gereği avuç içlerine dokunan bir nesneyi ise tutarlar. Bebekler bu dönemde nesne izleme, ses çıkarma ve sese yönelme gibi davranışlar da sergilerler. Bu dönemdeki davranışlar otomatik, tepkisel ve amaçsızdır.

**Tablo 2.5**  
Bilişsel Gelişim Dönemleri

Gelişim Dönemleri	Yaş Aralıkları	Temel Özellikleri
Duyusal Motor Dönem	0-2 Yaş	Biliş uygulamalıdır. Taklit, bellek ve düşünmeden yararlanma Kendini dış dünyada ayırt etme Refleksif davranışlardan amaçlı davranışlara geçme Nesne sürekliliği kazanma
İşlem Öncesi Dönem	2-7 Yaş	Biliş sembolik ya da sezgiseldir. Çevredeki olay ve nesnelere sembollerle ifade etme Tek özelliğe göre sınıflama yapma Ben merkezlikte azalma Monolog şeklinde kendi kendine konuşma Paralel oyun oynama
Somut İşlemler Dönemi	7-12 Yaş	Biliş somut ve mantıksaldır. Mantıksal düşünme yeteneğinde gelişme Korunumu kazanma Üst düzeyde sınıflama yapma Ben merkezlikten uzaklaşma Somut yollarla problem çözme Kurallara uyma Tersine çevirmeyi anlama
Soyut İşlemler Dönemi	12 Yaş-Yetişkinlik	Biliş soyut ve mantıksaldır. Soyut düşünme Bilimsel yolla problem çözme Değer ve inanç sistemini yapılandırma Görüş bildirme ve görüşlerini davranışlarına yansıtma

Yaşamın ilk dört ayında ortaya çıkan davranışlar rastlantısal olarak ortaya çıkan amaçsız davranışlardır.

Yeni doğan döneminin ardından bebekler kendi vücutlarına yönelirler. Bu dönemde reflekslere ek olarak bebekler kendi vücutlarını kullanarak ritmik biçimde tekrarlanan hareketler sergilerler. Dördüncü ayın sonuna kadar devam eden bu dönemde bebekler hareketleri aracılığıyla yalnızca çevrelerini değil kendi vücutlarını da tanımaya çalışırlar



(Bjorklund ve Blasi, 2012; Craig ve Baucum, 2002). Örneğin, bebekler el parmaklarını emerler, ellerini göğüs hizasında birleştirerek parmaklarını inceleyerler, ayaklarını ağızlarına götürürler, bir müzik eşliğinde vücutlarını öne arkaya doğru sallarlar ya da ayaklarıyla tepinme hareketi yaparlar. Bebekler bu dönemde sergiledikleri hareketler sonucunda genellikle hoş giden uyarılar elde ederler.

Dördüncü ay ile yaklaşık sekizinci ay arasında bebekler çevrelerindeki nesnelere etkileşime girmeye ve basit taklit davranışları sergilemeye başlarlar. Bu dönemdeki tekrarlar bebeklerin vücutları ile değil, nesnelere gerçekleştirilen tekrarlardır. Bebekler bu dönemde sergiledikleri davranışları önceleri tesadüfi olarak gerçekleştirirler de zaman içindeki tekrarlar sonucu amaçlı olarak gerçekleştirmeye başlarlar (Bjorklund ve Blasi, 2012). Örneğin bebekler beşikte yatarken tesadüfi olarak beşikte takılı olan dönenceye elleriyle ya da ayaklarıyla dokunurlar ve dönencenin ses çıkarıp döndüğünü fark ederler. Birkaç kez bu davranışı tesadüfi olarak gerçekleştiren bebekler, bir süre devam eden bu tekrarların ardından ses çıkarması ve dönmesi için dönenceye amaçlı olarak vurmaya başlarlar.

Sekizinci aydan bir yaşa kadar olan dönemde bebekler bir amaca ulaşmak üzere bilinçli olarak çeşitli davranışlar sergilemeye başlarlar. Örneğin, bebekler ses çıkarmak için çingırağı sallar ya da bir nesneye ulaşmak üzere masa örtüsünü çekerler. Sekizinci aya kadar bebekler görebildikleri sürece kişilerin ve nesnelere var olduklarını, görüş alanlarının dışına çıktıklarında ise yok olduklarını düşünürler. Dolayısıyla, anneleri odanın dışına çıkan bebekler, annelerinin kaybolduğunu düşündükleri için ağlamaya başlarlar. Sekizinci aydan itibaren kişi ya da nesne sürekliliği kazanılmaya başlar. Örneğin, bebekler battaniyenin altına saklanmış bir oyuncakın var olduğunu bildikleri için oyuncakı ararlar; ancak oyuncakı yalnızca saklandığı ilk yerde bulabilirler.

12-18 ay arasını kapsayan dönemde bebekler, aynı eylemleri tekrar ederek, amaçlı davranışlar sergileyerek ve basit problemler çözerek dünyayı tanımaya çalışırlar. Bu dönemde deneme-yanılma yoluyla problem çözme gelişir. Örneğin bu dönemde bebekler, oyuncakı hangi yükseklikten attıklarında kırılacağını görmek için birkaç kez oyuncakı atarak ne olduğunu gözlemlerler. Süreklilik kavramı da bu dönemde gelişimini tamamlar (Bjorklund ve Blasi, 2012). Örneğin bebekler, battaniyenin altına saklanmış bir oyuncakı saklandıkları ilk yerde bulamazlar da aramaya devam ederler.

Duyusal motor döneminin sonlarına doğru bebekler sembollerini kullanmaya başlarlar, nesne ve olayların içsel temsillerini oluştururlar, daha ileri düzeyde problemler çözerler ve gecikmiş taklit yaparlar. Bu dönemde dilde ve kavramlarda önemli gelişmeler gözlenir. Bu dönemin sonunda semboller düşüncenin temelini oluşturmaktadır ve bu dönem düşünmenin başlangıcı olarak kabul edilir (Senemoğlu, 2010). Örneğin, iki ucu açık bir boru içine topu kağan bebek, borunun içindeki topu çıkarmak için annesinin kalemini alır ve kalemle borunun bir ucundan topu iterek düşürür. Bu örnekte bebek, probleme odaklanıp çözümü tasarlamış ve problemi çözmüştür.

Resim 2.17

Vücudunu Tanıma



Bebeklikte dört ile sekiz ay arasındaki dönem tepkisel davranışlardan amaçlı davranışlara geçiş gerçekleştiği dönemdir.

8-12 ay arasında bebekler amaçlı davranışlar sergilerler.

Kişi ya da nesne sürekliliği, kişi ya da nesne görünme de kişinin ya da nesnenin var olduğunun bilinmesidir.

Deneme-yanılma, pek çok yol deneyip, hataları göz önünde bulundurarak en olumlu sonucu elde etmedir.

18-24 ay arası bilişsel dönem sembollerin içselleştirildiği dönemdir.

Resim 2.18

Sembolik Oyun



İşlem öncesi dönem; sembolik dönem ve sezgisel dönem olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Sembolik oyun, gerçek dünyaya ilişkin nesne, kişi ya da durumların yerine başka nesne, kişi ya da durumların konularak temsil edildiği oyundur.

*Korunum*, nesne ya da nesne grubunun biçimi ya da konumu değişse de nesnenin miktarında, sayısında, alanında ya da hacminde bir değişiklik olmamasıdır.

## İşlem Öncesi Dönem

Bilişsel gelişimde iki-yedi yaş arasına karşılık gelen **işlem öncesi dönem**, olayların ve nesnelerin sembollerle ifade edildiği, ben merkezlikte azalmanın olduğu, dil ve iletişim becerilerinin geliştiği bir dönemdir. Bu döneme işlem öncesi dönem adı verilmesinin temel nedeni, bilişin mantıksal olmaması, sembolik ya da sezgisel olmasıdır. İşlem öncesi dönem kendi içinde sembolik dönem ve sezgisel dönem olmak üzere iki dönemde incelenmektedir. İki-dört yaşlarını içine alan **sembolik dönemde** dil ve kavramlar hızlı bir gelişim gösterir; ancak sembollerin anlamları çoğunlukla gerçek değildir. Bu dönemdeki çocuklar karmaşık kavramları anlamakta güçlük çekerler. Ben merkezlidirler ve kendilerini başkalarının yerine koyamaz, dünyayı başkalarının açılarından göremezler. Nesnelerin ikincil özelliklerini göremezler ve nesnelere büyüklük, renk ya da şekil gibi yalnızca tek bir özelliğine göre sınıflandırır. Örneğin, kırmızı ve mavi renkteki kareleri ve daireleri yalnızca kırmızı ve mavi renkte olanlar şeklinde sınıflayıp kare ve daire olmalarını dikkate almazlar. Tek yönlü ve yüzeysel düşünürler. Örneğin, kedi ve köpek gibi evde yaşayan hayvanlara evcil hayvan dendiği ifade edildiğinde, farelerin de evde yaşadığını ve evcil hayvan olduğunu söyleyebilirler. Çocuklar bu dönemde kibrit kutusunu araba ya da kâğıt mendil battaniye yerine kullanarak sembolik oyunlar oynarlar (Bjorklund ve Blasi, 2012; Senemoğlu, 2010).

Dört-yedi yaş arasındaki **sezgisel dönem** mantık kurallarına göre düşünme yerine sezgilere dayalı olarak düşünmenin ve problem çözmenin gerçekleştiği dönemdir. Bu dönemde nesnelere renk ve şekil gibi birden fazla özeliğine göre sınıflama söz konusu olsa da bu sınıflama ileri düzeyde değildir. Genellikle nesnelerin en fazla dikkat çeken özelliklerine odaklanıp diğer özellikleri gözden kaçırabilirler. Çocuklar bu dönemde ben merkezlikten uzaklaşmaya başlarlar. Korunum ve tersine çevirme henüz gelişmemiştir. Bu dönemdeki çocuklar akıl yürütmeyi kullanmaya başlarlar. Son yıllarda yapılan araştırmalar, çocuklara uygun deneyimler kazandırıldığında ve anlaşılır biçimde öğretim yapıldığında kendilerini başkalarının yerine koyabildiklerini ve korunumu kazanabildiklerini göstermektedir (Senemoğlu, 2010).

SIRA SİZDE



Çevrenizde bulunan çocuklara “Bir kg demir mi, yoksa bir kg pamuk mu daha ağırdır?” sorusunu sorunuz ve çocukların verdikleri yanıtları kaydediniz. Kaydettiğiniz yanıtları bilişsel gelişim açısından tartışınız.

FİLM





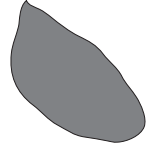


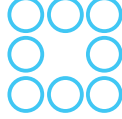
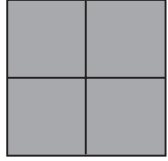
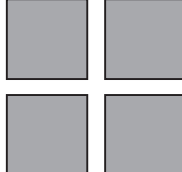




Sıfır-altı yaş arasındaki çocukların bilişsel ve dil gelişimlerine ilişkin daha fazla bilgi edinmek üzere “Büyüyen Adımlar” videosunu <http://internettv.meb.gov.tr/> ya da <https://www.youtube.com/watch?v=zOc22uZ1Hr8> adreslerinden izleyebilirsiniz.

## Somut İşlemler Dönemi

Yedi-on bir yaş arasını kapsayan **somut işlemler dönemi**, ilkökul yıllarını kapsayan ve çocukların karmaşık zihinsel süreçleri kullandıkları dönemdir. Bu dönemde çocukların mantıksal düşünme yeteneğinde gelişmeler gözlenir; ancak düşünme somut varlıklarla sınırlıdır ve problemler somut yollarla çözülür. Soyut bilgiyle ilgili sistematik ve mantıklı

düşünme konusunda zorluklar yaşarlar. Somut işlemler döneminde çocuklar ben merkezlikten uzaklaşırlar ve dünyayı başkalarının gözünden görebilirler. Bu dönemde çocuklar birden fazla özelliği dikkate alarak gruplama ve üst düzey sınıflama yapabilirler. Örneğin, nesnelere şekillerine, renklerine ve büyüklüklerine göre gruplayabilirler. Hayvanları; kara hayvanları, deniz hayvanları ve hava hayvanları olarak; kara hayvanlarını vahşi hayvanlar ve evcil hayvanlar olarak; vahşi hayvanları da etçiller ve otçullar olarak sınıflayabilirler. Ayrıca korunumu ve tersine çevirmeyi de kazanırlar; ancak korunumun gelişimi soyut işlemler döneminde de devam eder. **Tersine çevirme**, çocukların ileriye ya da geriye doğru düşünerek bir eylemi tersine çevrilebileceklerini ve sonucun değişmeyeceğini anlamalarıdır (Bjorklund ve Blasi, 2012; Feldman, 2010; Senemoğlu, 2010). Tablo 2.6'da korunum ilkesinin hangi yaşlarda kazanılacağı ve nasıl sınanacağı gösterilmektedir.

Tersine çevirme, özellikle matematikte dört işlemlerin yapılmasında kullanılır ( $4+8=12/12-8=4$ ).

Korunum Türü	Şekil	Fiziksel Görünümdeki Değişiklik	Kazanılan Yaşlar
Sayı	Bir Dizideki Eleman Sayısı	Elemanların Yerlerinin Değiştirilmesi	6 - 7 Yaş
			
Kütle	Yoğrulabilir Malzemenin Miktarı	Şeklin Değiştirilmesi	7 - 8 Yaş
			
Uzunluk	Dizinin / Nesnenin Uzunluğu	Konfigürasyonun Değiştirilmesi	7 - 8 Yaş
			
Alan	Düzlemi Kaplayan Şekillerin Miktarı	Şekillerin Yeniden Düzenlenmesi	8 - 9 Yaş
			
Genişlik	Nesnenin Genişliği	Şeklin Değiştirilmesi	9 - 10 Yaş
			
Miktar	Nesnenin Miktarı	Şeklinin Değişmesi	14 - 15 Yaş
			

**Tablo 2.6**  
Korunum İlkesinin Sınanması

## Soyut İşlemler Dönemi

12 yaşta başlayıp yetişkinliğe değin devam eden **soyut işlemler dönemi**, soyut düşünmenin geliştiği dönemdir. Bu dönemin başından itibaren çocukların düşünme biçimleri yetişkinlerin düşünme biçimlerine oldukça benzerdir. Çocuklar problemlerin çözümü için bilimsel yolları kullanırlar. Bir problem karşısında olası çözüm yolları geliştirir ve bu çözüm yollarını sırayla deneyerek çözüme ulaşmaya çalışırlar. Bu dönemde çocukların değer ve inanç sistemleri gelişir ve çocuklar din, siyaset, ekonomi, özgürlük ve felsefe gibi konularda görüşlerini beyan ederler. Bu dönemde korunum tamamen kazanılmış olur ve üst düzey zihinsel işlemler gerçekleştirilir. Bu dönemin özelliklerinden birisi bir bütünü parçalara ayırma ve parçaları birleştirerek bir bütün oluşturmaktır, yani çocukların bir problem çözümü için hem tümevarımı hem de tümdengelimini kullanmalarınıdır.

## PSIKOSOSYAL GELİŞİM

**Psikososyal gelişim**, doğuştan getirilen özellikler ile çevrenin etkileşimi sonucunda, duygu, mizaç, sosyal olgunluk, kişilik ve ahlakın şekillenmesidir. Psikososyal gelişimin incelediği konular arasında; benlik, duygu, mizaç, sosyalleşme, kişilik ve ahlak yer almaktadır. Psikososyal gelişimi; duygusal gelişim, sosyal gelişim, mizaç gelişimi, ahlak gelişimi ve kişilik gelişimi başlıkları altında incelemek mümkündür. Kitabınızın üçüncü ünitesinde sosyal gelişim ve kişilik gelişimi ile bu gelişimi açıklayan kuramlardan söz edileceği için bu üniteye yalnızca duygusal gelişim, mizaç gelişimi ve ahlak gelişiminden söz edilecektir.

## Duygusal Gelişim

**Duygu**, bireylerin çeşitli çevresel uyarınlara karşısında öznel olarak verdikleri tepkilerdir. Örneğin, bir hediyenin ardından mutlu olmak ya da sevilen bir eşyanın kırılmasına üzülme hemen hemen her gün yaşadığımız duygulardan bazılarıdır. Duygular yaşam için çok önemlidirler çünkü çoğunlukla bireylerin davranışlarını etkilerler. Örneğin üzüntü, bireylerin yemek yememelerine; kızgınlık ise çevrelerindeki kişilere bağırma ve neden olabilir. Duyguların birkaç bileşeni vardır. Bunlardan birincisi, duygu davranışsal ifadede daha fazlasıdır. Örneğin, duygusal bir tepki olan gülümseme her zaman mutlu olma anlamına gelmez. İkincisi, yüz ifadeleri bireylerin duygularını anlamının en iyi yolu olmasına karşın tek yol değildir. Bireylerin duygularını yüz ifadeleri dışında seslerinden ve beden dillerinden de anlamak mümkündür. Üçüncüsü, duygular bilişten bağımsız değildir. Bireyler herhangi bir psikolojik uyarılma durumunda o durumu yorumlamalarına göre tepki gösterirler yani farklı duygular karşısında aynı tepkiyi verebilirler. Darwin'e ve onun gibi düşünen bazı araştırmacılara göre; mutluluk, tikslenme, korku, kızgınlık ve üzüntü gibi temel duygular öğrenmenin bir sonucu değildir ve evrenseldir. Duygular, bireylerin çevrelerine uyum sağlamalarını kolaylaştırmakta ve bireylere yaşamsal amaçlara ulaşmalarında yardım etmektedir (Bjorklund ve Blasi, 2012; Vander Zanden, 1997).

Duygusal gelişimin; duyguları ifade etme, duyguları tanıma, duyguları anlama ve kendi duygularını kontrol etme şeklinde dört temel boyutu vardır. **Duyguları ifade etme**, bireylerin farklı duyguları açık biçimde ifade etmeleridir. Mutluluk, şaşkınlık, üzüntü, kızgınlık ve korku gibi birincil duygular bir yaşa kadar; utangaçlık, sıkılganlık, çekingenlik, empati, suçluluk, kıskançlık, hasetlik ve gurur gibi ikincil duygular ise iki-üç yaş civarında ifade edilir. **Duyguları tanıma**, bireylerin duyguları tanıma ya da duyguların farkında olma yeterlikleridir. Bebekler altıncı ay civarında başka bireylerin yüz ifadelerinden ve seslerinden çıkarsama yaparak pek çok duyguyu tanırlar; ancak duyguları sosyal olarak tanımak bir yaş civarında olur. **Duyguları anlama**, bireylerin kendi duygularını ya da başkalarının duygularını sözel olarak tanımlamaları ve anlamalarıdır. Duyguları anlama, duyguları ifade etme ve duyguları tanımadan sonra gelişir ve duyguları anlama gelişimi

Bireylerin yaşam boyunca deneyimleyecekleri duyguların sayısı ve yoğunluğu sınırsızdır.

Duygusal gelişimin temel boyutları şöyledir:

- Duyguları ifade etme
- Duyguları tanıma
- Duyguları anlama
- Kendi duygularını kontrol etme

genellikle okul öncesi dönemde başlayıp yetişkinliğe kadar devam eder. **Kendi duygularını kontrol etme**, bireylerin kendi duygularını fark ederek kontrol altına almalarıdır. Başka bir deyişle bireylerin, duygularını başlatabilmeleri, sonlandırabilmeleri, yoğunlaştırılabilmeleri ya da uzatabilmeleridir. Kendi duygularını kontrol etmenin temelleri bebeklik döneminde atılsa da gelişimi çocukluk döneminde devam eder (Bjorklund ve Blasi, 2012).

Empati, başkalarının duygularını anlama, algılama ve hissedebilmedir.

**Sıfır-altı yaş arasındaki çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerine ilişkin daha fazla bilgi edinmek üzere “Büyüyen Adımlar” videosunu <http://internettv.meb.gov.tr/> ya da <https://www.youtube.com/watch?v=IGPsfZolOJ8> adreslerinden izleyebilirsiniz.**



F İ L M

## Mizaç Gelişimi

**Mizaç**, bireylerin çevrelerine karşı göstermiş oldukları ve bireylere özgü davranış biçimleri ya da duygusal tepkiler olarak tanımlanmaktadır; ancak gelişim psikologları mizacı bebeklerin ya da küçük yaştaki çocukların kişiliği anlamında kullanmaktadırlar. Thomas ve Chess tarafından 1950’lerde başlayıp 30 yıl boyunca devam eden boylamsal bir araştırma yapılmış ve araştırma sonunda bebekler mizaçlarına göre sınıflandırılmışlardır. Buna göre bebeklerin %40’ı kolay bebek, %10’u zor bebek ve %15’i yavaş alışan bebek olarak sınıflandırılırken, %35’i hiç bir sınıfa yerleştirememiştir. Thomas ve Chess’in sınıflamasına göre kolay bebekler; yemek yeme, uyuma ve tuvalet örüntüleri düzenli olan, yeni durumlara kolaylıkla uyum sağlayan ve olumlu bir ruh haline sahip olan bebeklerdir. Zor bebekler, kolay bebeklerin aksine yemek yeme, uyuma ve tuvalet örüntüleri tahmin edilemeyen, yeni durumlara uyum sağlamakta güçlük çeken ve olumsuz bir ruh haline sahip olan bebeklerdir. Yavaş alışan bebekler ise yeni durumlara uyum sağlamada ve yeni durumlardan ayrılmada zorluk yaşayan ve genellikle düşük düzeyde etkinlik gerçekleştiren bebeklerdir. Araştırmaya göre ilerleyen yıllarda kolay bebekler, zor bebeklere ve yavaş alışan bebeklere göre daha az uyum sorunuyla karşı karşıya kalmışlardır (Bjorklund ve Blasi, 2012). Mizacın doğuştan gelen bir özellik olduğu ve çevresel değişkenlerden etkilenmeyeceğini savunan uzmanlar olduğu gibi mizacın anne babanın çocuk yetiştirme biçimi gibi çevresel değişkenlerden etkileneceğini savunan uzmanlar da vardır (Bjorklund ve Blasi, 2012; Özdemir ve Acarkan, 2010).

*Mizaç*, bebeklerin ya da küçük yaştaki çocukların kişiliği anlamında kullanılmaktadır.

## Ahlak Gelişimi

**Ahlak**, bireylerin öznel olarak geliştirdikleri iyiyi ve kötüyü, doğruyu ve yanlış ayırt edebilmelerini sağlayan ilke ve değerler bütünüdür (Aypay, 2007; Türküm, 2014). Ahlaki değerler, kişiler arası ilişkileri ve beklentileri yapılandırmada bireylere dayanak sağlar ve bireylere yaşam hedefi oluşturur. Ahlak gelişimini açıklama çabaları ahlak gelişiminin üç boyutunu gündeme getirmiştir. Bunlar; ahlaki kurallarla ilgili bilgileri ve eylemlerin doğruluğunu ya da yanlışlığını yargulamayı içeren bilişsel boyut, davranışlarda ahlaki ilkelerin göz önünde bulundurulmasını içeren davranışsal boyut ve empati, kaygı, suçluluk gibi duyguları içeren duygusal boyuttur (Türküm, 2014).

*Ahlak*, doğrulara ve yanlışlara ilişkin bireysel yargılardır.

**Ahlak gelişimi**, bireylerin ahlaki ilke ve değerlerinin çevresel değişkenlerle etkileşim sonucunda değişmesi ve ilerlemesidir. Ahlak gelişimi, farklı kuramcılar tarafından açıklanmaya çalışılmıştır ve ahlak gelişimini açıklamaya çalışan kuramcılar arasında; Piaget ve Kohlberg yer almaktadır. Piaget, çocukların ahlak gelişimlerini anlamada, onların kuralları nasıl yorumladıklarını öğrenmenin önemli olduğunu savunmuştur. Piaget’e göre ahlak gelişimi; kuralların değişmez olduğunun ve kuralları yerine getirmeyenlerin cezalandırılacağı düşünülüyor dışsal kurallara bağlılık dönemi ve kuralların insanlar tarafından konulduğunun ve gerektiğinde değiştirilebileceğinin düşünülüyor ahlaki özerlik dönemi olmak üzere iki dönemde incelenir (Senemoğlu, 2010). İzleyen bölümde Kohlberg tarafından ortaya atılmış olan ahlak gelişim kuramından söz edilmektedir.

## Kohlberg'in Ahlak Gelişim Kuramı

Kohlberg ahlak gelişimini Piaget'nin kuramını yeniden inceleyip anlamlandırarak ortaya koymuştur. Kohlberg çeşitli problem durumları oluşturarak çocuklara bu problem durumlarında nasıl davranacaklarını sormuş ve çocukların yanıtlarından yola çıkarak ahlak gelişimini altı aşamaya ayırmıştır. Tablo 2.7'de Kohlberg'in ahlak gelişim aşamaları gösterilmektedir. Tablo 2.7'de de görüldüğü üzere ahlak gelişim aşamaları; gelenek öncesi düzey (ceza ve itaat eğilimi ve araçsal ilişkiler eğilimi) geleneksel düzey (kişilerarası uyum eğilimi ve kanun ve düzen eğilimi) ve gelenek sonrası düzey (sosyal sözleşme eğilimi ve evrensel ahlak ilkeleri eğilimi) şeklinde sınıflandırılır.

**Tablo 2.7**  
Ahlak Gelişim  
Aşamaları

Gelişim Aşamaları	Gelişim Düzeyi	Temel Özellikleri
Ceza ve İtaat Eğilimi	Gelenek Öncesi Düzey	Otoriteye uyma ve cezadan kaçma İyi ve kötü etkinliğin fiziksel sonuçlarını belirleme
Araçsal İlişkiler Eğilimi		Bireyin kendi ihtiyaçlarını önemli görme Bazen başkalarının ihtiyaçlarını dikkate alma
Kişiler Arası Uyum Eğilimi	Geleneksel Düzey	Başkalarına yardım etme Başkalarını mutlu etme
Kanun ve Düzen Eğilimi		Kanunlara ve sosyal düzene uyma önemli Sosyal düzene ve otoriteye uygun davranış gösterme
Sosyal Sözleşme Eğilimi	Gelenek Sonrası Düzey	Kanunların toplumun iyiliği için değiştirilebilmesi Değerlerin ve kanunların eleştirel incelenmesi
Evrensel Ahlak İlkeleri Eğilimi		Kendine özgü ahlak ilkelerini örgütleme Eşitlik, adalet ve insan haklarına dayalı ilkeler "Adalet kanunun üstündedir" anlayışı

### Ceza ve İtaat Eğilimi

Bu aşamadaki bireyler otoriteye uymakta ve cezalandırılmaktan kaçınmaktadırlar. Bu aşamada eylemin fiziksel sonuçları, eylemin iyi ya da kötü olduğunu belirler. Bu aşamada bilişsel yeterlik, eylemin psikolojik sonuçlarını değerlendirmek ve olaylara başka bireylerin açılarından bakmak için yeterli değildir. Bireylere göre, karşılığında ceza bulunan davranış, kötü davranıştır (Aypay, 2007; Senemoğlu, 2010; Türküm, 2014).

### Araçsal İlişkiler Eğilimi

Bu aşamada saf çıkarıcı bir eğilim söz konusudur ve bu aşamadaki bireyler için kendi ihtiyaçlarının karşılanması önemlidir. Bireyler ahlaki yargılarda bulunacakları zaman başkalarının ihtiyaçlarını dikkate alırlar; ancak yine de öncelik kendi ihtiyaçları olur. Bu aşamada bireyler doğruya ait tek bir görüş olmadığını ve farklı bireylerin farklı bakış açıları olabileceğini görürler. Bireyler herkesin kişisel çıkarlarını gözetmekte özgür oldukları kararına varırlar ve faydacı bir alışveriş anlayışına (yardım edene yardım etmek gibi) sahiptirler. Bireylere göre, kişisel çıkarları karşılayan davranış, doğru davranıştır (Aypay, 2007; Senemoğlu, 2010).



### **Kişilerarası Uyum Eğilimi**

Bu aşama iyi çocuk eğiliminin olduğu bir aşamadır. Bu aşamadaki bireyler için başkaları tarafından onay görmek ve iyi çocuk olmak önemlidir. Ahlaki yargılarda başkalarının hissettikleri de dikkate alınır. Toplumun ya da ailenin beklentilerine göre yaşanması gerektiği kabul edilir. Bireylere göre, başkalarının onayladığı ve başkalarını memnun eden davranış, iyi davranıştır (Aypay, 2007; Senemoğlu, 2010).

### **Kanun ve Düzen Eğilimi**

Bu aşama, otoriteyi ve toplumsal düzenini sürdürme eğiliminin olduğu bir aşamadır. Bu aşamadaki bireyler kanunlara koşulsuz biçimde uyarlar ve uymayanları ise onaylamazlar. Pek çok yetişkin de bu aşamada kalır. Ahlaki davranışların toplumun çıkarlarına hizmet ettiğinin düşünüldüğü bu aşamada, bireylerin görevlerini yerine getirmeleri, otoriteye saygı duymaları ve toplumsal düzeni sürdürmeleri kendi başına önemlidir. Bireylere göre, toplum düzenini koruyan ve onu sürdürmeye katkı sağlayan davranış, doğru davranıştır (Aypay, 2007; Senemoğlu, 2010).

### **Sosyal Sözleşme Eğilimi**

Bu aşamadaki bireyler kanunların demokratik olarak değiştirilebileceği ilkesine sahiptirler. Kanunlar sosyal düzeni korumak, temel yaşamı ve özgürlük haklarını güvence altına almak için gerekli görülmektedir. Bu aşamaya yetişkinlerin %25'inden daha azı geçebilmektedir. Bireylere göre, insan hakları ve toplum yararı gözetilerek toplum tarafından incelenip kabul edilmiş ilkelere uygun olan davranış, doğru davranıştır (Aypay, 2007; Senemoğlu, 2010).

### **Evrensel Ahlak İlkeleri Eğilimi**

Bu aşama ahlak gelişiminin son aşamasıdır. Bireyler kendi ahlak ilkelerini kendileri oluştururlar ve bu ilkeler; adalet, özgürlük, eşitlik ve insan hakları gibi soyut kavramlara dayalıdır. Adalet kanunlardan üstündür ve bireyler bu ilkeleri ihlal eden kanunlara uymazlar. Bireylere göre, insan onuruna yakışan ve eşit haklar sağlayan ahlak ilkelerine uygun davranış, doğru davranıştır (Aypay, 2007; Senemoğlu, 2010).

**Kohlberg'in ahlak gelişim kuramını dikkate alarak her bir dönem için birer örnek yazınız.**



SIRA SİZDE

## Özet



### Gelişimle ilgili temel kavramları tanımlamak

Gelişimle ilgili temel kavramlar arasında; büyüme, olgunlaşma, öğrenme ve gelişim yer almaktadır. Büyüme, fiziksel yapıda yaşla birlikte görülen nicel değişimlerdir ve vücudun tümünün ya da ayrı ayrı bölümlerinin büyüklük olarak artışı ifade eder. Büyüme denilince genellikle, vücut bölümlerinin ya da organların bir durumdan başka bir duruma geçişinde görülen değişiklikler kastedilir. Olgunlaşma, vücut bölümlerinin ya da organların belli bir yaşta kendinden beklenen davranışları yapabilecek yeterliğe ulaşmasıdır. Olgunlaşma, genetik olarak programlanmış ve zaman içinde kendiliğinden ortaya çıkan değişikliklerdir. Öğrenme, yaşantılar yoluyla davranışlarda gözlenen kalıcı izli değişikliklerdir. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için; bir davranış değişikliğinin olması, bu davranış değişikliğinin kalıcı hale gelmesi ve yaşantılar yoluyla gerçekleşmesi beklenir. Gelişim; büyüme, olgunlaşma ve öğrenmenin etkileşimi ile yaşam boyu olumlu yönde meydana gelen nicel ve nitel değişimlerdir. Gelişim genel olarak değişim anlamına gelse de, buradaki değişimin olumlu yönde, düzenli ve sürekli olması beklenir.



### Gelişime etki eden değişkenleri tartışmak

Gelişime etki eden bazı değişkenler vardır. Gelişime etki eden bu değişkenleri; biyolojik değişkenler ve çevresel değişkenler olmak üzere iki grup altında toplamak mümkündür. Biyolojik değişkenler kalıtım, cinsiyet ve hormonlar; çevresel değişkenler ise doğum öncesi değişkenler, doğum anı değişkenler ve doğum sonrası değişkenlerdir.

Kalıtım, bireylerin çeşitli özelliklerinin genler aracılığı ile bir nesilden sonraki nesle geçmesini sağlar. Bireylerin sahip oldukları fiziksel özellikleri, cinsiyetleri, zekâ düzeyleri, genetik hastalıkları ya da mizaçları kalıttan etkilenir. Kalıtımın, fiziksel gelişim ile bilişsel gelişim üzerinde önemli katkısı olduğu bilinmesine karşın psikososyal gelişim üzerindeki etkisine ilişkin bilgiler kesin değildir. Cinsiyet de gelişimi etkilediği düşünülen değişkenlerden biridir. Fiziksel becerilerin edinim yaşı açısından cinsiyetler arasında çeşitli farklılıklar gözlenmekte iken dil gelişimi ve ahlak gelişimi açısından farklılık olup olmadığını inceleyen araştırmaların sonuçları farklılık göstermektedir. Gelişime etki eden biyolojik değişkenlerden bir diğeri hormonlardır. Hormonlar vücudumuzdaki; büyüme ve gelişmeyi sağladıkları, organların işlevlerini düzenledikleri, verilen tepkileri denetledikleri, sıvı-elektrolit dengesini sağladıkları, enerjiyi düzenle-

dikleri, üremeyi ve cinsel yaşamı kontrol ettikleri için bu hormonların az ya da çok miktarda salgılanmaları gelişimde önemli farklılıklara neden olmaktadır.

Gelişime etki eden çevresel değişkenlerden birisi doğum öncesi değişkenlerdir. Doğum öncesi dönemde annenin geçirdiği hastalıklar ve kazalar, kullandığı ilaçlar ve sigara, alkol, uyuşturucu gibi bağımlılık yapıcı maddeler, maruz kaldığı zararlı kimyasallar ve radyasyon, ağır düzeyde yaşadığı stres ve depresyon bebeğin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Doğum sırasında yardımcı alet kullanımı, kordon dolanması, mekonyum aspirasyonu, oksijen yetersizliği ve enfeksiyon gibi nedenler de doku ya da organ hasarlarına, fiziksel ya da zihinsel yetersizliklere, dikkat ve öğrenme sorunlarına neden olabilmektedir. Ayrıca fiziksel ve sosyal çevre, aile, sosyoekonomik düzey, iklim, hastalıklar ve yetersizlikler, beslenme, kültürel ve dilsel farklılıklar gibi doğum sonrası değişkenler de gelişimi olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir.



### Gelişim ilkelerini sıralamak

Gelişim bazı ilkeler doğrultusunda gerçekleşir ve gelişimde rol oynayan bu ilkeler şöyledir:

- Gelişim, kalıtım ve çevrenin etkileşimi yoluyla gerçekleşir.
- Gelişim aşamalar halinde yaşam boyu devam eder.
- Gelişim belli bir yönde seyredir.
- Gelişim ardışık bir sıra izler.
- Gelişim dönemler halinde oluşur.
- Gelişimin kritik dönemleri vardır.
- Gelişim bir bütünlük içinde gerçekleşir.
- Gelişim bireysel farklılıklar gösterir.



### Gelişim dönemlerinin genel özelliklerini açıklamak

Gelişim, döllenmeyle başlayıp yaşam boyunca devam eden bir süreçtir ve birbirini izleyen dönemlerden oluşur. Gelişim dönemlerini; doğum öncesi dönem, bebeklik dönemi, ilk çocukluk dönemi, son çocukluk dönemi, ergenlik dönemi, genç yetişkinlik dönemi, orta yetişkinlik dönemi ve ileri yetişkinlik dönemi şeklinde sınıflamak mümkündür.

Doğum öncesi dönem döllenmeden başlayıp doğuma kadar devam eden dönemdir. Bu dönem gelişimin çok hızlı gerçekleştiği, tüm vücut bölümlerinin ya da organların oluştuğu ve bebeklerin dış dünyaya hazırlandığı dönemdir. Sıfır-iki yaş arasında kapsayan bebeklik dönemi, yaşama uyum sağlandığı ve yemek yeme, yürüme, konuşma ve tuvaletini yapma gibi becerilerin öğrenildiği dönemdir. Üç yaşta başlayıp altı

yaşa kadar devam eden ilk çocukluk dönemi, kendi kendine yemek yeme, giyinme ve tuvalet gereksinimini giderme gibi özbakım becerilerinin kazanıldığı ve küçük kas becerilerinde ustalaşarak okula hazır hale geldiği dönemdir. Altı yaşta başlayıp 12 yaşa kadar devam eden son çocukluk dönemi; temel akademik becerilerin kazanıldığı, beden farkına varıldığı, daha fazla sosyal etkileşime girildiği ve ahlaki değerlerin temelinin oluşmaya başladığı dönemdir. 12 yaşta başlayıp 18-21 yaşa kadar devam eden ergenlik dönemi vücut bölümlerinin hızla büyüdüğü, cinsiyet rollerinin öğrenildiği, bağımsızlığın kazanıldığı, değerlerin ve ahlak sisteminin netleştiği ve kariyer planlamasının yapılmaya başlandığı bir dönemdir. 20'li yaşlarda başlayıp 30'lu yaşların sonuna kadar süren genç yetişkinlik dönemi iş yaşamının başladığı, vatandaşlık görevlerinin yerine getirildiği, eş seçiminin yapıldığı, çocuk yetiştirme ve ev idaresinin öğrenildiği bir dönemdir. 40 yaşta başlayıp 60-65 yaşa kadar devam eden orta yetişkinlik dönemi belli bir standartta yaşamın sürdürülmeye çalışıldığı, emeklilikle birlikte hobilerin edinildiği, çocuklara rehberlik edildiği, anne babaların sorumluluklarının alındığı ve vücut işlevlerinin azalmasıyla birlikte sağlık sorunlarının ortaya çıktığı dönemdir. 60-65 yaş civarında başlayıp ölüncüye kadar devam eden ileri yetişkinlik dönemi fiziksel gücün azaldığı, eşin ölümüyle başa çıkılmaya çalışıldığı, fizyolojik değişimlerin yanı sıra sosyal ve toplumsal değişikliklere de uyum sağlanmaya çalışıldığı bir dönemdir.



#### *Gelişim alanlarını tanımlamak*

Gelişim; fiziksel gelişim, bilişsel gelişim ve psikososyal gelişim olmak üzere üç temel alanda incelenmektedir. Fiziksel gelişim, vücudun fiziksel yapısındaki değişimler ile duyuşsal yeterlikler ve motor becerilerdeki değişiklikleri; bilişsel gelişim, yaşla birlikte düşünme, öğrenme ve hatırlama süreçlerinde gerçekleşen değişimi; psikososyal gelişim, doğuştan getirilen özellikler ile çevrenin etkileşimi sonucunda, duygu, mizaç, sosyal olgunluk, kişilik ve ahlakın şekillenmesini ifade etmektedir.



#### *Gelişim alanlarındaki dönemler/evrelerin özellikleri açıklamak*

Psikomotor gelişim Gallahue, Ozmun ve Goodway tarafından refleksif hareketler dönemi, ilkel hareketler dönemi, temel hareketler dönemi ve özelleşmiş hareketler dönemi şeklinde dört gelişim dönemine ayrılmıştır. Refleksif hareketler dönemi doğum öncesi dönemde başlayıp bir yaşa kadar devam eden, ilkel

reflekslerin, duruşa ilişkin reflekslerin ve yinelenen hareketlerin ortaya çıktığı dönemdir. Doğumdan bir yaşa kadar olan dönem kapsayan ilkel hareketler dönemi; baş ve boyun kontrolünün, gövde kontrolünün, oturma, ayakta durma, sürünme ve emeklemenin, yürümenin, uzanmanın, tutmanın ve bırakmanın öğrenildiği dönemdir. İki-yedi yaş arasındaki temel hareketler dönemi, koşmanın, atlamanın, sekmenin, tırmanmanın, atmanın, yakalamanın ve ayakla vurma geliştiği dönemdir. Yedi yaştan başlayıp yetişkinliğe kadar devam eden özelleşmiş hareketler dönemi ise daha önce kazanılan becerilerin birleştirilerek titizlik ve incelik kullanıldığı, becerilerde ustalık kazanıldığı ve becerilerin spor, dans gibi özel amaçlara yönelik kullanıldığı dönemdir.

Bilişsel gelişim Piaget tarafından duyuşsal motor dönem, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi ve soyut işlemler dönemi şeklinde dört dönemde incelenmiştir. Sıfır-iki yaş arasındaki duyuşsal-motor dönem taklit ve düşünmenin başladığı, refleksif davranışlardan amaçlı davranışlara geçildiği ve nesne sürekliliğinin kazanıldığı dönemdir. İki-yedi yaş arasındaki işlem öncesi dönem olay ve nesnelerin sembollerle ifade edildiği, tek özelliğe göre sınıflamanın yapıldığı, ben merkezlikte azalmanın olduğu, monolog şeklinde konuşmanın ve paralel oyunun geliştiği dönemdir. Yedi-on iki yaş arasındaki somut işlemler dönemi, mantıksal düşünme yeteneğinde gelişmenin olduğu, korunumun ve tersine çevirmenin kazanıldığı, üst düzey sınıflamanın yapıldığı ve somut yollarla problem çözüldüğü dönemdir. 12 yaşta başlayıp yetişkinliğe kadar devam eden soyut işlemler dönemi ise soyut düşünmenin ve bilimsel yolla problemin geliştiği, değer ve inanç sisteminin yapılandırıldığı, görüş bildirmenin ve görüşlerini davranışlarına yansıtmanın gerçekleştiği dönemdir.

Ahlak gelişimi Kohlberg tarafından gelenek öncesi düzey, geleneksel düzey ve gelenek sonrası düzey şeklinde üç evrede incelenmiştir. Gelenek öncesi düzey, otoriteye uyulduğu ve cezadan kaçıldığı, iyi ve kötü etkinliğin fiziksel sonuçlarının belirlendiği, bireyin çoğunlukla kendi ihtiyaçlarını ve bazen başkalarının ihtiyaçlarını önemli gördüğü evredir. Geleneksel düzey, başkalarına yardım etme ve başkalarını mutlu etmenin önemli olduğu, kanunlara ve sosyal düzene uyulduğu ve otoriteye uygun davranış gösterildiği evredir. Gelenek sonrası düzey ise kanunların toplumun iyiliği için değiştirilebileceğinin düşünüldüğü, değerlerin ve kanunların eleştirel biçimde incelendiği, eşitlik, adalet ve insan haklarına dayalı ilkelerin önem kazandığı evredir.

## Kendimizi Sınavalım

1. Büyüme ile ilgili ifadelerden hangisi doğrudur?
  - a. Büyüme tüm bireylerde aynı hızla gerçekleşir.
  - b. Büyüme vücut bölümlerinin büyüklük olarak artışıdır.
  - c. En hızlı büyüme altı-on iki yaş arasında gerçekleşir.
  - d. En yavaş büyüme ergenlik döneminde gerçekleşir.
  - e. Büyümede cinsiyetler arasında farklılık söz konusu değildir.
2. Vücut bölümlerinin ya da organların belli bir yaşta kendinden beklenen davranışları yapabilecek yeterliğe ulaşması aşağıdakilerden hangisidir?
  - a. Büyüme
  - b. Olgunlaşma
  - c. Öğrenme
  - d. Gelişme
  - e. Yaşantı
3. Aşağıdakilerden hangisi gelişimi etkileyen doğum sonrası değişkenlerden birisi **değildir**?
  - a. Kordon dolanması
  - b. Sosyoekonomik düzey
  - c. İklim koşulları
  - d. Hastalıklar ve yetersizlikler
  - e. Kültürel ve dilsel farklılıklar
4. Gelişimle ilgili ifadelerden hangisi doğrudur?
  - a. Gelişim aşağıdan yukarı doğru gerçekleşir.
  - b. Gelişim özelden genele doğru gerçekleşir.
  - c. Gelişim dıştan içe doğru gerçekleşir.
  - d. Gelişim yaşam boyunca devam eder.
  - e. Gelişim tüm bireylerde aynı hızda gerçekleşir.
5. Belli yaş gruplarında tüm bireylerin ortak özellikler göstermeleri ve her bireyin belli bir yaşta, belli bir gelişim dönemine ulaşması gelişimin hangi ilkesine işaret etmektedir?
  - a. Gelişim belli bir yönde seyredir.
  - b. Gelişim ardışık bir sıra izler.
  - c. Gelişimin kritik dönemleri vardır.
  - d. Gelişim bir bütünlük içinde gerçekleşir.
  - e. Gelişim bireysel farklılıklar gösterir.
6. Kendi kendine yemek yeme, giyinme ve tuvalet gereksinimini giderme gibi özbakım becerilerinin kazanıldığı ve küçük kas becerilerinde ustalaşarak okula hazır hale geldiği dönem aşağıdakilerden hangisidir?
  - a. Genç yetişkinlik dönemi
  - b. Ergenlik dönemi
  - c. Son çocukluk dönemi
  - d. İlk çocukluk dönemi
  - e. Bebeklik dönemi
7. Doğumda başlayıp iki yaşa kadar devam eden ve istemli hareketlerin başladığı dönem olan psikomotor gelişim dönemi hangisidir?
  - a. Doğum öncesi dönem
  - b. Refleksif hareketler dönemi
  - c. Temel hareketler dönemi
  - d. İlkel hareketler dönemi
  - e. Özelleşmiş hareketler dönemi
8. Aşağıdakilerden hangisi ilkel hareketler döneminde kazanılan bir yer değiştirme becerisidir?
  - a. Koşma
  - b. Atlama
  - c. Sekme
  - d. Zıplama
  - e. Oturma
9. Aşağıdakilerden hangisi işlem öncesi dönemin özellikle rinden birisidir?
  - a. Korunumu kazanma
  - b. Üst düzeyde sınıflama yapma
  - c. Somut yollarla problem çözme
  - d. Tersine çevirmeyi anlama
  - e. Olay ve nesnelere sembollerle ifade etme
10. "Kaz gelecek yerden tavuk esirgenmez." sözü ahlak gelişim evrelerinden hangisine örnek teşkil etmektedir?
  - a. Araçsal ilişkiler eğilimi
  - b. Ceza ve itaat eğilimi
  - c. Evrensel ahlak ilkeleri eğilimi
  - d. Kanun ve düzen eğilimi
  - e. Kişiler arası uyum eğilimi

## Yaşamın İçinden

“

# Hürriyet

### Vicdan, Adalet, Ahlak Nasıl Gelişir?

1. Girdiğiniz bir dükkânda yerde 100 lira buldunuz, ne yaparsınız, görevlere teslim eder misiniz?
2. Restoranda yemek yediniz, hesabı istediniz. Yanlış hesaplamışlar, ödemeniz gerekenin yarısını istiyorlar, onları uyarır mısınız?
3. Üniversite öğrencisisiniz, derse giremeyen arkadaşınız onun için imza atmanızı istiyor. İtiraz eder misiniz?
4. Markettesiniz, kasadaki görevli fazla para üstü verdi, geri verir misiniz?
5. Sizden güçsüz biri size vurduğunda, daha güçlü olduğunuz için ona zarar verebileceğinizi bildiğiniz için ona vurmadan kendinizi kontrol edebilir misiniz?
6. Çocuğunuzun notunu fazla hesaplamışlar ve 100 almış, aslında 70 alması gerekiyor. Okula gidip düzeltir misiniz?
7. Aceleniz var ve etrafta polis de yok. Arkadaşınız emniyet şeridinden gitmenizden ısrar ediyor. Emniyet şeridinden gitmenin yanlış olduğunu düşünür müsünüz?

Ahlak, etik, vicdan, adalet konularında gelişmiş kişilerin bu ve benzeri soruların hepsine “evet” cevabı vermesi beklenir. Bu sorulara verilen cevaplar kişinin sadece ahlak açısından gelişmişliğine değil, sosyal normlara uyumlu olup olmadığına, çevresiyle olumlu ilişkiler kurup kuramadığına, daha da ötesi zekâsına işaret eder.

Bu soruların benzerleri çocuklara evrensel olarak uygulanan bir zekâ testinde sorulur. Çocuk “evet” derse zekâ puanı daha yüksek çıkar. Amaç, çocuğun sosyal hayatı anlama, algılama kapasitesini ölçmektir. Bunu yaparken, etik değerleri anlama ve uygulama becerisi olup olmadığı, kurallara uyup uymadığı, değer yargılarının hayatla uyumu, özet olarak sosyal becerileri araştırılır. Çünkü etrafında olanları takip edebilme, empati kurabilme, kurallara uyabilme, kişinin sosyal becerileri ve zekâsı hakkında fikir verir.

Michele Borba, 3-15 yaşları arasındaki çocukların ahlaki zekâ açısından gelişmelerinde ailelerin önemli rol oynadığını söylüyor. Bu konuyla ilgili 2001 yılında yazdığı kitabında, ahlaki zekâyı “Doğruyu yanlıştan ayırma kapasitesi; doğru ve onurlu davranmak için güçlü bir etik inanca, donanıma sahip olup bu doğrultuda davranabilmek” olarak açıklıyor.

Borba, “Çocuklara kendine güven, hayatla baş etme becerileri, öfke kontrolü öğretiyoruz. Eğitimin kalitesini yükseltmek için milyonlar harcıyoruz. Ama hâlâ sorumluluklarını yeri-

ne getirmeyen, eşyasının kıymetini bilmeyen, kopya çeken, yalan söyleyen, arkadaşlarını ezen çocuklar yetiştiriyoruz. Daha da kötüsü, bütün emeklerimize rağmen çocuklarımız hâlâ acı çekiyor” diyor. Bunun nedenini “Çünkü ahlaki gelişimlerini unuttuk” diye açıklıyor.

Materyalizme dayalı, saygısızlığın, cinselliğin, şiddetin, küfürlü konuşmanın, haksızlığın sıradanlaştığı bir dünyada yetiştikleri ve ailelerin, çocukların ahlaki zekâlarını geliştirmek için kolları sıvamaları gerektiğini de özellikle vurguluyor.

### Etik Eğitimi Çocukken Verilmeli

Etik eğitimi ailede başlar. Çocukluğunda etik değerleri öğrenememiş bir kişinin, yetişkin çağda etik olmasını bekleyemezsiniz. Etik ilkeleri benimsememiş kişiler, bencil davranan ve kendi menfaatlerini tüm ilkelere önde tutan, toplumun ahlaki değerlerinden farklı kişisel ahlaki standartlara sahip olan insanlardır. Çocuklar anne-babalarını gözleyerek etik olmayı öğrenirler. Ailedeki kişilerin adil olması, doğruyu söylemesi, tutarlı olması, haksızlık karşısında sadece kendi haklarını değil başkalarının haklarını da koruması, çocukların etik olmasını sağlar. Aile bireyleri yalan söyler, haksızlık yaparsa, çocuk da etik değerlerden yoksun olarak gelişir.

Çocuklarınızın vicdanlı, ahlaklı kişiler olmasını istiyorsanız, önce onlara iyi örnek olun, sonra onlarla konuşun; olayları, davranışları tartışın, kendilerini sorgulayabilmeleri için şu soruları öğretin:

1. Eğer herkes böyle yaparsa ne olur?
2. Herkesin bunu yapmasını ister miyiz?
3. Sana böyle yapılmasını ister miydin?
4. Bunu yaptığını senden başkaları da bilseydi?

### Çocuklara Öğretmemiz Gereken 7 Kavram

1. **Empati:** Başkalarının ne hissettiğini, neye ihtiyaçları olduğunu, ne düşündüklerini anlama kapasitesi. Bu beceriyi geliştirenler acı çekenlere, yardıma ihtiyaç duyanlara yardım etmeyi öğrenecek ve başkalarına merhametle yaklaşabileceklerdir.
2. **Vicdan:** Doğruyu yanlıştan ayırmasına, ayırdığında ise suçluluk duymasına yardım eden iç ses.
3. **Öz-kontrol:** Harekete geçmeden önce durup düşünebilme. Bu sayede içeriden veya dışarıdan gelen baskılara hemen tepki vermek yerine doğru olana göre davranma yetisi kazandırır.
4. **Saygı:** Etrafındakilere düşünceli ve saygılı davranmak. Kibar olmak, “teşekkür ederim”, “lütfen” gibi kelimeler kullanmak. Kabalığı engellemek.
5. **İyi Yüreklilik:** Başkalarının iyiliğini, duygularını önemsemek ve bu yönde davranmak.

6. **Hoşgörü:** İnançlarını ve davranışlarını onaylamasak da, aynı fikirde olmasak da bütün insanlara değer vermek, saygılı davranmak. Farklılıkları kabul etmek, önyargılı davranmamak.
7. **Adil Olmak:** Her zaman adil ve tarafsız davranmak. Haksızlık yapmamak.

**Kaynak:** Dr. Başak Demiriz'in 13 Mart 2014 tarihli Hürriyet Gazetesi'ndeki haberi. <http://www.hurriyet.com.tr/vicdan-adalet-ahlak-nasil-gelisir-25992205> adresinden erişilmiştir.

## Kendimizi Sınavalım Yanıt Anahtarı

1. b Yanıtınız yanlış ise "Gelişimle İlgili Temel Kavramlar" konusunu yeniden gözden geçiriniz.
2. b Yanıtınız yanlış ise "Gelişimle İlgili Temel Kavramlar" konusunu yeniden gözden geçiriniz.
3. a Yanıtınız yanlış ise "Gelişime Etki Eden Değişkenler" konusunu yeniden gözden geçiriniz.
4. d Yanıtınız yanlış ise "Gelişim İlkeleri" konusunu yeniden gözden geçiriniz.
5. c Yanıtınız yanlış ise "Gelişim İlkeleri" konusunu yeniden gözden geçiriniz.
6. d Yanıtınız yanlış ise "Gelişim Dönemleri" konusunu yeniden gözden geçiriniz.
7. d Yanıtınız yanlış ise "Fiziksel Gelişim" konusunu yeniden gözden geçiriniz.
8. e Yanıtınız yanlış ise "Fiziksel Gelişim" konusunu yeniden gözden geçiriniz.
9. e Yanıtınız yanlış ise "Bilişsel Gelişim" konusunu yeniden gözden geçiriniz.
10. a Yanıtınız yanlış ise "Ahlak Gelişimi" konusunu yeniden gözden geçiriniz.

## Sıra Sizde Yanıt Anahtarı

### Sıra Sizde 1

Büyüme, vücut bölümlerinin ya da organların hücre ve dokularındaki artış iken; olgunlaşma, vücut bölümlerinin ya da organların işlevsel olarak kullanılmasıdır.

### Sıra Sizde 2

Büyüme ile daha çok fiziksel alandaki değişimler kastedilmektedirken, gelişim ile fiziksel, bilişsel, sosyal ve dil alanındaki değişimler kastedilmektedir. Büyüme, nicel bir değişikliği; gelişim ise nitel bir değişikliği ifade etmektedir. Ayrıca büyüme, ergenlik döneminin sonuna doğru duraksarken; gelişim, yaşam boyu devam etmektedir.

### Sıra Sizde 3

Sırt üstünden yüz üstüne dönmenin ve temel güven duygusunun gelişmesi açısından 0-1 yaş, nesne sürekliliği kavramının ve cümleler kullanarak iletişim kurmanın gelişmesi açısından 0-2 yaş kritik dönemlerdir.

### Sıra Sizde 4

Çocuklara "Bir kg demir mi, yoksa bir kg pamuk mu daha ağırdır?" sorusu sorulduğunda genellikle alınacak yanıtlar "Demir pamuktan daha ağırdır." ya da "Demir ile pamuk birbirine eşittir." şeklinde olacaktır. Bu soru karşısında "Demir pamuktan daha ağırdır." şeklinde yanıt veren çocukların henüz somut işlemler döneminde olduğunu, "Demir ile pamuk birbirine eşittir." şeklinde yanıt veren çocukların ise soyut işlemler dönemine geçtiğini söylemek mümkündür.

### Sıra Sizde 5

Nesli tükenen hayvanların korunması için bir grup öğrenci tarafından bir kampanya başlatılmış ve okuldaki diğer öğrencilerin bu kampanyaya katılmaları için çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışmalar sırasında kampanyaya katılıp katılmayacakları ve katılıp katılmama nedenleri sorulan öğrencilerden bazıları şu şekilde cevaplar vermişlerdir:

**Ceza ve İtaat Eğilimi:** Bu bir zorunluluk değil, bu nedenle ben katılmak istemiyorum.

**Araçsal İlişkiler Eğilimi:** Bu kampanyaya katılmamın bana hiçbir yararı yok. Bu nedenle katılmak istemiyorum.

**Kişilerarası Uyum Eğilimi:** Bunun sonucunda ne olacağını bilmiyorum ama sınıfta öğretmenim bunun güzel bir kampanya olduğunu söyledi. Bu nedenle ben de kampanyaya katılmak istiyorum.

**Kanun ve Düzen Eğilimi:** Bu kampanya doğal yaşamın devam etmesini ve toplumsal düzeni korumayı sağlayacak bir kampanya olduğu için katılmak istiyorum.

**Sosyal Sözleşme Eğilimi:** Hayvanları ve onların geleceğini korumak bizim toplumsal görevimizdir. Bu nedenle kampanyaya katılmak istiyorum.

**Evrensel Ahlak İlkeleri Eğilimi:** İnsanlar gibi hayvanların da yaşama hakları vardır ve hayvanların bu hakları gözetilmelidir. Bu nedenle kampanyaya katılmak istiyorum.



## Yararlanılan Kaynaklar

- Ağlamlı, C. E. (2014a). Motor gelişimi etkileyen faktörler. D. Sevimay Özer ve A. Aktop (Çev. Ed.). **Motor Gelişimi Anlamak: Bebekler, Çocuklar, Ergenler, Yetişkinler.** (ss. 64-86). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Ağlamlı, C. E. (2014b). İlkel hareket becerileri. D. Sevimay Özer ve A. Aktop (Çev. Ed.). **Motor Gelişimi Anlamak: Bebekler, Çocuklar, Ergenler, Yetişkinler.** (ss. 137-153). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Akbağ, M. (2007). Gelişim psikolojisine giriş: Kavramlar, ilkelere, dönemler. M. E. Deniz (Ed.), **Eğitim Psikolojisi.** (ss. 27-55). Ankara: Maya Akademi.
- Aksoy, A. B. (2014). Çocuklukta büyüme ve gelişme. D. Sevimay Özer ve A. Aktop (Çev. Ed.). **Motor Gelişimi Anlamak: Bebekler, Çocuklar, Ergenler, Yetişkinler.** (ss. 168-184). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Aral, N. & Er, S. (2014). Bebek refleksleri ve ritmik tekrarlanan hareketler. D. Sevimay Özer ve A. Aktop (Çev. Ed.). **Motor Gelişimi Anlamak: Bebekler, Çocuklar, Ergenler, Yetişkinler.** (ss. 120-136). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Atık Tuğrul, B. (2014). Doğum öncesi ve bebeklikte büyüme ve gelişme. D. Sevimay Özer ve A. Aktop (Çev. Ed.). **Motor Gelişimi Anlamak: Bebekler, Çocuklar, Ergenler, Yetişkinler.** (ss. 108-119). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Aydın, A. (2008). **Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim.** (Dokuzuncu basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, B. (2012). Gelişimin doğası. B. Yeşilyaprak (Ed.), **Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim.** (ss. 29-55). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, Y. (1997). *İlköğretim 4, 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin cinsiyet açısından sahip oldukları değerlerin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aypay, A. (2007). Ahlak (törel) gelişimi. M. E. Deniz (Ed.), **Eğitim Psikolojisi.** (ss. 161-193). Ankara: Maya Akademi.
- Bacanlı, H. (2014). **Eğitim Psikolojisi.** (20. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, İ. E. (2005). **Eğitim Psikolojisi: Gelişim Öğrenme Ve Ortam.** (Altıncı basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). **Eğitim Psikolojisi.** (Dokuzuncu basım). Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Bjorklund, D., & Blasi, C. H. (2012). **Child And Adolescent Development: An Integrated Approach.** Wadsworth: Cengage Learning.
- Bülbül, A., Okan, F. & Nuhuğlu, A. (2006). **Yenidoğanın Fiziksel Doğum Travmaları.** *Haseki Tıp Bülteni*, 44, 126-131.
- Can, G. (2011). Gelişimin doğası. E. Ceyhan (Ed.), **Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I** (ss. 1-24). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Ceyhan, A. A. (2011). Bebeklikte fiziksel gelişim. E. Ceyhan (Ed.), **Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I** (ss. 113-137). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Ceyhan, E. (2014). Gelişimin temelleri. G. Can (Ed.), **Eğitim Psikolojisi** (ss. 19-39). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Craig, G. J., & Baucum, D. (2002). **Human Development.** (Ninth edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Cüceloğlu, D. (1994). **İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları.** (Beşinci basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çeçen, A. R. (2007). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. M. E. Deniz (Ed.), **Eğitim Psikolojisi.** (ss. 79-132). Ankara: Maya Akademi.
- Empson, J. M. (2004). Risk factors in child development. In Empson, J. M., Nabuzoka, D., & Hamilton, D. (Eds.). **Atypical Child Development In Context.** (pp. 39-72). Gordonsville, VA, USA: Palgrave Macmillan. ProQuest ebrary. Web. 21 July 2015.
- Erdoğan, S., Şimşek Bekir, H. & Erdoğan Aras, A. S. (2005). *Alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfa devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi.* Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14, 231-246.
- Feldman, R. S. (2010). **Child Development.** (Fourth edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. D. (2014). **Motor Gelişimi Anlamak: Bebekler, Çocuklar, Ergenler, Yetişkinler.** (Yedinci baskı). (D. Sevimay Özer & A. Aktop, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Genç, S. & Mihmanlı, V. (2014). *Madde bağımlılığı ve gebelik.* **Okmeydanı Tıp Dergisi**, 30, 120-123.
- Gündüz, S., Bulut, S., Yıldırım, R. & Rayimbekova, D. (2015). *Kazan erkeklerinin boşanmaya bakışı.* **International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 10, 493-504.

- Hız Kurul, S. H. (2007). *Nörolojik gelişme geriliği riski olan süt çocuklarının erken belirlenmesinin önemi ve klinisyenin rolü. Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 21, 195-205.
- Kabaday, A. & Aladağ, K. S. (2010). *Farklı ilköğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7, 878-898.
- Kırımı, E. & Peñçe, S. (1999). *Gebelikte sigara kullanımının fetüs ve plasentanın gelişimine etkisi. Van Tıp Dergisi*, 6, 28-30.
- Marakoğlu, K. & Sezer, R. E. (2003). *Sivas'ta gebelikte sigara kullanımı. Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 25, 157-164.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). **Endokrin Sistem**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- National Geographic Society (Yapımcı), & Tavernier, N. (Yönetmen). (2005). *Yaşam yolculuk: Anne karnında yaşamın öyküsü* [DVD]. Fransa: France 2, Transparences Productions, & 17 Juin Media.
- Neyzi, O., Günöz, H., Furman, A., Bundak, R., Gökçay, G. & Darendeliler, F. (2008). *Türk çocuklarında vücut ağırlığı, boy uzunluğu, baş çevresi ve vücut kitle indeksi referans değerleri. Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 51, 1-14.
- Öncü, Ü. (2007). *1-5 yaş arası çocukların persantillerine ailenin sosyoekonomik düzeyinin ve annenin beslenme konusundaki bilgisinin etkisi*. Yayınlanmamış uzmanlık tezi. Taksim Eğitim ve Araştırma Hastanesi Aile Hekimliği, İstanbul.
- Öz, A. & Kaya, Ö. (2014). *Temel hareket gelişimi: Manipülasyon becerileri. D. Sevimay Özer ve A. Aktop (Çev. Ed.). Motor Gelişimi Anlamak: Bebekler, Çocuklar, Ergenler, Yetişkinler*. (ss. 185-221). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Öz, A. (2014). *Temel hareket gelişimi: Yer değiştirme becerileri. D. Sevimay Özer ve A. Aktop (Çev. Ed.). Motor Gelişimi Anlamak: Bebekler, Çocuklar, Ergenler, Yetişkinler*. (ss. 222-248). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Özdemir, L. K. & Acarkan, İ. (2010). *Çocuklarda Mizaç Farklılıkları Ve Kişilik Gelişimi*. İstanbul: Vural Yayıncılık.
- Özdemir, R., Akçay, A., Dizdar, E. A., Oğuz, Ş. S., Yurttutan, S., Yapar, E. G. & Dilmen, U. (2011). *Mekonyum aspirasyon sendromu sıklığı ve prognostik faktörler: Tek merkez deneyimi. Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 54, 211-215.
- Özgüleç, F. (2001). *7-11 Yaşlarındaki Çocukların Ahlaki Yargılarının Gelişimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özmert, E. N. (2001). *Yaşamın İkinci Üç Yılında Büyüme. Çocukluk-Çocuk*, 9, 12-13.
- Öztürk, M. A. (2014). *Motor gelişim: Kuramsal model. D. Sevimay Özer ve A. Aktop (Çev. Ed.). Motor Gelişimi Anlamak: Bebekler, Çocuklar, Ergenler, Yetişkinler*. (ss. 46-63). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Pieterse, M. & Treolar, R. (1996). *Küçük adımlar gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik erken eğitim programı: 5. kitap: Küçük Kas Becerileri*. (Çev. E. Tekin, Çev.). İstanbul: Zihinsel Özürlülere Destek Derneği.
- Senemoğlu, N. (2010). **Gelişim Öğrenme Ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. 16. basım. Ankara: Pegem Akademi.
- Taner, M. & Başal, H. A. (2005). *Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 395-420.
- Türküm, S. (2014). *Ahlak gelişimi. G. Can (Ed.), Eğitim Psikolojisi* (ss. 113-133). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Uther, D., & Brar, E. (1996). *Küçük adımlar gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik erken eğitim programı: 4. kitap: Büyük Kas Becerileri*. (Çev. S. Batu, Çev.). İstanbul: Zihinsel Özürlülere Destek Derneği.
- Vander Zanden, J. W. (1997). **Human Development**. (Sixth edition). New York: The McGraw-Hill Companies.
- Williams, H., & Monsma, E. (2006). *Assessment of gross motor development in preschool children. In B. Barcken & R. Nagle (Eds.), The Psychoeducational Assessment Of Preschool Children*. (pp. 397-433). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Woolfolk, A. (2005). **Educational Psychology. Active Learning Edition**. (Ninth edition). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Yavuzer, H. (1997). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yücesoy Özkan, Ş. (2013). *Bilişsel gelişimi destekleme. S. Eripek (Ed.) Özel Eğitim*. (ss. 201-220). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.



# 3

## Amaçlarımız

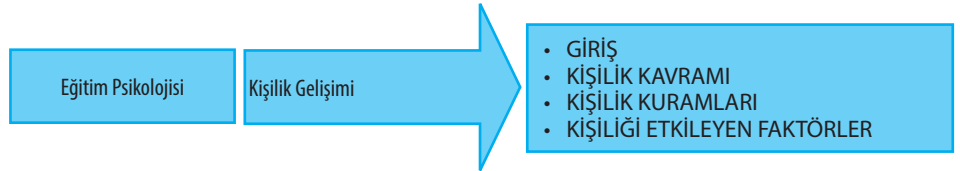
Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

- Kişilik kavramını ve bununla ilişkili diğer kavramları açıklayabilecek,
- Kişilik olgusunu açıklamaya yönelik geliştirilen kuramların çok çeşitli olmasının nedenlerini açıklayabilecek,
- Kişilik gelişiminin psikoseksüel ve psikososyal evrelerini ayırt edebilecek,
- Psikanalitik kuramda kişilik yapısını oluşturan öğeleri tanımlayabilecek,
- Davranışçı kurama göre kişiliğin nasıl oluştuğunu açıklayabilecek,
- Hümanist kişilik kuramlarının ayırt edici özelliklerini özetleyebilecek,
- Kişiliği etkileyen faktörleri açıklayabilecek bilgi ve becerilere sahip olabileceksiniz.

## Anahtar Kavramlar

- Kişilik
- Kişilik Kuramları
- Psikanalitik Kuram
- Psikososyal Gelişim Kuramı
- Davranışçı Kişilik Kuramları
- Hümanist Kişilik Kuramı

## İçindekiler



# Kişilik Gelişimi

## GİRİŞ

Bireylerin birbirine benzer bir takım özellikleri olmakla birlikte, genel olarak her birey kendine özgü ve kendini tanımlayan özelliklere sahiptir. Bireylerin düşünce şekilleri, davranış biçimleri, duyguları, dış görünüşleri, yetenekleri, inançları, olayları algılama biçimleri ve bu olay ve olgulara karşı tepkileri, onları birbirinden farklı kılmaktadır. Bu farklılıklar ise genel olarak her bireyin kişiliğinin diğerlerinden farklı olmasından kaynaklanmaktadır. (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Hoeksema, 2010, s.423). Aynı olay karşısında farklı kişilerin farklı tepkiler göstermesinin temelinde de kişilik özelliklerinin etkisi vardır. Aynı çevrede yetişen, aynı eğitimi alan ve aynı kültürel ortamdan gelen insanlar arasında dahi bir takım yaklaşım farklılıklarının olduğu görülür. Bu bağlamda, kişilik insanların çevreyle ilişkilerini etkileyen, iç dünyasına ve davranışlarına yön veren önemli bir etkidir.

İnsanları birbirinden ayıran en önemli etmen olarak nitelendirilebilecek kişilik kavramının, bireyin değişmeyen ve belirgin duygu, düşünce ve davranış kalıplarını ortaya çıkaran psikolojik özelliklerini ifade ettiği söylenebilir (Pervin ve Cervone, 2010, s.8). Bununla birlikte kişilik kavramının alanyazında kabul gören tek bir tanımından söz etmek oldukça güçtür. Bu durumun temel nedenleri olarak; kişilik ile ilgili olan sanat, psikoloji, felsefe, politika veya din gibi birbirinden farklı alanların konuyu farklı bakış açıları ile ele alması ve kişilik kuramcılarının her birinin bu kavramı kendi anlayışları ile ifade etmiş olmalarıdır (Engler, 2009, s.2). İnsanların gelişim sürecinde etkisi bulunan sosyal, kültürel ve biyolojik etmenler ve bunlar arasındaki karşılıklı etkileşimler, bir yandan bireylerin birbirine benzer özelliklerini şekillendirirken diğer yandan bireyleri birbirinden ayıran kişilik özelliklerinin oluşumuna etki etmektedir (Shaffer, 2009, s.3). İnsanın kişiliğini etkileyen çok sayıda etmenin bulunması ile insan kişiliğinin karmaşık ve farklılık gösteren yapısı, bu olgunun tek bir kuramsal çerçeve içerisinde tutarlı bir şekilde ortaya konulmasını olanaksızlaştırmıştır. Bu durum, kişilik olgusunu tanımlamaya, kişiliğin nasıl ortaya çıktığını, geliştiğini ve ne tür işlevlere sahip olduğunu anlamaya yardımcı olacak çok sayıda bakış açısının gelişmesine neden olmuştur (Ryckman, 2012, s.1).

Kişiliğin anlaşılması, öncelikle insanın kendi tutum ve davranışlarına ardından da diğer insanların tutum ve davranışlarına anlam verebilmesi ve davranışlar, tutumlar veya tercihlerin nedenlerine ilişkin merakını giderebilmesi için önemlidir. Bireyin kendini tanıması, davranışlarına, tutumlarına ve tercihlerine anlam verebilmesi, kendini diğer bireylerden ayıran özelliklerin farkına varması, çevresel değişimlere uyum sağlama yeteneğini arttıracak ve bireyin yaşamını daha doyurucu hale getirecektir. Ayrıca bireyin

İnsanların gelişim sürecinde etkisi bulunan sosyal, kültürel ve biyolojik etmenler ve bunlar arasındaki karşılıklı etkileşimler bir yandan bireylerin birbirine benzer özelliklerini şekillendirirken diğer yandan bireyleri birbirinden ayıran kişilik özelliklerinin oluşumuna etki etmektedir.

kendi kişiliğini anlamlandırması, motive edici bireysel amaçlar oluşturmasına ve bireysel gelişim sürecinde hem kendine hem de topluma yararlı olacak sonuçlara ulaşmasına yardımcı olacaktır. Diğer insanların tutum ve davranışlarını anlamlandırmak, diğer bir deyişle onların kişiliği hakkında bilgi sahibi olmak ise bir yandan kişilerarası ilişkilerin gelişmesine yardımcı olurken diğer yandan yaşamı daha tahmin edilebilir hale getirerek, bireyin yaşam üzerindeki kontrolünü arttırmaktadır (Rcykman, 2012, s.3). Kişilik olgusuna yönelik geliştirilen kuramsal bakış açıları, bireyin kendisini ve diğer insanları anlamlandırmasına yardımcı olurken temele bireysel farklılıkları almaktadır. Her bireyin, diğer bireylerden farklı özelliklere sahip olması, kişilik gelişimi sürecinin de her bireyde farklı olması ile sonuçlanmaktadır (Mroczek ve Little, 2006).

Temel amacı, insan davranışlarını incelemek ve insan davranışlarına yönelik tutarlı, bilimsel açıklamalar getirmek olarak nitelendirilen psikoloji bilimi çerçevesinde kişiliğin incelenmesi ve kişilik gelişimine yönelik kuramların ortaya çıkması ile birlikte, insan davranışlarının, içinde bulunulan durumlar kadar insanın sahip olduğu kişilik özellikleri tarafından biçimlendirildiği belirlenmiştir (İnanç ve Yerlikaya, 2009, s.1). İnsan davranışlarını ortaya çıkaran en önemli etmenlerden biri olarak kabul edilen kişiliğin, insan davranışlarının belirli amaçlara yönelik değiştirilmesi ve geliştirilmesi sürecini ifade eden eğitim alanı açısından önemli bir kavram olduğu görülmektedir. Kişilik kavramının, bireysel farklılıklara vurgu yapan bir kavram olması da yine öğrenme-öğretme süreçlerinde dikkate alınması gereken bireysel farklılıklara ilişkin kuramsal temellerin oluşturulması ve bu süreçlerin kişilik psikolojisinin verileri çerçevesinde yapılandırılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Kişilik kavramı ve kişilik kuramları bireyler arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri temele almaktadır. Bu bağlamda, bir öğretmenin sınıf içindeki bireysel öğrenme ve gelişim ihtiyaçları ile grup süreçlerini düzenleyip yönlendirmesinde kişiliğe ilişkin bilgi sahibinin önemli yararları olacaktır.

SIRA SİZDE



**Kişilik ve kişilik gelişimi konusunda bilgi sahibi olmanın, öğretmenlere ne gibi faydaları olabileceğini tartışınız.**

İnsanların tutum ve davranışlarına anlam vermeyi kolaylaştıran ve böylelikle insanların hem kendilerini tanımalarına hem de diğer insanları anlamlandırmalarına yardımcı olan kişilik çalışmaları ve kuramları, öğrenme-öğretme süreçleri üzerinde önemli etkilere sahiptir. Kendi kişilik özelliklerinin ve kişilik gelişiminin farkında olan bir öğretmenin, kendisine ne tür mesleki amaçlar belirlemesi gerektiğinin bilincinde olacağı, mesleğine ilişkin motivasyonunun yüksek olacağı ve tutum ve davranışlarının tutarlı bir bütünlük göstereceği söylenebilir. Sınıf içi öğrenme-öğretme etkinliklerinin yapılandırılması ve etkili bir şekilde sürdürülmesinden sorumlu olan öğretmenin kişilik olgusuna yönelik bilgisi, öğrencilerin bireysel özelliklerini ve gelişimlerini anlamlandırmalarına yardımcı olacaktır. Bu sayede öğretmenler, öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri çerçevesinde öğrenme-öğretme etkinlikleri düzenleyebilecek, öğrencilerin sağlıklı kişilik özelliklerine sahip olmasına ve onların kendilerini tanımalarına yardımcı olabilecektir. Bu ünite de kişilik gelişimi, konusu kişilik kavramı, kişilik gelişimini açıklayan temel kuramlar ile kişilik gelişimini etkileyen etmenler çerçevesinde ele alınmıştır.

## KİŞİLİK KAVRAMI

Günlük konuşmada kişilik genellikle kişinin çevredeki imajını ifade etmek için kullanılır. Oysa ki kişilik, kişinin çevresine olan eşsiz uyumunu ve bireyin davranış eğilimlerini içeren oldukça geniş ve kapsamlı bir kavramdır. Karakter, duygular, güdüler, değerler, amaçlar ve algılama şeklinin tamamı bireylerin kişilik yapısını oluşturmaktadır (Mussen, 1963, s.57). Kişiliğin bu denli kapsayıcı bir kavram olması hem kişiliğin farklı şekillerde tanımlanmasına hem de kişiliğin doğasını anlamaya yönelik çok sayıda kuram ve teoriinin ortaya çıkmasına yol açmıştır (Baymur, 2012, s.273). Her bir kuram insan gelişiminin



farklı bir odak noktasından yola çıkarak, kişilik gelişimini diğer alanlarla da ilişkilendirecek şekilde açıklamaya çalışmaktadır. Bu nedenle kişiliğe ilişkin tek bir tanım yapmak olanaklı görünmemektedir. Alanyazında da araştırmacıların üzerinde uzlaşmış oldukları bir kişilik tanımı bulunmamaktadır. Benimsenen kişilik kuramı doğrultusunda kişiliği tanımlarken, kimi araştırmacılar bilinçaltı mekanizmalara, kimileri öğrenme öykülerine, kimileri ise insanların düşüncelerini nasıl düzenlediklerine yoğunlaşmaktadırlar (Burger, 2006, s.22). Örneğin Allport'a göre kişilik, bireyin içsel yapısında yer alan, bireyin duygu ve düşüncelerini yönlendiren bir gerçek iken, Rogers'a göre bireyin deneyimleri ile şekillenen örgütlenmiş kendilik algısıdır. Davranışçı yaklaşımın öncülerinden olan Skinner'a göre insanların davranışlarını anlamak için kişilik veya benlik kavramını kullanmaya gerek yoktur. Freud ise kişiliği, bilinçaltı, örtük ve bilinmeyen bir olgu olarak nitelendirmektedir (Engler, 2009, s.2).

Kişiliğe yönelik daha genel tanımlar da bulunmaktadır. Kişilik, bir kişinin fiziksel ve sosyal ortamıyla etkileşme tarzını tanımlayan, duygu, düşünce ve davranışın ayırt edici ve karakteristik örüntüleri (Atkinson, 2010, s.433) veya kişilerin sergiledikleri davranışların yapısal ve dinamik özelliklerini gösteren bir olgu (Arkonaç, 1998, s.379) şeklinde tanımlanabilir. Daha kapsamlı bir tanıma göre kişilik, bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimidir. Bu tanımda kişiliğin öncelikle kültürel veya günlük davranış biçimlerinden farklı olarak bireyi, diğer bireylerden ayırt eden özellikler olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca tutarlı ifadesi ile zaman boyutu içinde o kişinin benzer durumlarda davranışının pek değişmediği, yapılaşmış ifadesi ile kişiliğin çok sayıda birimlerden oluşan bir sistem olduğu ve sistemin her biriminin birbirleriyle bağlantılı olarak bir örüntü geliştirdiği ifade edilmektedir (Cüceloğlu, 2006). Ayrıca kişilik, bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve kişilik içi süreçleri şeklinde de açıklanmaktadır. Kişiliği oluşturan davranış kalıplarının tutarlı olarak her zaman ve her durumda gözlenebilmesinin yanı sıra kişiliğin bütün duygusal, güdüsel ve bilişsel süreçleri kapsadığı ifade edilebilir (Burger, 2006, s.23). Kişiliği, belirli bir bireyin zihinsel ve bedensel özelliklerinde görülen farklılıklar ve bu farklılıkların kişinin davranış ve düşüncelerine yansımış biçimi olarak tanımlamak da mümkündür (Erdoğan, 1994).

Kişilik, bireyin davranışlarındaki ve deneyimlerindeki bütünlük ve sürekliliğe katkıda bulunan karmaşık bir psikolojik sistemdir. Caprara ve Cervone'a (2000) göre kişilik kavramını farklı bakış açılarına göre tanımlamak gerekmektedir. Bu bakımdan kişinin kendisi için kişilik, kendi tutumlarının ve eğilimlerinin toplamıdır. Bu devamlı kişisel özellikler, kişiye benlik algısını, bütünlüğünü ve benzersizliğini kazandırır. Başkalarının bakış açısından kişilik, bireyi başkalarından ayıran psikolojik özellikler dizisidir. Çünkü insanlar diğerlerinin davranışlarını gözlemleyerek onlar hakkında izlenimler oluştururlar. Bu bakış açısına göre kişilik, bireylerin özellikleri hakkındaki inanç sistemlerine dayanan sosyal bir kurgudur. Bilim adamlarına göre ise kişilik, kişinin çevresi ile etkileşimi ile ortaya çıkan ve böylece içsel işlevlere ve birey- çevre arasındaki faaliyetlere aracılık eden psikolojik bir sistemdir (Caprara ve Cervone, 2000, s.10-11).

Kişilik, bir insanın duyuş, düşünüş, davranış tarzlarını etkileyen faktörlerin kendisine özgü bir bütünüdür. Bu bütünün bir özelliği de devamlı olarak içten ve dış çevreden gelen uyarıcıların etkisi altında olmasıdır. Bu nedenle kişiliğin tutarlı davranışlardan oluştuğu kabul edilmekle birlikte, sürekli bir değişim süreci içinde olduğu da vurgulanmaktadır. Kısacası kişilik, bitmiş, duruk bir ürün değildir, doğuştan yaşamın sonuna kadar oluşum süreci içindedir (Baymur, 2012, s.275). Kişilik, birey ile çevresi arasında bir uyum oluşturan bir olgudur. Bireyin geçmiş deneyimlerine özel uyumunu ve şimdiki toplumsal ve fiziksel çevresini değerlendirmesini sağlar (Onur, 2000, s.183).

Kişilik, bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimidir.

Kişilik, bitmiş duruk bir ürün değildir, doğuştan yaşamın sonuna kadar bir oluşum süreci içindedir.

Resim 3.1

Kişilik Kavramı



Karakter, kişiliğin ahlaki boyutunu, mizaç ise duygusal ve devinimsel boyutunu ifade eder. Zihinsel ve bedensel olarak ikiye ayrılan yetenek ise bireylerin zihinsel özellikleri ile psikomotor becerilerinden oluşur.

Kişiliğin çok sayıda özellikten meydana gelen karmaşık bir bütün olması, kişiliğin zaman zaman bazı kavramlarla karıştırılmasına neden olmaktadır. Çoğu zaman kişilik yerine karakter, mizaç veya yetenek gibi kavramlar kullanılabilir. Kişilik kavramını netleştirmek adına kişilik ile benzer kavramlar arasındaki ilişkileri incelemek gerekmektedir. Kişilik ile en fazla eş değer olarak görülen kavram karakterdir. Karakter kavramının kişilikten en önemli farkı, karakterin kişiliğin ahlaki yönünü oluşturması ve ahlaksal özellikleri anlatmak için kullanılmasıdır. Davranışlarını toplumda değer verilen ahlak kurallarına uygun olarak yönetebilen, sosyal değerler sistemini benimsemiş kişilere **karakterli** denmektedir. Karakter, ilk yaşlardan itibaren sosyal yaşantılar yoluyla birtakım değer yargılarının benimsenmesi ile gelişir (Baymur, 2012, s.272). Dolayısıyla karakter, kalıttan çok sosyal

çevrenin etkisi ile oluşur (Kaya, 1997, s.194). Bu bağlamda benimsenen değerler karakterin bir yanını oluşturduğundan, kişilik karakteri de içine alan ve insanın kendine özgü fiziksel ve ruhsal bütün niteliklerini içeren daha kapsamlı bir terimdir (Baymur, 2012, s.272). Mizaç (huy), bir insanın duygusal ve devinimsel hayatının özelliklerinin tümü olarak kabul edilmektedir. Mizaç da karakter gibi kişiliğin bütününe değil, ancak bir kısmını oluşturur. Mizaç, duygusal denge durumunun özellikleri olarak tanımlanabilir (Baymur, 2012, s.272). Daha çok kalıtımla belirlenen mizaca örnek olarak çabuk kızmak, öfkelenmek, sıkılganlık, neşeli olmak, içedönük, dışadönük olmak gibi özellikler gösterilebilir (Kaya, 1997, s.194). Hem bireyin kişiliğinin oluşmasında hem de kişiliğinin biçimlenmesinde önemli rol oynayan yetenek kavramı ise zihinsel ve bedensel olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Zihinsel yetenek, kişinin belirli ilişkileri kavrayabilme, analiz edebilme, çözümlenebilme ve sonuca varabilme gibi zihinsel özelliklerinin tamamıdır. Zihinsel yetenekler arasında hafıza yeteneği, sayısal ilgi, soyut düşünme, analiz ve sentez yapabilme, öğrenme ve kavrama gibi yetenekler sayılabilir. Kişilerin içinde buldukları topluma ve sosyal gruplara, karşılaştıkları yeni durum ve şartlara uyma konusundaki becerileri de genellikle zihinsel yeteneklerine bağlıdır. Bedensel yetenek ise, kişilerin duyu organları aracılığıyla bazı olguları gerçekleştirebilmeleri şeklindeki bedensel özelliklerin tamamı olup, bunların büyük bir kısmı doğuştan kazanılan, zamanla kullanılabilir duruma getirilen özelliklerdir (Eroğlu, 1996, s.150).

Tüm bu bilgilerden yola çıkarak, kişiliğin özellikleri şu şekilde özetlenebilir (Güney, 2000, s.257-258):

- Kişilik, doğuştan getirilen ve sonradan kazanılan özelliklerden oluşur.
- Kişilik, sosyal ortam içinde sergilenen davranışların toplamıdır.
- Kişilik, planlı bir biçimde oluşturulan bir çevrenin ortaya çıkardığı bir olgudur.
- Kişilik, bedensel ve zihinsel özelliklerin toplamından oluşur.
- Davranışların toplamından oluşan kişilik, aynı zamanda davranışlara da yön verir ve idare eder.
- Her kişilikte doğuştan getirilen bir mizaç vardır ve bu mizaç kişiliğin vazgeçilmez bir özelliğini oluşturur.
- Kişilik, bireysel dengenin oluşturduğu bir bütündür.

Kişiliğe ilişkin olarak araştırmacıların üzerinde uzlaştıkları üç genel ilke bulunmaktadır. İlk olarak, kişilik, psikolojik yapı ve süreçlerin karmaşık bir sistemidir. Kişilik gelişimi çok sayıda biyolojik ve psikolojik alt sistemin etkileşimi sonucu oluşur. Bireyler yeterliklerini, kişisel standartlarını ve isteklerini geliştirirken, kendi gelişimlerinde önemli ölçüde proaktif rol oynarlar. İkinci olarak, kişilik hem bir araç hem de yapı olarak çevre ile etkileşim içinde devam eden bir süreçte gelişir ve işlev gösterir. İnsanlar geliştikçe, artan kişisel kapasiteleri sayesinde kişisel deneyimleri üzerinde kontrol imkânına sahip olurlar. Bu nedenle kişiler kendi kapasitelerini geliştirmede bir araç olarak görülmektedirler. Son olarak kişilik, bir bütünlük ve süreklilik göstermektedir. Bu durum hem kişiliğin bütün olarak incelenmesi hem de kişinin yaşamı boyunca görülmesi açısından geçerlidir (Caprara ve Cervone, 2000, s.11-12). Sonuç olarak kişilik, bireyi başkalarından ayıran doğuştan getirdiği ve sonradan kazanılan özelliklerin bütünü olup, bir insanın bütün ilgi, tutum, yetenek, konuşma tarzı, dış görünüş ve çevresine uyum biçimi gibi özelliklerini kapsayan bir kavramdır. Bu nedenle kişilik, psikoloji alanındaki en geniş kapsamlı ve en çok çalışılan olgulardan biridir.

Araştırmacıların kişiliğin üzerinde uzlaşıya vardıkları üç ilke, kişiliğin psikolojik yapı ve süreçlerden oluşan karmaşık bir sistem olduğu, çevre ile etkileşim içinde devam eden bir süreçte geliştiği, bütünlük ve süreklilik gösterdiği yönündedir.

**Kişilik kavramının özelliklerini tartışınız.**



SIRA SİZDE

## KİŞİLİK KURAMLARI

Kişilik sözcüğünün kökeni, Latince bir tiyatro oyununda aktörler tarafından kullanılan maskeleri ifade eden, *persona* sözcüğüne dayanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında kişilik, daha çok diğer bireylerin bizi nasıl tanımladığı veya bizim başka bireyleri hangi özelliklerle tanımladığımızı ifade etmektedir. Ancak kişilik kavramı yalnızca bireyin dışarıdan gözlenen özelliklerini değil, o bireyin doğrudan gözlenemeyen veya diğer insanlardan saklamaya çalıştığı tüm sosyal ve duygusal özelliklerini de kapsamaktadır (Schultz ve Schultz, 2013, s.7). Bu nedenle kişilik psikologları ve kuramcıları, kişiliği tanımlama işini sistematik bir hale getirmeye ve kişilik özelliklerinin ölçülebilmesi için gerekli yöntemleri tasarlamaya çalışmışlardır (Atkinson vd., 2010, s.433). Kişiliği bir bütün olarak sistematik şekilde araştırma ve açıklama çabaları kişilik kuramlarının geliştirilmesine yol açmıştır. Kişilik kuramları kişiliğin oluşmasında etkili olan faktörlerin belirlenmesine yönelik olarak ne, nasıl, niçin gibi sorulara yanıtlar bulmaya çalışırlar. Kişilik kuramları, her biri farklı bireysel özelliklere veya durumlara ait değişkenler üzerinde odaklanan çok sayıda kuram ve modeli kapsamaktadır (Arkonaç, 1998, s.360).

Kişilik kuramları, insanları, benzerlik ve farklılıklarına, birbirleri ile tutarlı olan veya bireyin kendine özgü yönlerine göre sınıflandırmayı sağlayan bireysel etmenler ile bireysel özelliklere odaklanmakta ve insan davranışının altında yatan nedenleri açıklamaya çalışmaktadır (Schober, 2001, Akt. Whitworth, 2008, s.923). Buna göre kişiliğin oluşmasına etki eden etmenlerin neler olduğuna veya insanı davranışa iten motivasyon unsurlarının neler olabileceğine yönelik bakış açılarının farklı olması ortaya atılan kişilik kuramlarının da farklı varsayımlara dayanmasına neden olmaktadır.

**Resim 3.2**



*Kişilik maske anlamına gelen persona sözcüğüne dayanmaktadır*

Kişilik kuramları, insanları, benzerlik ve farklılıklarına, birbirleri ile tutarlı olan veya bireyin kendine özgü yönlerine göre sınıflandırmayı ve insan davranışının altında yatan nedenleri açıklamaya çalışmaktadır.

Kişilik kuramlarının kişiliğe yönelik bakış açılarını şekillendiren birbirine karşıt görüşler içeren temel felsefi varsayımlar bulunmaktadır. Bu karşıt varsayımlar:

- Özgürlüğe karşı belirlenimcilik
- Kalıtıma karşı çevre
- Tekillığe karşı tümellik
- Proaktifliğe karşı tepkisellik
- İyimserliğe karşı kötümserlik.

Kişilik kuramlarının, birbirinden farklı özelliklere sahip olmasının ve kişilik kuramcılarının farklı alanlara odaklanmasının temelinde felsefi varsayımların farklılığı yatmaktadır. Kişiliğe ilişkin bu felsefi varsayımlar birbirine zıt iki kutup içermektedir. Kişilik kuramlarından bazıları bu kutuplardan birini kabul edip diğerini reddederken bazı kuramlar ise bunların bir sentezini oluşturmaya çalışmaktadır. Kişilik kuramlarını farklılaştıran bu felsefi varsayımlar şunlardır (Engler,2009, s.8-9):

- *Özgürlüğe karşı belirlenimcilik:* Bazı kuramcılar bireylerin kendi davranışları üzerinde kontrol sahibi olduklarını ve davranışların altında yatan nedenleri anlayabileceklerini ileri sürmektedir. Diğerleri ise insan davranışlarının bir takım içsel ve dışsal güçler tarafından belirlendiğini ve bireylerin, davranışları üzerindeki kontrolünün sınırlı olduğunu düşünmektedir.
- *Kalıtıma karşı çevre:* İnsan davranışları üzerinde doğuştan getirilen özelliklerin mi yoksa çevresel etmenlerin mi daha belirleyici olduğu konusunda kuramcılar arasında görüş farklılıkları bulunmaktadır.
- *Tekillığe karşı tümellik:* Bazı kuramcılar, her bireyin kendine özgü ve benzersiz olduğunu düşünürken diğerleri insanların temelde oldukça benzer özelliklere sahip olduklarına inanmaktadır.
- *Proaktifliğe karşı tepkisellik:* Bazı kuramcılar, insan davranışlarının basit bir şekilde dışarıdan gelen uyarıcılara verilen tepkilerden ibaret olduğunu düşünürken diğerleri ise davranışın, bireylerin içsel yapısından kaynaklandığını düşünmektedir.
- *İyimserliğe karşı kötümserlik:* Bazı kuramcılar, çevresel etmenlerin yeniden yapılandırılması sonucu kişilik ve davranışın değiştirilebileceği ve yeniden yapılandırılabilirliği konusunda iyimser görüşlere sahipken, diğerleri bu konulara umutsuz bakmaktadır.

SIRA SİZDE

3

**Kişilik kuramlarını birbirinden ayıran ve çok çeşitli kuramların ortaya atılmasına neden olan karşıt felsefi varsayımları açıklayınız.**

Kişiliğin farklı bakış açılarından farklı şekillerde tanımlanan karmaşık bir yapı olması nedeniyle ortaya çıkışını, gelişim sürecini ve kişiliği etkileyen etmenleri ortaya koymaya yönelik olarak geliştirilen kuramların çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Ortaya atılan kuramların birbirine benzer yönleri olmakla birlikte, kuramlar arasında birçok yönden farklılıklar hatta birbirine ters düştüğü söylenebilecek bakış açıları da bulunmaktadır. Bu durumun önemli nedenlerinden biri kişilik kuramcılarının, kişilik çalışmalarından hangi konulara öncelikle odaklanılması gerektiği konusunda farklı görüşlere sahip olmalarıdır. Kişilik kuramcılarının bazıları bilinçdışı süreçlere önem verirken, bazıları bireyin öğrenme geçmişine, deneyimlerine bazıları ise zihinsel süreçlerine odaklanmaktadır (İnanç ve Yerlikaya, 2009, s.6). Bu farklı bakış açıları çerçevesinde kişilik gelişimini açıklamaya yönelik kuramlardan psikanalitik kuram, psikososyal gelişim kuramı, davranışçı kuram ve insancıl kurama değinilecektir.

### Psikanalitik Gelişim Kuramı

Psikanalitik kuramın öncüsü ve yaratıcısı 1856-1939 yılları arasında yaşamış bir nörolog olan Sigmund Freud'dur. Günümüzde eksiklikleri sıklıkla dile getirilmesine karşın, insan doğasına ilişkin kapsamlı açıklamalar yapan ve kişiliği derinlemesine inceleyen psikanalitik yaklaşım; psikoloji alanını, sosyal bilimleri, sanat dallarını ve genel anlamda toplumu derinden etkilemiştir (Atkinson vd. 2010, s.459). Freud, insan doğasına ilişkin kendi döneminin öne çıkan yaklaşımlarına karşı çıkmıştır. İnsan davranışlarının

altında çoğunlukla bilincinde olunmayan dürtü ve çatışmaların yer aldığını (Shaffer, 2009, s.38) ve kişiliğin, yaşamın özellikle ilk altı yılında geçirilen önemli psikoseksüel aşamalarda yaşanan deneyimler ile bilinçdışı dürtülerle şekillendiğini öne sürmüştür (Corey, 2008, s.68).

Freud, insanın zihinsel yapısının bilinç, bilinçaltı ve bilinçdışı olmak üzere üç bölümden oluştuğunu savunmuştur. Bilinç, bireyin farkında olduğu yaşantıları, duygu ve düşünceleri temsil etmekte ve zihinsel yapının küçük bir bölümünü oluşturmaktadır. Bilinçaltı, ilk anda hatırlanmayan ancak bireyin dikkatini vermesi halinde kolayca ulaşabildiği yaşantıları, duygu ve düşünceleri temsil etmektedir. Zihnin büyük bölümünü oluşturan bilinçdışı ise ulaşılması oldukça güç yaşantı, duygu, dürtü ve arzuları ifade etmektedir (Ryckman, 2012, s.26). Freud'a göre kişiliğin gelişiminde ve davranışların ortaya çıkışında bilinçdışı güçler ve dürtülerin önemli etkileri bulunmaktadır. Bu bilinçdışı güçleri ve dürtüleri ortaya çıkarmak için kullanılabilir üç teknik bulunmaktadır. Bunlar; serbest çağrışım, rüya analizi ve dil sürçmeleridir. Serbest çağrışım tekniğinde, bireylerden akıllarından geçen düşünce veya imgeler hakkında konuşmaları istenerek onların bilinçdışı hakkında bilgi elde etmeye çalışılır. Ayrıca Freud, rüyaların ve dil sürçmelerinin altında da bilinçdışı düşünce ve arzuların yer aldığını düşünmektedir (Plotnik ve Kouyoumdjian, 2014; s.435; Atkinson vd. 2010, s.459-460).

Freud'a göre zihinsel yapı; bilinç, bilinçaltı ve bilinçdışı olmak üzere üç ögeden oluşmaktadır. Psikanalitik kurama göre kişiliğin oluşmasında en önemli etmen bilinçdışı güçler ve dürtülerdir.

### Freud'un psikanalitik kuramında, zihinsel yapının hangi bileşenlerden oluştuğunu açıklayınız.



SIRA SİZDE

Freud kişiliğin; id, ego ve süperegö olmak üzere birbirini etkileyen üç birimden oluşan bir yapı olduğunu öne sürmüştür. **İd**, insan varlığının çekirdeğini oluşturmakta ve insanın temel güdülerini, ihtiyaçlarını ve arzularını temsil etmektedir (Engler, 2009, s.46). İd, kişiliğin ilkel yönüne vurgu yapmaktadır ve tamamen bilinçdışı düzeyde işlev göstermektedir (Hurrellmann, 1988, s.13). İdin tek motivasyon kaynağı, içgüdüsel arzuların boşaltımı yoluyla gerilimden kurtularak haz elde etmektir. İd haz ilkesine göre hareket eder, doyurulmamış arzuların yarattığı psikolojik gerilimden kurtulmayı hedefler (İnanç ve Yerlikaya, 2009, s.21). **Ego**, kişiliğin mantıksal yönünü temsil etmektedir. İdin arzularının gerçekçi bir şekilde ifade edilmesine ve doyurulmasına aracılık eder. Gerçekçi olma, hazları-geciktirme, problem çözme ve kendini koruma şeklindeki zihinsel ve algısal becerileri, gerçekte hayal dünyası arasındaki farkın ayırt edilmesini sağlar (Engler, 2009, s.47; Ewen, 2003, s.19). Ego geliştikçe bireyler, idin mantıksız isteklerini kontrol etmeyi öğrenirler (Shaffer, 2009, s.39). **Süperegö**, kişiliğin, çevreyle etkileşim ve toplumsal yaşama uyum sürecinde en son gelişen kısmını oluşturmaktadır (İnanç ve Yerlikaya, 2009, s.23). Süperegönün gelişmesinde ödül ve ceza sisteminin önemli etkileri bulunmaktadır. Toplumsal yaşam içerisinde bireyin davranışlarından dolayı kendini suçlu hissetmesinin altında süperegönün baskısı yer almaktadır (Engler, 2008, s.48). Süperegö, sosyal değerlerin benimsenmesine aracılık eden kişilik yapısını temsil eder ancak süperegönün fazla gelişmesi, bireyin gereğinden fazla suçluluk duygusu hissetmesine ve davranışlarını baskılamasına neden olabilmektedir (Ryckman, 2012, s.29).

Freud, kişilik gelişimini, her çocuğun geçirdiği beş evrenin etkili olduğu psiko-seksüel gelişim kuramı ile açıklamıştır. Psiko-seksüel gelişim evreleri, çocuğun doyuma ulaştırmak istediği arzuları ile ailenin çocuğun arzularını karşılama düzeyi ve şekli arasında yaşanan çatışmalar ile şekillenmektedir. Bu çatışmaların nasıl çözümlendiği ve çocuğun ihtiyaçlarının gereğinden fazla karşılanması veya çok az karşılanması halinde bu evrelerden birine takılıp kalması, bireyin kişiliğini ve kişilik gelişimini etkilemektedir (Plotnik ve

Freud'un kuramında kişiliğin id, ego ve süperegö olmak üzere üç bileşeni bulunmaktadır.



Freud'un psikoseksüel gelişim kuramına göre insan gelişimi oral, anal, fallik, gizil ve genital evre olmak üzere beş evreden oluşmaktadır. Psiko-seksüel gelişim evreleri, çocuğun doyumla ulaştırmak istediği arzuları ile ailenin çocuğun arzularını karşılama düzeyi ve şekli arasında yaşanan çatışmalar ile şekillenmektedir. Bu çatışmaların nasıl çözümlendiği ve çocuğun ihtiyaçlarının gereğinden fazla karşılanması veya çok az karşılanması halinde bu evrelerden birine takılıp kalması, bireyin kişiliğini ve kişilik gelişimini etkilemektedir.

Kouyoumdjian, 2014; s.439). Oral evre, anal evre, fallik evre, gizil evre ve genital evreden oluşan psiko-seksüel gelişim evrelerinin özellikleri aşağıda açıklanmıştır (Engler, 2009, s.40-44; Aydın, 2001, s.96-99; Shaffer, 2009, s.39-40):

- **Oral Evre:** Doğumdan, yaklaşık olarak 1 yaşına kadar devam eden süreci kapsamaktadır. Oral evredeki temel haz kaynağı ve potansiyel çatışma kaynağı, ağızdır. Bu dönemde bebeğin fazla veya eksik emzirilmesi kişiliğin oral döneme takılı kalmasına neden olmaktadır. Oral karakterdeki kişiler; bağımlı, gergin ve karmaşık bir duygusal yapıya sahip olmaktadır.
- **Anal Evre:** Anal evredeki temel haz kaynağı ve potansiyel çatışma kaynağı, anüstür. Bu evrede yerine getirilmesi gereken temel gelişim görevi, tuvalet eğitimidir. Tuvalet eğitiminin kazandırılması sürecinde fazla baskıcı veya esnek davranılması bireyin gelecekteki kişiliğinin şekillenmesinde önemli etkilere sahip olmaktadır. Baskıcı ve cezalandırıcı tutumlar çocuğun özgüven gelişimini engellemektedir. Tuvalet eğitimi, çocuk için çevrenin kendisinden neler beklediğini fark etmeye başladığı, ilk sosyalleşme süreci olarak görülmektedir. Bu döneme takılan bireyler; dar görüşlü, aşırı titiz, inatçı, bağnaz olabilmektedir. Anal karakterli kişiler ayrıca kurallara aşırı bağımlı ve edilgendir.
- **Fallik Evre:** Bu evre genellikle 3-6 yaş arasını kapsamaktadır. Fallik evredeki haz ve çatışma kaynağı, genital organlardır. Freud'a göre bu dönem kişilik gelişimi açısından oldukça özel bir öneme sahiptir. Cinsel kimliğin ve kişilik gelişiminin temelleri bu dönemde atılmaktadır. Bu dönemde kız çocuklar babaya, erkek çocuklar anneye ilgi duyarlar. Bu durum kızlarda 'elektra karmaşası'na, erkeklerde 'oedipus karmaşası'na neden olur. Ayrıca hemcinsleri olan anne-babayı model alırlar, bu model alma durumu kişiliğin cinsellik dışındaki unsurlarına da çoğu zaman genellenmektedir. Fallik döneme takılan bireylerde; saldırganlık, yıkıcılık, hoşnutsuzluk, mutsuzluk gibi kişilik özellikleri görülür.
- **Gizil Evre:** Bu evre, genellikle 6 yaşından ergenliğe kadar devam eden süreci kapsamaktadır. Freud'a göre bu evrede, çocuğun cinsel gelişiminde durma meydana gelir. Dış dünyayla ilişkilerin artması, okul yaşamı ve arkadaş edinme gibi görevler ön plana çıkmaktadır. Bu süreçte çocuklar toplumsal yaşamın bir parçası haline gelmekte ve toplumsal değerleri edinmeye başlamaktadır. Akademik konular ve sportif etkinliklere olan merakı artan çocuklarda, bu dönemde başarıma güdüsü ön plana çıkmaktadır. Bu dönemde ilgi ve merakları uygun şekilde doyurulmayan çocuklar tedirgin, içedönük, güvensiz bir kişilik yapısı geliştirirler.
- **Genital Evre:** Ergenlik dönemini kapsayan bu evrede, karşı cinsle yönelim ile birlikte cinsel dürtülerin tekrar ortaya çıktığı görülmektedir. Bu dönemde, fiziksel yapıda hızlı değişiklikler yaşanmaktadır. Bastırılan cinsel dürtüler, bu dönemde yaşanan çatışmanın kaynağını oluşturmaktadır. Bireyin, yaşadığı fiziksel, psikolojik değişimler ve topluma uyum süreci ile ailesiyle yaşadığı çatışmalar gerilimlere neden olabilmektedir. Ancak Freud'a göre daha önceki evrelerdeki gelişim görevlerinin tamamlanması bu evrede takılma olasılığını azaltmaktadır. Başarılı bir ergenlik dönemi geçiren bireyler üretken, mutlu ve anlamlı sosyal ilişkiler geliştirirken; başarısız olanlar saldırgan, yıkıcı ve bağnaz bir kişiliğe sahip olmaktadır.

Freud'un kişilik yapısı ve kişilik gelişimi kuramı; deneysel yöntemlerin uygulanamaması, cinselliğin aşırı vurgulanması, nevrotik kişilerin gözlemine dayalı bir kuram olması ve her şeyi aynı süreçlerle açıklamaya çalışan bir kuram olması gibi yönlerden eleştirilmiştir. Carl Jung, Alfred Adler, Karen Horney, Harry Stack Sullivan ve Erich Fromm gibi psikologlar, Freud'un kuramına bu eleştiriler çerçevesinde değişiklikler getirmeye ve bu kuramı geliştirmeye çalışmışlardır. Bunlar egonun işlevine daha fazla vurgu yapmakta



ve id ile süperego arasındaki dengeyi sağlamanın yanısıra çevreyle nasıl başa çıkacağını öğrenme ve deneyim duygusu oluşturma gibi işlevlere odaklanmaktadır. Bu yaklaşımlar egoyu bilişsel süreçlere daha yakından bağlamaktadır (Atkinson vd. 2010, s.463-465).

## Psikososyal Gelişim Kuramı

Freud'un öğretileriyle yetişen bir psikolog olan Erik Erikson, Freud'un kişilik gelişimi kuramını cinsel öğelerin baskısından kurtarmış ve toplumsal gelişimin ön plana çıktığı psikososyal gelişim kuramını oluşturmuştur. Psikososyal gelişim kuramındaki evreler, Freud'un psiko-seksüel gelişim kuramındaki evrelerin kritik noktalarını temel almakta ancak bunlar, toplumsal kazanımlarla desteklenmektedir. Erikson, Freud'un aksine gelişimin bir evresinde takılıp kalan bireyin, geri kalan süreçte bu evreden kaynaklanan çatışma ve dürtülerle yönlendirileceği düşüncesi yerine daha esnek bir tutum sergilemektedir (Douvan, 1997, s.17; Atkinson vd. 2010, s. 465). Ayrıca Erikson'un kuramında kişilik gelişimi yaşam boyu devam eden bir süreç olarak kabul edilmiştir. Psikososyal gelişim kuramında, sosyal çevrenin kişilik gelişimi üzerindeki etkilerine vurgu yapılmaktadır (Erdem ve Akman, 2000, s.87). Erikson'un kişilik gelişimi yaklaşımında, çocuğun annesi ve çevresinde yakın ilişki içinde olduğu diğer bireylerle arasındaki fiziksel değiş-tokuşun etkileri irdelenmektedir (Hurrelmann, 1988, s.14).

Erikson'un kişilik gelişimi kuramını, Freud'un kuramından ayıran iki temel farklılık bulunmaktadır. Bu farklılıklardan ilki, Erikson'un kuramında çocukların, çevrelerine uyum sağlamak konusunda daha etkin kabul edilmeleri ile ilgilidir. Freud'un kuramında çocukların, ebeveynlerinden aldıkları biyolojik itkilerin etkisi altında hareket ettikleri kabul edilmektedir. Yaşamın her evresinde, bireyin, sosyal çevreye başarılı bir şekilde uyum sağlama ve normal gelişimini sürdürme çabasında olduğuna değinen Erikson, bu süreçte "ego"nun etkinliğine vurgu yapmıştır. Erikson ile Freud'un kuramları arasındaki ikinci önemli farklılık ise Erikson'un cinsel dürtülere daha az odaklanıp kültürel etkilere daha çok önem vermesiyle ilgilidir (Shaffer, 2009, s.41).

Erikson'un psikososyal gelişim kuramı; bireyin çevresiyle arasındaki etkileşimde etkin bir rolü olduğuna değinmesi ve sosyo-kültürel öğelerin önemini ön plana çıkarması gibi yönlerden Freud'un kuramından ayrılmaktadır.

### Erikson'un psikososyal gelişim kuramını, Freud'un kuramından ayıran yönleri tartışınız.



SIRA SİZDE

Erikson'un psikososyal gelişim kuramında, kişilik gelişiminin sekiz evreden oluşan ve yaşam boyu devam eden bir süreç olduğuna dikkat çekilmektedir. Bu evrelerin her biri, bireyin psikososyal gelişimini şekillendiren krizleri içermektedir (Carver ve Scheier, 2004, s.293-294). Bireyin gelişimini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi için bu krizlerin başarılı bir şekilde aşılması gerekmektedir. Psikososyal gelişim kuramı, sekiz gelişim evresinin her birinin, hem başarılı hem de başarısız bir çıktısı (örneğin; güvene karşı güvensizlik) olduğu varsayımına dayanmaktadır (Sokol, 2009, s.140). Bireyin, içinde bulunduğu gelişim evresini başarılı bir şekilde geçirmesi, bu evrenin olumlu çıktısına sahip olacağı anlamına gelmektedir. Erikson'un psikososyal gelişim evreleri ile bu evrelerde yaşanan krizler Tablo 3.1'de verilmiştir.

Erikson'un psikososyal gelişim kuramında en kritik evre, kimlik edinmeye karşı kimlik krizinin yaşandığı ergenlik dönemini kapsayan evre olarak değerlendirilmektedir. Ergenlik dönemini kapsayan süreçte, bireylerin yaşamının geri kalanını önemli derecede etkileyecek ve daha sonraki gelişim evrelerindeki krizlerin ne yönde çözümleneceğini belirleyecek olan sosyal ve mesleki kimlikleri edinmeleri gerekmektedir. Her ne kadar Erikson'un kuramında benlik gelişimi, yaşam boyu devam eden bir süreç olarak kabul edilse de kimlik ediniminde ergenlik dönemine özellikle vurgu yapıldığı görülmektedir(Sokol, 2009, s.140; Cote ve Levine, 1989, s.389).

Erikson'un psikososyal gelişim kuramında, kişilik gelişiminin sekiz evreden oluşan ve yaşam boyu devam eden bir süreç olduğuna dikkat çekilmektedir. Bu evrelerin her biri, bireyin psikososyal gelişimini şekillendiren krizleri içermektedir. Bireyin gelişimini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi için bu krizlerin başarılı bir şekilde aşılması gerekmektedir.

**Tablo 3.1**  
Erikson'un Psikososyal  
Gelişim Kuramının  
Evreleri

**Kaynak:** Shaffer,  
D. R. (2009). *Social  
and personality  
development. (6th  
Edition)*. Belmont,  
California: Wadsworth  
Pub, s.42.

Yaklaşık Yaş Aralığı	Psikososyal Kriz	Gelişim Evresinin Özellikleri
0-1 Yaş	Temel Güvene Karşı Güvensizlik	Yeni doğmuş bebekler, temel gereksinimlerinin karşılanması için diğer insanlara güvenmeyi öğrenmelidir. Bu evrede, anne veya bebeğin bakımıyla ilgilenen kişi, temel sosyal çevreyi oluşturur. Bebekle yeteri kadar ilgilenilmez veya tutarsız davranılırsa, bebekler dünyanın güvenilmez insanlarla dolu tehlikeli bir yer olduğunu düşünürler.
1-3 Yaş	Özerkliğe Karşı Utanç ve Şüphe	Bu evrede, çocuklar yemek yemek ve giyinmek gibi öz bakım gereklilikleri konusunda özerk olmayı öğrenmelidir. Bu evrede başarısız olan çocuklar kendi yeterliklerinden şüphe duyar ve utangaç olurlar. Ebeveynler, bu evrede sosyal çevrenin temel araçlarıdır.
3-6 Yaş	Girişimciliğe Karşı Suçluluk	Bu evrede çocuklar, yetişkin gibi davranmak ve kendi kapasitelerinin ötesinde sorumluluklar almak isterler. Bazen ailelerinin veya çevrelerindeki diğer insanların amaçlarıyla çatışan amaçlar edinebilirler. Gelişim krizinin başarıyla aşılması için bu çatışmaların dengelenmesi gerekir. Çocuklar bu evrede girişimci olmayı ve başkalarının haklarına ve önceliklerine saygı göstermeyi öğrenmelidir. Ebeveynler, bu evrede sosyal çevrenin temel araçlarıdır.
6-12 Yaş	Başarıya Karşı Yetersizlik	Bu evrede başarılı olan çocuklar, kendilerine güvenlerini geliştirecek sosyal ve akademik becerileri edinirler. Bu becerileri edinmede başarısız olan çocuklarda ise yetersizlik duygusu gelişir. Öğretmenler ve yaşlılar, sosyal çevrenin temel araçlarıdır.
12-20 Yaş	Kimlik Kazanmaya Karşı Kimlik Karmaşası	Bu evre, çocukluk ile olgunluğun kesiştiği evredir. Bireyler, bu evrede kendilerine "Ben kimim?" sorusunu sormaya başlarlar. Temel sosyal ve mesleki kimlikler edinilmediği takdirde, yetişkinlik rollerinde karmaşa yaşanır. Arkadaş çevresi, sosyal çevrenin temel araçlarıdır.
20-40 Yaş (Genç Yetişkinlik)	Yakınlığa Karşı Yalıtılmışlık	Bu evrenin temel gelişim görevleri, güçlü arkadaşlıklar ve eş edinmektir. Arkadaş edinmede veya ilişki kurmada başarısız olan bireyler yalnızlık ve yalıtılmışlık duygusu yaşayabilirler. Yakın arkadaşlar, sevgililer ve eşler, bu evrede sosyal çevrenin temel araçlarıdır.
40-65 Yaş (Orta Yetişkinlik)	Üretkenliğe Karşı Durgunluk	Bu evrede yetişkinler, işlerinde üretken olmak, çocuklarını yetiştirmek, onlarla ilgilenmek gibi görevlere sahiptir. Üretkenliği ifade eden bu görevler, kültürden kültüre değişiklik gösterebilir. Bu görevleri yerine getirememek veya getirmek konusunda isteksiz olmak, durgunluk veya ben-merkezilikle sonuçlanabilir. Eşler, çocuklar ve kültürel normlar, bu evrede sosyal çevrenin temel araçlarıdır.
65 ve üzeri (Yaşlılık)	Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk	Bu evrede yaşlılar, geçmişe bakarak yaşamlarını verimli, anlamlı ve mutlu olarak veya gerçekleştirilemeyen amaçlarla dolu büyük bir hayal kırıklığı olarak değerlendirirler. Bireyin yaşam deneyimleri, özellikle sosyal deneyimler, bu evredeki krizin nasıl sonuçlanacağını belirler.

Erikson'un psikososyal gelişim kuramında, kültürel özelliklere, sosyal çevrenin kişilik gelişimi üzerindeki etkisine vurgu yapılması ve kişilik gelişiminin yaşam boyu devam eden bir süreç olarak kabul edilmesi gibi özellikler dikkat çekmektedir. Bu bağlamda okulun sağladığı sosyal çevre ile öğretmenlerin, kişilik gelişimi ve kişilik evrelerindeki krizlerin başarılı bir şekilde sonuçlanmasında önemli etkileri olacağı söylenebilir. Öğrencilerin yetersizlik yerine başarı duygusu geliştirmesi ve sosyal ve mesleki yönden sağlıklı bir kimlik edinmelerinde özellikle öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Çocuğun içinde bulunduğu gelişim evresi ve bu evrede gerçekleştirilmesi gereken ödevlerin farkında olan öğretmenler, onları doğru bir şekilde yönlendirebilecek ve onlara karşı tutumlarında gelişim evrelerinin özelliklerini dikkate alabileceklerdir.

## Davranışçı Kişilik Kuramları

Davranışçı yaklaşım, psikanalitik yaklaşımdan farklı olarak kişiliğe etki eden çevresel ya da durumsal belirleyicilerin üzerinde durmuştur. Kişi çevresiyle sürekli etkileşim halindedir; çevreden gelen uyarıcılar ve bu uyarıcılara verdiği tepkiler yoluyla sürekli bir şeyler öğrenir ve bu öğrendiği yeni şeyler davranışını biçimlendirir. Davranışçı yaklaşımın temelleri davranışçı öğrenme kuramlarına dayanmaktadır ve büyük oranda sosyal-bilişsel yaklaşım tarafından şekillendirilmiştir (Atkinson vd. 2010, s.467). Davranışçı kuramlar, kişiliği incelerken gözlenebilir davranışlar üzerinde durmaktadır. Buna göre birey tarafından sergilenen bir davranışın ardından olumlu bir pekiştirme gelirse, davranışın ortaya çıkma sıklığı artarak bireyin kişiliğinin bir parçası haline gelmektedir. Ancak bireyin davranışı ceza veya görmezden gelme ile karşılık bulursa, o davranış zamanla ortadan kalkmaktadır. Davranışçı kişilik kuramları içerisinde yer alan kuramcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Davranışçı kuramlar kişilik gelişimini gözlenebilir davranışlar ile açıklamaktadır. Davranışçı kurama göre birey tarafından sergilenen bir davranışın ardından olumlu bir pekiştirme gelirse, davranışın ortaya çıkma sıklığı artarak bireyin kişiliğinin bir parçası haline gelmektedir. Ancak bireyin davranışı ceza veya görmezden gelme ile karşılık bulursa, o davranış zamanla ortadan kalkmaktadır.

### Burhus F. Skinner

Skinner'a göre kişilik; sürekli olarak pekiştirilen bir davranışın alışkanlık haline gelmesi durumudur. Kişiliği bu şekilde tanımlayan Skinner, daha çok kişiliğin gelişimi üzerinde durmuştur. Skinner'a göre insan davranışlarının nedeni ve kişiliğin gelişimi bireyin öğrenme tarihçesinden anlaşılabilir. İnsanlar yaptıkları davranış sonucunda ödül ve ceza alma durumlarına bağlı olarak bir davranışı öğrenirler. Öğrenilen bu davranış pekiştirilmeye devam edildiğinde alışkanlık haline gelir ve kişiliğin bir parçasını oluşturur (İnanç ve Yerlikaya, 2008, s.182). Skinner, kişilikle ilgili çalışmalarını tamamen dış çevreden gelen uyarıcılarla belirlenen bir yapı ile sınırlandırmıştır. Dış çevre koşulları ve dış çevreden gelen uyarıcılar kontrol altına alınabilirken, genetik faktörlerin kontrol altına alınamayacak olduğunu ve bu nedenle içinde bulunulan çevresel koşullarda davranışa etki eden uyarıcıların önemli olduğunu vurgulamıştır (Demorest, 2005, s.80)

Kişinin davranış örüntülerini ve böylece kişiliğini oluşturan öğrenme türlerinden biri de klasik koşullanma yoluyla öğrenmedir. Klasik koşullanma kişiliğin analizinde duygulanma durumlarını açıklamak için kullanılmıştır. Örneğin; bir çocuğun oynarken evin bahçesinin dışına çıkması yasaktır. Çocuk bir gün bahçenin dışına çıkar ve bu davranışı nedeniyle babası tarafından cezalandırılır. Bu durum çocuğun suçluluk ve anksiyete hissetmesine neden olur. Sonuç olarak çocuk bundan sonraki süreçte bir yasağı çiğnediğinde suçluluk veya kaygı hisleri yaşayabilir (Atkinson vd. 2010, s.468).

### Albert Bandura

Bandura, kişiliğin gelişimini diğer davranış kuramcıları gibi öğrenme süreci ile açıklamaktadır. Ancak Bandura'nın öğrenme sürecini açıklarken geliştirmiş olduğu kavramlar, bu kuramın sosyal-bilişsel kişilik kuramı olarak anılmasına neden olmuştur. Bandura, öğrenme sürecinin, başkalarının davranışlarını gözleme ve bu davranışların sonuçlarına dikkat etme sürecinde gerçekleştiğine değinmektedir. Bireyler yalnızca kendi davranışlarının sonuçlarına dayalı olarak öğrenmemekte, aynı zamanda başkalarının davranışlarını ve elde ettikleri sonuçları da gözlemleyerek öğrenebilmektedir. Birçok sosyal davranış pek çok ortamlarda pekiştirildiği için kişi bazı davranışların uygun olduğunu, bazı davranışların ise uygun olmadığını öğrenmektedir (Morgan, 2011, s.88; Bandura, 2001, Akt. Demirbaş ve Yağbasan, 2005, s.367).

Bandura'nın kişilik kuramı, **karşılıklı determinizm** ilkesi üzerinde durmaktadır. Karşılıklı determinizm ilkesine göre; davranışın dışsal belirleyicileri (ödüllendirme ve cezalandırma gibi) ile içsel belirleyicileri (inançlar, düşünceler ve beklentiler gibi) davranışı ortaya çıkarma sürecinde birbirleriyle etkileşim halindedir. Bu durum kişiliğin oluşumunda bilişsel etken-

Bandura'ya göre kişilik gelişimi ve değişimi; gelişmiş dil becerisi, gözlemsel öğrenme, amaçlı davranış ve kendi kendini analiz olmak üzere dört süreçten oluşur.

lere vurgu yapmaktadır (Cüceloğlu, 2006, s.426; Atkinson vd. 2010, s. 468; Burger, 2006, s.533-534). Bandura, bireylerin kendi davranışları üzerinde belli ölçüde bir kontrol gücüne sahip olduğuna değinmektedir. Başlangıçta dışsal uyaranlara bağlı olarak gelişen davranışlar, bireylerin hayal kurma, farklı seçenekler üretme, benzer davranışların sonuçlarını tahmin etme ve hedefler belirleme gibi kendi bilişsel düzenlemeleri ile farklılaşabilmektedir.

Bandura'nın sosyal bilişsel teorisinde kişilik gelişimi ve değişimi; gelişmiş dil becerisi, gözlemsel öğrenme, amaçlı davranış ve kendi kendini analiz olmak üzere dört süreçle açıklanmaktadır. *Dil becerisi*, kişilik gelişimini etkileyen bilgileri işlemek ve anlamak için önemli bir araç olan dile vurgu yapmaktadır. *Gözlemsel öğrenme*, başkalarının davranışlarını ve bunların sonuçlarını izlemeyi, taklit etmeyi ve böylece öğrenmenin gerçekleşmesini ifade etmektedir. *Amaçlı davranış*, bireyin yaptığı gözlemlere dayalı olarak olayları önceden tahmin etmesini, buna ilişkin hedefler belirlemesini ve plan yapmasını ifade etmektedir. Bu süreç, kişilik gelişimini ve değişimini etkilemektedir. *Kendi kendini analiz*, bireyin kendi düşünce ve hareketlerini takip etmesine yarayan içsel süreçleri ifade etmektedir (Plotnik, 2007, s.459).

## Hümanist Kuramlar

Hümanist kuramlar, insanın basit uyaran-tepki bağı ile tanımlanan veya yalnızca cinsellik ve saldırganlık gibi bilinçdışı güçler ve geçmiş deneyimler tarafından yönetilen veya şekillendirilen edilgen bir doğası olduğu anlayışını kabul etmemektedir (Ercal, 2008, s.251). İnsanı, yaratıcı, anlamlı tepkileri olan ve etkin bir varlık olarak gören hümanist kuramlar bu bağlamda psikoloji akımları içinde, insanın sahip olduğu kendini kontrol etme gücüne ve insan olarak taşıdığı değere vurgu yapan bir "üçüncü güç" olarak ortaya çıkmışlardır (Ellis, Abrams ve Abrams, 2009, s.288; Friedman ve Schustack, 2009, s.297).

Hümanizm, kişinin birey olarak değerli olduğuna ve insani değerlerin önemine vurgu yapan bir felsefi akımdır. Kişiliği açıklamaya yönelik olarak gelişen yaklaşımlardan biri olan hümanist yaklaşım da etik ve insanın değeri gibi konularla ilgilenmektedir. Daha önceki kişilik kuramları, insan davranışları ve kişiliğin ne derecede önceki deneyimler, çevresel öğeler veya bilinçdışı güçler tarafından kontrol edildiğini açıklamaya çalışırken, hümanist kişilik kuramları bireyin kendi davranışları ve kişiliği üzerinde kendi kontrolünü merkeze almışlardır (Friedman ve Schustack, 2009, s.297).

Hümanist kuramlar, insanın algısının veya insanın dünyaya bakışının, doğru olsun veya olmasın, o insanın gerçeği haline geldiği varsayımına dayanan fenomenolojik yaklaşımdaki gibi kişiliğin, bireyin kendi deneyimleri ile oluştuğunu öne sürmektedir. Bu kuramlar, kişiliğin, bireyin ayrı ayrı tüm özelliklerinin toplamından daha fazlası olduğunu; bu özelliklerin benzersiz bir bütünlük oluşturduğunu öne sürmektedir. Hümanist kuramlarda, bireyin sahip olduğu gerçek potansiyele ulaşmasını ve kendini sürekli geliştirmesini ifade eden kendini gerçekleştirmeye odaklanılmaktadır (Plotnik ve Kouyoumdjian, 2014; s.442). İnsan gelişiminin değerine vurgu yapan hümanist kuramların ayırt edici özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Cloninger, 2009, s.395-396):

- Hümanist kuramlar, insan deneyimlerinin ve gelişiminin daha yüksek, daha gelişmiş ve daha sağlıklı yönlerine odaklanmaktadır. Bunlara yaratıcılık ve hoşgörü gibi örnekler verilebilir.
- Hümanist kuramlar, duygusal deneyimleri de içeren öznel deneyimlere değer vermektedir. Bu aynı zamanda fenomenolojik bakış açısını da ifade etmektedir.
- Hümanist kuramcılar, geçmiş ve gelecekte çok şimdi ve burada yaklaşımıyla kişinin içinde bulunduğu zamanda kendisini ve çevresini nasıl algıladığını önemsemektedir.

Hümanist kuramlar, insanın öznel deneyimlerine değer vermekte ve insanın kendini geliştirme ve gerçekleştirmeye potansiyeline sahip olduğunu kabul etmektedir. Daha önceki kişilik kuramları, insan davranışları ve kişiliğin ne derecede önceki deneyimler, çevresel öğeler veya bilinçdışı güçler tarafından kontrol edildiğini açıklamaya çalışırken, hümanist kişilik kuramları bireyin kendi davranışları ve kişiliği üzerinde kontrolü olduğu anlayışını merkeze almışlardır.

- Hümanist kuramcılar, insanın kendi yaşamından elde ettiği çıktılardan sorumlu olduğunu vurgulamaktadır.
- Hümanist kuramlar, insanın, içinde bulunduğu şartların değiştirilerek, uygun hale getirilmesi sonucunda, arzu edildiği gibi kendini gerçekleştirme yönünde ilerleyeceğini savunurlar.

### Hümanist kuramların kendine özgü yönlerini açıklayınız.



SIRA SİZDE

İnsanı, kendi gerçek potansiyeline ulaşmaya çalışan bir varlık olarak, kendi değerleri ile kabul eden ve fenomenolojik kuramın temel varsayımlarına dayalı olarak gelişen hümanist bakış açısı, 1961 yılında bir grup psikoloğun bir araya gelerek Hümanist Psikoloji Derneği'ni (Association of Humanistic Psychology) kurmasıyla resmi bir yapıya kavuşmuştur (Cloninger, 2009, s.395). Bu derneğin temel ilkeleri arasında; kişinin kendisi ve çevresi arasındaki öznel değerlerine önem verme, insanın kendini gerçekleştirme potansiyeli olduğunu kabul etme ile kişinin öznelliğini, değerlerini ve saygınlığını ön planda tutma gibi ilkeler yer almaktadır (Atkinson vd. 2010, s.476). Hümanist psikolojinin savunucularından Carl Rogers ve Abraham Maslow'un kişilikle ilgili görüşleri aşağıda açıklanmaktadır.

### Carl Rogers

Carl Rogers'a göre insan davranışlarını yönlendiren en önemli ihtiyaç insanın kendini gerçekleştirme ihtiyacıdır. İnsanlar var olan potansiyellerini geliştirmek ve gerçekleştirmek için çeşitli seçimlerde ve davranışlarda bulunurlar (Atkinson vd. 2010, s.476; İnanç ve Yerlikaya, 2009, s.296). Rogers'ın kişilik ile ilgili görüşleri özellikle deneysel çalışmaların sonucuna dayandığı için daha önceki psikoloji kuramlarından ayrılmaktadır (Cloninger, 2009, s.401). Rogers, çalışmaları sonucunda ortaya attığı *danışan merkezli terapi* anlayışının temelini, her bireyin, terapistin yönlendirmesine gereksinim duymaksızın, kendini değiştirme ve gerçekleştirme gücüne sahip olduğu düşüncesini koymuştur. Rogers, insanın kendi düşünce ve duygularını iyi yönde değiştirme sorumluluğunun kendisine ait olduğuna ve her bireyin kendini geliştirme yönünde bir eğilime sahip olduğuna inanmıştır (Cloninger, 2009, s.404; Atkinson vd. 2010, s.476-477; İnanç ve Yerlikaya, 2009, s.296).

Rogers'ın kişilik kuramında daha önceki kuramlardan farklı olarak; geçmişten gelen bilinçdışı etkiler yerine bireyin şimdiki zamana ilişkin bilinçli anlayışı, yalnızca çocukluk döneminde ebeveynlerle yaşanan etkileşim yerine tüm yaşam boyunca gerçekleşen kişilerarası ilişkilerin etkileri ile bireylerin sürekli olarak çocuklukta yaşanan çatışmaları tekrar ettikleri anlayışı yerine psikolojik sağlık ve olgunluğa erişme eğiliminde oldukları anlayışı vurgulanmaktadır (Pervin ve Cervone, 2010, s.161). Rogers'ın kişilik anlayışında bireysel farklılıklar, değişmeyen bir yapıya sahip değildir. Uygun koşullar oluştuğunda, kendini gerçekleştirme eğiliminde olan insan doğası, bireysel özelliklerini değiştirme kapasitesine sahiptir (Cloninger, 2009, s.401). Rogers'ın kuramında, insanın temel motivasyon kaynağının kendini gerçekleştirme ihtiyacı olduğu vurgulanmaktadır. Kendini gerçekleştirme sürecinde, deneyimlerin ve bireyin bu deneyimleri kendisiyle bütünleşmesinin önemli bir yeri bulunmaktadır (Pervin ve Cervone, 2010, s.185).

Rogers'ın kuramındaki temel kavram *benlik* kavramıdır. Bireyler dış dünyadaki nesnelere ve deneyimlerini algılayarak, onlara bir takım anlamlar yüklerler. Benlik kavramı, bireyin algılarının oluşturduğu düzenli ve tutarlı yapıyı ifade etmektedir. Rogers'a göre benlik, bireyin davranışlarını kontrol eden bir parçası değil, bireyin algılarından oluşan ve bir bütün olarak bireyi ifade eden bir yapıdır (Pervin ve Cervone, 2010, s.185-186). Rogers, benlik kavramını incelerken, "ideal benlik" ve "gerçek benlik" olmak üzere iki kavramdan

Rogers'ın kişilik kuramında; bireyin şimdiki zamana ilişkin bilinçli anlayışı, tüm yaşam boyunca gerçekleşen kişilerarası ilişkilerin etkileri ile bireylerin psikolojik sağlık ve olgunluğa erişme eğiliminde oldukları anlayışı vurgulanmaktadır.



söz etmiş ve birçok insanda bu iki benliğin uyumsuzluk içinde olduğunu gözlemlemiştir. İdeal benlik, bireyin olmak istediği veya öyleymiş gibi davrandığı kişilik özelliklerini içermektedir. Gerçek benlik ise kendini gerçekleştirme eğiliminde olan bireyin, gerçekten sahip olduğu kişilik özelliklerini ifade etmektedir (Cloninger, 2009, s.407). Kişinin ideal benliği ile benlik kavramı arasında çok fazla fark olması, anksiyetelerin ve duygusal bozuklukların en önemli sebeplerindendir (İnanç ve Yerlikaya, 2009, s.300).

### Abraham Maslow

Maslow, insan kişiliğinin kendisinden bağımsız güçlerle belirlendiği anlayışına karşı çıkan ve insani değerlere odaklanan bir kişilik anlayışı benimsemiştir (Cloninger, 2009, s.449). İnsanların doğuştan iyi veya nötr olduklarını savunan Maslow, her bireyin gelişme ve kendi potansiyelini gerçekleştirme dürtüsüne sahip olduğunu düşünmektedir (Pervin ve Cervone, 2010, s.202). Maslow, kendini gerçekleştirme, bireyin yeteneklerini, kapasitesini ve potansiyelini sonuna kadar kullanmasını ifade eden bir süreç olarak nitelendirmiştir (Maslow, 1970; Akt. Frager ve Fadiman, 1984, s.378).

Maslow'un ortaya koyduğu görüşler iki açıdan önemli katkılar sağlamıştır. Bunlardan ilki, insanların gereksinimlerini yeme, içme, uyuma gibi biyolojik gereksinimler ve özgüven, sevilme, ait olma gibi psikolojik gereksinimler olarak ikiye ayırmasıdır. Maslow biyolojik ve psikolojik gereksinimleri hiyerarşik olarak da basamaklandırmıştır (Pervin ve Cervone, 2010, s.203). Maslow'un gereksinimler hiyerarşisine göre; insan gereksinimleri fizyolojik gereksinimlerden başlayarak, güvenlik gereksinimi, ait olma ve sevgi gereksinimi, saygı gereksinimi ve son olarak da kendini gerçekleştirme gereksinimi şeklinde sıralanmaktadır. Bir düzeydeki gereksinim bir üst düzeydeki gereksinimin öncülü olarak görülmektedir. En üst düzeyde yer alan kendini gerçekleştirme gereksinimi ancak daha alt düzey gereksinimler karşılandığında giderilebilir (İnanç ve Yerlikaya, 2009, s.314-315; Cüceloğlu, 2006, s. 430).

Maslow, insanların gereksinimlerini yeme, içme, uyuma gibi biyolojik gereksinimler ve özgüven, sevilme, ait olma gibi psikolojik gereksinimler olarak ikiye ayırmıştır. Ayrıca bu biyolojik ve psikolojik gereksinimleri hiyerarşik olarak basamaklandırmıştır. Böylelikle bir yandan insanın kendini gerçekleştirme sürecini basamaklandırmaya çalışırken diğer yandan insan motivasyonuna ilişkin önemli bir kuram geliştirmiştir.

Şekil 3.1

Maslow'un  
Gereksinimler  
Hiyerarşisi



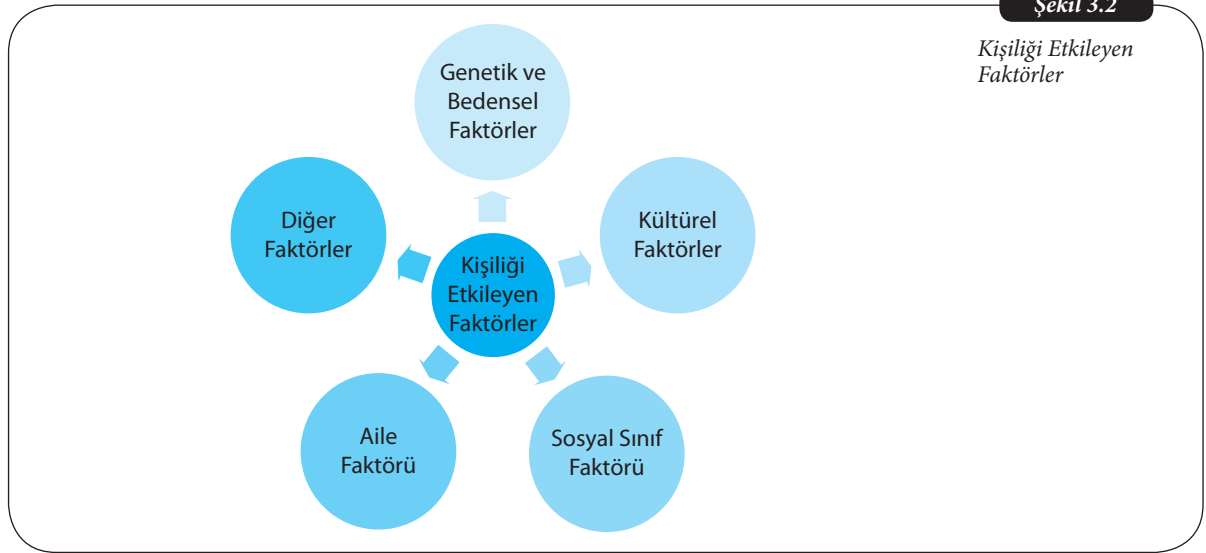


Maslow'un görüşlerinin ikinci önemli katkısı, sağlıklı ve kendini gerçekleştirmiş bireylere ilişkin çalışmalarıdır. Maslow'a göre kişilik hakkında bilgi edinmenin yolu, normal bireylerden farklı, kendini gerçekleştirmiş bireyleri incelemektir (Pervin ve Cervone, 2010, s.203). Kendini gerçekleştirmiş bireylerin özelliklerinden bazıları şöyle ifade edilebilir: nesnel bir gerçeklik algısı, kendini ve başkalarını olduğu gibi kabul etme, içinden geldiği gibi davranma ve kendini tanıma, iyi bir mizah anlayışı, tüm insanlığa yönelik empati ve sevgi, derin ve anlamlı kişilerarası ilişkiler, yüksek bir amaca adanmışlık, yaşama nesnel bir bakış açısıyla bakabilme (Frager ve Fadiman, 1984, s.378; İnanç ve Yerlikaya, 2009, s.321-325; Cüceloğlu, 2006, s.429).

## KİŞİLİĞİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Kişilik, birden fazla olgunun özel bir bütünleşmesi ile oluşan oldukça kapsamlı bir kavramdır. Bu nedenle kişiliği etkileyen çok sayıda değişken bulunmaktadır. Kişiliği etkileyen temel faktörler arasında genellikle bireyin biyolojik-fizyolojik özellikleri, grup üyeliği, bulunduğu sosyal statüsü gibi kavramlar sayılmakla birlikte, bunların dışında da çok sayıda farklı faktörden söz edilmektedir (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2003, s.73). Ancak kişiliği etkileyen faktörleri genel olarak 5 ana başlıkta toplamak mümkündür. Bunlar; genetik ve bedensel yapı faktörleri, kültürel faktörler, sosyal sınıf faktörü, aile faktörü ve diğer faktörlerdir (Güney, 2000).

Kişiliği etkileyen faktörler; genetik ve bedensel yapı, kültür, sosyal sınıf, anne- baba ve diğer faktörlerdir.



## Genetik ve Bedensel Yapı Faktörleri

Kişiliğin belirlenmesinde genetik özellikler önemli bir rol oynamaktadır. İnsanlar kişisel özelliklerinin çoğunu doğuştan getirmekte ve bu özellikler insanlar arasındaki farklılıkları yaratmaktadır. Araştırmalar kişiliğin sistematik yapısını oluşturan temel özelliklerin kalıtsal olarak belirlendiğini göstermektedir (Güney, 2000, s.258). İnsanın doğuştan getirdiği özelliklerin büyük bir kısmının kalıtsal olduğu ilke olarak kabul edilmektedir. Ancak kişiliğin önemli bir kısmının bireyin sonradan kazandığı özelliklerin sosyal ve kültürel etkenlerden etkilenmesiyle ve bir kısmının da kalıtsal özelliklerin sonradan psikososyal bir gelişmeye maruz kalınmasıyla oluştuğu belirtilmektedir (Eroğlu, 1996, s.142). Dolayısıyla genetik yapının etkisi çevresel koşullara göre belirlenmekte ve aynı biyolojik potansiyel, farklı çevresel koşullarda oldukça farklı kişilik yapısı oluşumuna neden olabilmektedir (Cloninger, 2004, s.7). Ancak zihinsel özelliklerin ve davranış eğiliminin

Kişiliğin sistematik yapısını oluşturan temel özellikler kalıtsal olarak belirlenmektedir. Ancak aynı biyolojik yapıya sahip bireyler farklı çevre koşullarında yetiştirildiğinde, farklı kişilik yapıları ortaya çıkabilmektedir. Dolayısıyla kişilik üzerinde sosyal çevrenin etkisi kalıtıma oranla daha fazladır.

ortaya çıkmasında genetik özelliklerin her birey için önemli bir faktör olduğu göz ardı edilmemelidir (Erdoğan, 1994, s.241). Genetik faktörlerin etkisinin yoğun olduğu kişilik özelliklerine örnek olarak insanın bedeni yapısıyla ilgili boy, ağırlık, saç-göz ve ten rengi, zekâ durumu, heyecanlılık, duygululuk, karşı koyma, direnme ve dayanıklılık gibi çoğunlukla bedensel, kısmen de zihinsel ve duygusal özellikler gösterilebilir. Ancak bireylerin belirli bir sosyal yapı ve fiziki çevre içerisinde yaşamalarından dolayı sonradan öğrendikleri gelenek, inanç, düşünce ve ahlak gibi olgularda kalıtımın payının yok denecek kadar az olduğu söylenebilir (Eroğlu, 1996, s.142).

## Kültürel Faktörler

Kişiliğin belirlenmesinde diğer bir önemli etken çocuğun sosyal çevresi ile olan ilişkileri ve etkileşimidir. Birey yaşadığı toplumdaki diğer insanlarla sürekli bir sosyal alışveriş ve etkileşim içerisinde bulunur. Her toplumun kendine özgü bir kültürü, gelenekleri, yaşama biçimi ve amaçları vardır. Kişilik, bireyin yaşadığı toplumdan ve onun kültüründen doğrudan etkilenir (Erkal, 2008, s.244-245). Toplumsal yaşamdaki sürekli etkileşim sayesinde birey birçok kültürel özelliği öğrenir ve daha sonra öğrendiği bu kültürel özelliklere göre davranışlar sergiler. Dolayısıyla insanların idealleri, ilgileri, benimsediği değer yargıları ve inançları kültürel yapı tarafından şekillenir ve bunlar bireyin kişiliğinin bir parçası haline gelir. Örneğin bireylerin yemek yeme, giyinme ve yetiştiriliş biçimleri içinde buldukları kültürden etkilenmektedir. Güdüler, otorite, kabul gören davranışlar, doğru yanlış kavramları kültürden kültüre değişmekle birlikte, bunların öğrenilmesi sosyal çevre ile etkileşim sayesinde gerçekleşmektedir. İnsanlar kültür aracılığıyla yeni davranış biçimlerini öğrenir ve kişiliklerini geliştirirler (Güney, 2000, s.259-260). Kültür çocuğa neler öğretileceği konusunda belirleyici bir rol oynar. Çünkü her kültürde bireylerden belirli onaylanan davranışları sergilemeleri beklenmektedir. Bu bağlamda kültür, çocuğun karşılaşması olası deneyimleri ve durumları, öğrenmesi ve güçlendirmesi gereken değer ve kişilik özelliklerini tanımlamaktadır (Mussen, 1963, s.62).

## Sosyal Sınıf Faktörü

Kişiliği etkileyen bir diğer etken de bireyin ait olduğu sosyal sınıf durumudur. Toplum içerisinde farklı sosyal sınıflar bulunmakta ve bu sosyal sınıfların kültürleri, yaşam felsefeleri ve davranış şekilleri birbirinden farklılaşmaktadır. Bireyin ait olduğu sosyal sınıfa ait değerler, kişisel özelliklerini, tutumlarını ve davranışlarını şekillendirmektedir (Mussen, 1963, s.64). Bireyin ait olduğu sosyal sınıf, onun eğitim olanaklarını, yaşama biçimini, düşünce ve eğilimlerini, tüketim kalıplarını ve çeşitli kişisel özelliklerini etkileyebilmektedir. Örneğin, üst sınıf içinde doğan çocuk büyük bir olasılıkla geliri, yaşama tarzı, sosyal statüsü oldukça yüksek bir meslek sahibi olacak ve bu konuma uygun davranışlar içerisinde bulunacak; buna karşılık, alt sınıfa mensup bir kişi ise kendi sınıfına uygun bir konum içerisinde hayatını devam ettirecektir (Eroğlu, 1996, s.146). Ayrıca insanlar ait oldukları sosyal sınıflarına göre, mahalle, oyun, okul ve çalışma arkadaşları seçmektedirler. Bu nedenle ait olunan sosyal sınıf ve özellikleri, bireyin kişiliğinin oluşmasında ve değişmesinde etkili unsurlar olarak işlev görmektedir (Güney, 2000, s.261).

## Aile Faktörü

Bireyin yaşadığı ilk çevre olan aile, kişiliğin oluşmasında en önemli ve etkili çevresel faktördür. Çocukların ilk karşılaştıkları sosyal grup olan aile, çocuğun sosyalleşmeye başladığı ve ilk sosyal deneyimlerini edindiği yerdir. Bu sosyalleşme süreci, çocuk için bir eğitim aracı olmasının yanı sıra, çocuğun kişilik oluşumuna ve gelişimine de önemli katkılarda bulunmaktadır. Çocuklar hem sosyokültürel değerleri ve tutumları hem de özel bazı dav-

Kişilik, toplumsal yaşamdaki sürekli etkileşim sonucu birçok kültürel özelliği ve değeri benimseme yoluyla şekillenir.

Bireylerin ait olduğu sosyal sınıf, bireylerin yaşama biçimini, düşüncelerini, eğilimlerini, tüketim kalıplarını ve çeşitli kişisel özelliklerini etkiler.

ranış biçimlerini ailelerinden örnek alarak öğrenirler. Bu davranış ve değerler zamanla çocuğun kişiliğini şekillendirmektedir. Çocuklar önce yakın çevresini oluşturan anne ve babası olarak daha sonra geniş insan grupları ile etkileşime girerek, kendine karşı gösterilen tutum ve davranışları kendi kişiliği olarak içselleştirip özümser (Kaya, 1997, s.196). Dolayısıyla bireyin değerlerini temsil eden bir dizi tercih sonucu oluşan kişilik, geniş ölçüde ailenin koşullandırmasının bir sonucu olarak oluşmaktadır (Yavuzer, 1992, s.136). Ailenin kişilik gelişiminde etkisi yalnızca çocuğun anne babasının kişilik özelliklerini, ahlaki standartlarını taklit ederek öğrenmesi ile sınırlı değildir. Bunun yanında aile içerisindeki ilişkilerin şekli, düzeyi, yönü ve derecesi gibi aile içi ilişkilerin niteliği de kişilik oluşumuna etkide bulunmaktadır (Eroğlu, 1996, s.122).

Kişilik oluşumunda birçok özellik bilinerek ya da bilinmeden aile çevresinden kazanılmaktadır. Kişilerin, diğer insanlardan beklediği şeylerin niteliği, tatmin olma yolları, duygularını ifade etme şekli ve duygusal çatışmaları çözme yolları, ideallerin ve çeşitli eğilimlerin nitelik ve coşkunluğu, yasaklama ve suçluluk duygularının yoğunluğu gibi özellikler çoğunlukla aile içi ilişkilerin şekillendirdiği kişilik unsurlarıdır (Eroğlu, 1996, s.146). Bireylerin kişiliklerinin oluşmasında ailenin çocuk yetiştirme biçimleri de oldukça etkili olmaktadır. Anne babanın bazı konulardaki tepkileri çocukların bazı davranışlarını pekiştirirken, bazı davranışlar için cesaret kırıcı özellik taşıyarak çeşitli alışkanlıkların ve değerlerin öğrenilmesinde yardımcı olmaktadır (Güney, 2000, s.260).

Aile içerisinde çocuğa yöneltilen davranış ve ona karşı takınılan tavır kültürden kültüre, toplumdan topluma, toplumdaki aileden aileye farklılık göstermektedir. Dolayısıyla çocuğun fiziksel, duygusal, sosyal, zihinsel gelişiminin ve kişiliğinin ortaya çıkmasının yapı taşlarından birini oluşturan anne ve babanın çocukla olan ilişkisi farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır (Kulaksızoğlu, 2011, s.118). Ancak farklı çocuk yetiştirme tutumunu ve farklı ödül ve ceza anlayışını içeren bu ilişkiyi genel olarak 4 başlık altında toplamak mümkündür.

### Eşitlikçi ve Demokratik Anne-Baba Tutumu

Eşitlikçi ve demokratik anne-baba tutumu aile içerisinde bağımsız bir kişilik geliştirebilmesi için çocuğun bir birey olarak görüldüğü anne baba tutumu olarak ifade edilebilir. Eşitlikçi ve demokratik anne babalar, çocuklarını seven ve benimseyen, ilişkileri sevgi ve saygıya dayanan, sorunları konuşup danışarak çözümleyen anne babalardır. Çocukların davranışlarının daha akılcı bir şekilde yönlendirilebildiği demokratik tutumda, anne-baba çocuğuna insan olarak saygı gösterir. Çocuğun ailede söz hakkı vardır. Çocuk en az anne-baba kadar ailenin değerli bir üyesi olarak görülür. Demokratik aile ortamında güven verici, destekleyici ve normal sınırlar içinde bir hoşgörü mevcuttur. Çocuk bu ortamda sevgi ve şefkat görür. Çocuğun ilgisi, ihtiyaç ve yetenekleri göz önünde bulundurulur. Anne-baba çocuğun kendini gerçekleştirmesine ve bağımsızlık kazanmasına yardımcı olur (Kaya, 1997, s.198). Demokratik tutuma sahip anne-babalar, çocuklarının, gelişimine özgün davranışlar göstereceğini bilir ve bu gelişim basamaklarını izleyerek onlara uygun davranışlarda bulunurlar.

Demokratik anne-baba tutumuna sahip anne babaların sergiledikleri tutum ve davranışlar şöyle özetlenebilir (Kulaksızoğlu, 2011, s.118):

- Çocuğun özgür şekilde gelişmesine, yeteneklerini en üst seviyeye çıkarmasına ve kendini gerçekleştirmesine izin verilir, bunun için yardımlarda bulunulur.
- Çocuğa karşılıksız bir sevgi gösterilir.
- Çocuğa aile içinde eşit haklar tanınır. Fikirlerini açıkça ifade etmesi desteklenir ve bu konuda cesaretlendirilir.
- Katı kurallar koyulmaz, gerektiğinde esnek davranılır.

Bireyin ilk sosyalleştiği yer olan aile, kişiliğin oluşması ve gelişmesinde en büyük öneme sahip olan faktördür. Bireyler kişiliklerini oluşturan değerlerin, tutumların ve davranışların çoğunu ailelerinden örnek alarak öğrenirler.

Eşitlikçi ve demokratik anne-baba tutumu, çocuğun aile içerisinde bağımsız bir kişilik geliştirmesi için çocuğun bir birey olarak görüldüğü ve davranışlarının akılcı bir şekilde yönlendirildiği tutumdur.

- Anne ve baba çocuğa karşı davranışlarında ortak bir tutum sergiler.
- Çocuklar küçük yaştan itibaren sorumluluk almaya hazır hale getirilir.
- Başarısızlıkları cezalandırmak yerine başarılar ödüllendirilir.
- İstenen davranışın kazandırılması veya istenmeyen davranışların azaltılması için kanıt göstererek inandırma, mahrum bırakma gibi disiplin yöntemlerinden yararlanılır.

Demokratik anne-baba tutumu ile yetişen bireylerin; temel güven duyguları gelişmiş, fikirlerini serbestçe söyleyebilen, girişimci, sorumluluk alabilen, kendisini gerçekleştir-meye ve yaratıcı fikirler üretmeye istekli bireyler oldukları görülmüştür (Yavuzer, 1992, s.137). Ayrıca demokratik anne-baba tutumunun çocukların biraz daha serbest ve rahat yetişmesini sağladığı, bu rahatlığın sonucu objektiflik kazandığı, rasyonel davrandığı gö-rülmüş ve bu çocukların daha aktif olduğu ve başkalarıyla kolay ilişki kurduğu tespit edilmiştir (Eroğlu, 1996, s.145). Demokratik anne-baba tutumu ile çocuk, kendi kararlarını kendi verme alışkanlığına sahip, kendi kendini yönetebilen, iç kontrole sahip, sağlıklı ve dengeli bir kişilik geliştirebilir. Kısacası demokratik anne-baba tutumu çocukta olumlu duygusal, sosyal ve zihinsel gelişim sağlar (Kaya, 1997, s.198).

### Aşırı Koruyucu ve Müdahaleci Anne-Baba Tutumu

Aşırı koruyucu ve müdahaleci anne baba tutumu, çocuğa büyük bir sevgi ile bağlanmış, çok kollayıcı olan anne-baba tutumudur. Bu tutumu benimseyen anne babalar çocuk üzerinde gereğinden fazla kontrol sağlar ve çocuğa karşı aşırı bir özen gösterirler. Çocuğun yanlış yapmasından korkan anne-baba, çocuğun üzerine aşırı derecede titrer ve genellikle çocuğun işlerini de kendileri hallederler. Böyle bir yaklaşım, çocuğun bağımsız bir kişilik geliştirmesi önünde engel oluşturur. Aşırı koruyucu ailede çocuğun kendini yöneten ve kendine yeten bir birey olmasına olanak tanınmaz (Kaya, 1997, s.199). Bu durum ise çocuğun genellikle diğer kimselere bağımlı, kendine güveni olmayan, hayal kırıklıkları olan bir kişi olmasına yol açmaktadır (Yavuzer, 1992, s.141).

Aşırı koruyucu ve müdahaleci olan anne-babaların sergiledikleri tutum ve davranışlar şöyle sıralanabilir (Kulaksızoğlu, 2011, s.120):

- Çocuğa aile içinde sürekli himayeye muhtaç gibi davranılır.
- Çocuğa kendi kararlarını alması için yeterli zemin hazırlanmaz.
- Anne baba genellikle çocuk adına kararlar alır.
- Çocuğa çok az sorumluluk verilir.
- Çocuğa yaşına uygun kuralları öğrenmesi için uygun eğitim verilmez.
- Çocuğun gençliğinde bağımsız bir birey olabilmesi için gerekli şartlar oluşmaz.

Aşırı koruyucu tutum çocuğun sosyal gelişim ve uyumunu zedelemekte, bencil bir kişilik geliştirmesine yol açmaktadır (Kaya, 1997, s.199). Aşırı koruyucu anne baba tutumu ile yetişen bireylerin yeterince girişimci olmadıkları, bağımsız davranmadıkları, sürekli bir himaye arayışında oldukları belirtilmektedir. Bu himaye arayışının bireyin yaşamı boyunca sürebildiği ve aynı koruma duygusunu ilerleyen yaşlarda başkalarından talep edebildiği de görülmektedir. Bu bağımlı kişilik yapısının sonucu olarak ise bireyler özgüvenleri zayıf, sorumluluk almaktan çekinen, kendi yapmaları gereken işleri başkalarının yapmasını bekleyen, zayıf silik kişilikler sergileyen bireyler olabilmektedir (Kulaksızoğlu, 2011, s.120-121, Yavuzer, 1992, s.141). Çocuğun özgüvenin artması ve bağımsız bir kişilik geliştirebilmesi için ise anne-babalara çocuğun kendi işlerini kendisinin yapmasına ve kendi kararlarını vermesine fırsat tanınmaları önerilmektedir (Kaya, 1997, s.199).

Bu tutum çocuğa büyük bir sevgi ile bağlanmış anne babanın, gereğinden fazla kollayıcı, kontrolcü ve aşırı özenli olduğu tutumdur. Bu tutum çocukların bağımlı bir kişilik yapısı geliştirmelerine neden olmaktadır.

### Aşırı Otoriter ve Baskıcı Anne-Baba Tutumu

Aşırı otoriter ve baskıcı anne-baba tutumu ailenin çocuğa kesin bir biçimde hâkim olduğu ve çocuğun itaatinin esas olduğu tutumdur. Aşırı otoriter anne-baba çocuğun her isteğini engelleyici ve kendi görüşlerinin benimsenmesinde direten ebeveynler anlamına gelmektedir. Aşırı otoriter anne-babaların çocukları ile etkileşimleri yetersiz, çocuğa karşı tavırları ise sert, soğuk ve kesindir. Çocuğa çok sayıda katı kural koyma eğiliminde olan bu tür anne babalar, kurallara uyulmadığı takdirde cezaya başvururlar. Çocuğa verilen cezalar genel olarak suç ile orantılı değildir. Cezalar bazen fiziksel şiddet şekline de dönüşebilir. Bu nedenle otoriter anne-baba tutumu ile yetişen çocuk anne ve babasından çekinir ve sürekli hata yapma korkusu ile yaşar (Kaya, 1997, s.199). Aşırı otoriter ve baskıcı anne-baba tutumuna sahip ebeveynlerin sergiledikleri tutum ve davranışlar şunlardır (Kulaksızoğlu, 2011, s.122):

- Anne baba çocuğun davranışlarını şekillendirmeye ve kontrol etmeye çalışır.
- Çocuk anne ve babanın sözlerinin koşulsuz doğru olduğuna inandırılır.
- Çocuğun istenmeyen davranışları cezalandırılır.
- Ailede iletişim tek yönlüdür.
- Çocuğun doğal öğrenme güdüsünden kaynaklanan merak dürtüsü ve doğal hareketliliği bastırılır.
- Çocuğun duygu ve düşünceleri daha çok bastırılır.
- Öfke ve kızgınlık duyguları açık biçimde ifade edilmez.
- Aile üyeleri arasında genellikle sevgi duyguları yok olur, ilişkilerde daha çok korku ve kızgınlık duyguları egemendir.
- Çocuklar azarlanma, dışlanma, ve reddedilmeye sıklıkla maruz kalırlar.

Aşırı otoriter anne-baba tutumu ile çocukların çekingen, pısrık ve aynı yönde otoriter bir kişilik kazanmaları olasıdır. Ancak bu otoriter tutum bazen ters etki yaratarak, çocuğun isyankâr olmasına ve otoriteye başkaldırmasına da yol açabilmektedir (Eroğlu, 1996, s.145). Otoriter anne-baba tutumu çocukların karşı çıkma ve saldırganlık gibi yollarla kendilerini kabul ettirmek istemelerine ve kendi iç dünyalarını açıklamakta zorluk yaşamalarına da neden olmaktadır (Yavuzer, 1992, s.137). Yavuzer (1992, s.143)'e göre ise aşırı baskıcı bir tutumla yetiştirilen çocuklar nazik, dürüst ve dikkatli davranmalarına karşın, başkalarının etkisi altında kolay kalabilen ve aşırı hassas bir kişilik yapısına sahip olabilirler. Kısacası otoriter bir anne-baba tutumuna maruz kalan çocukların kolay boyun eğen, korkak, otoriteye karşı çekingen, kendinden istenileni fazlası ile yerine getiren, kendilerinden güçsüze karşı saldırgan, otoritenin baskısı altında isyankâr davranan ve kural tanımayan bir kişilik geliştirebilecekleri söylenebilir (Kulaksızoğlu, 2011, s.122). Ayrıca otoriter ailelerde sıkça başvurulan ceza ve dayak gibi olumsuz uygulamalar çocuğun kişilik ve duygusal gelişiminde kalıcı hasarlara neden olmaktadır (Kaya, 1997, s.200).

### İlgisiz Anne-Baba Tutumu

İlgisiz anne-baba tutumu, çocuğa karşı ilgisiz, çocuğun maddi ve manevi ihtiyaçlarına karşı duyarsız, sevgi ve şefkati yetersiz, kontrolü gevşek bir anne-baba tutumunu ifade etmektedir. İlgisiz ailelerde çocukları yönlendirme, kontrol ve disiplin söz konusu değildir. Çocukların tamamı ile kendi haline bırakıldığı ilgisiz tutumda, çocukların hiçbir davranışı sınırlandırılmaz. Ailenin umursamaz ve ilgisiz tutumu çocuğun sevgiden ve şefkatten mahrum kalmasına da neden olur (Kaya, 1997, s.201). Bu nedenle böyle bir tutumla yetiştirilen çocuklar başkalarını sevmede de zorluk yaşarlar. Anne ve babanın ilgisinden mahrum büyüyen çocuklar sosyal yanı zayıf, özellikle benlik kontrolü düşük, bağımsızlığı kolayca elde edemeyen bireyler olabilmektedir (Yavuzer, 2011, s.121). Dolayısıyla çocuğun kişiliği üzerinde en çok olumsuz etkiler bırakan anne-baba tutumunun çocuğa karşı ilgi-

Aşırı otoriter tutumun en belirgin özelliği çocuğa çok katı kurallar koyulması ve sıklıkla cezaya başvurulmasıdır.

İlgisiz tutum çocukların sevgi ve şefkatten mahrum büyümelerine neden olur.

siz ve sevgisiz davranma olduğu söylenebilir. İlgisiz çocuk, kendini boşlukta hissedebilir, kendi kendini yönlendiremeyebilir.(Kaya, 1997, s.201). Ayrıca ilgisiz bir aile ortamında büyümek saldırganlığı körükleyerek, çocuğun kendisi ve çevresi için zararlı hale gelmesine sebep olabilir (Yavuzer, 2011, s.121).

Bu tutumlara ek olarak tutarsız tutum, anne- baba rolünü reddetme, çocuğu reddetme, geçimsiz anne-baba tutumu gibi farklı tutumlardan da söz edilebilir (Kulaksızoğlu, 2011, s.123). Bireylerin sağlıklı bir kişilik geliştirmeleri için güven, sevgi ve sevecenliğe dayalı ve doğru bir disiplin anlayışının bulunduğu bir aile ortamı ve anne baba tutumu ile yetişmeleri gerekmektedir. Böyle bir aile ortamı çocuğun bağımsız ve güçlü bir kişilik yapısına sahip olmasını sağlayacak deneyimleri yaşamasına olanak vermektedir (Yavuzer, 1992, s.137). Kısacası aile ortamı; çocuğa sevgi veren, girişim, yeteneğini ve özgüvenini geliştirebilmesi için onu destekleyen, bağımsızlığını ve kendini geliştirmesini sağlayan, fiziksel cezaların ve duygusal sömürünün kullanılmadığı bir ortam olmalıdır (Yeşilyaprak, 1993, s.9). Ancak anne babanın aşırı otoriterlik kadar aşırı ilgiden, aşırı sevgisizlik kadar aşırı sevgiden, tamamen ilgisizlik kadar aşırı koruyuculuktan da kaçınarak dengeli bir tutum sergilemeleri kişilik oluşumu ve gelişimi açısından ideal olmalıdır (Eroğlu,1996,s.145).

## Diğer Faktörler

Kişiliğin oluşumunda genetik, kültürel, sınıfsal ve ailesel faktörlerin yanı sıra kitle iletişim araçlarının, sosyal çevredeki yetişkinler grubunun ve doğum sırası gibi faktörlerin de etkisi bulunmaktadır. Kitle iletişim araçlarından yararlanan ya da yararlanmayan bireylerin kişilikleri arasında farklılıklar bulunduğu ve bireylerin yeni davranış kalıpları kazanmalarında kitap, dergi, gazete, televizyon gibi kitle iletişim araçlarının etkili olduğu düşünülmektedir (Erdoğan, 1994, s.243). Kişinin etkileşim içinde bulunduğu sosyal çevredeki yetişkinler grubundaki bireyleri örnek alması ile de bu grubun, kişiliğin şekillenmesinde rol oynadığı belirtilmektedir. Alfred Adler tarafından yürütülen bir araştırmaya göre ise doğum sırası bireyin zeka ve yetenek düzeyinde farklılıklara yol açarak kişilik gelişimi üzerinde etkiye neden olan bir diğer faktördür (Güney, 2000, s.262).

Kişiliği etkileyen diğer faktörler; kitle iletişim araçları, sosyal çevredeki yetişkinler grubu ve doğum sırası olarak gösterilebilir.



## Özet



**Kişilik kavramını ve bununla ilişkili diğer kavramları açıklayabilecek**

Bireylerin düşünce şekilleri, davranış biçimleri, duyguları, dış görünüşleri, yetenekleri, inançları, olayları algılama biçimleri ve bu olay ve olgulara karşı tepkileri, onları birbirinden farklı kılmaktadır. Bu farklılıklara neden olan etmen ise genel olarak her bireyin kişiliğinin diğerlerinden farklı oluşudur. Kişilik kavramına ilişkin alanyazında kabul edilmiş ortak bir tanım bulunmamakta ve kuramcılar kişiliği farklı şekillerde tanımlamaktadır.

Kişilik olgusu, insanın kendi davranışlarına anlam vermesini, başkalarının davranışlarına anlam vermesini ve bunların ardında yatan nedenleri kavrayabilmesini sağlamaktadır. İnsanların, kendilerini ve diğer bireyleri anlamlandırmasına yardımcı olan kişilik olgusu, bireyin çevreye uyumunu sağlayarak kişilerarası ilişkilerin niteliğinin ve yaşamdan alınan doyumun artmasına yardımcı olacaktır. Eğitim-öğretim süreçlerinde de bir öğretmenin kişilik ve kişilik gelişimi konusunda bilgi sahibi olması hem öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara, hem öğrencilerin gelişim dönemleri ve gelişim ihtiyaçlarına hem de benzerlik gösteren özelliklerine uygun öğrenme-öğretme etkinlikleri gerçekleştirmesine aracılık edecektir.

Kişilik çok sayıda özellikten meydana gelen, pek çok faktörden etkilenen karmaşık bir olgudur. Bu durum kişilik yerine karakter, mizaç ve yetenek gibi kişilikle ilişkili kavramların kullanılmasına yol açmaktadır. Oysa kişilik tüm bunları kapsayan daha geniş bir kavramdır. Karakter, kişiliğin ahlak ve değerler yönü ile ilgili kısmını oluştururken, mizaç daha çok duygusal özelliklerle ilgili kısmını oluşturur. Yetenek ise bireylerin zihinsel ve bedensel faaliyetlerle ilgili yeterliklerini ifade etmektedir.



**Kişilik olgusunu açıklamaya yönelik geliştirilen kuramların çok çeşitli olmasının nedenlerini açıklamak**

Kişilik kavramına yönelik anlayış ve tanımların farklı olması, kişiliğin gelişimini ve kişilik gelişimi sürecinde etkili olan etmenleri açıklamaya yönelik olarak çok sayıda kuramın geliştirilmiş olmasına neden olmaktadır. Kişilik kuramları kişiliğin oluşmasında etkili olan faktörlerin belirlenmesine yönelik olarak ne, nasıl, niçin gibi sorulara yanıtlar bulmaya çalışırlar. Kişiliğin oluşmasına etki eden etmenlerin neler olduğuna veya insanı davranışa iten motivasyon unsurlarının neler

olabileceğine yönelik bakış açılarının farklı olması ortaya atılan kişilik kuramlarının da farklı varsayımlara dayanmasına neden olmaktadır. Kişilik kuramcılarının kişiliğe yönelik bakış açılarını şekillendiren birbirine karşıt görüşler içeren temel felsefi varsayımlar bulunmaktadır. Bu karşıt varsayımlar: *özgürlüğe karşı belirlenimcilik, kalıtıma karşı çevre, tekilliğe karşı tümelilik, proaktifliğe karşı tepkisellik ve iyimserliğe karşı kötümserliktir*. Kuramlar bu karşıt bakış açılarından birini benimsemeyerek veya o konuda tarafsız kalarak birbirinden farklı savlar geliştirmektedir.



**Kişilik gelişiminin psikoseksüel ve psikososyal evrelerini ayırt edebilmek**

Freud tarafından ortaya atılan psikanalitik kuram, insan gelişimini beş evrede incelemektedir. Genellikle bebeklik ve çocukluk dönemine işaret eden bu evrelerin her biri; çocuğun doyuma ulaştırmak istediği arzuları ile ailelerin, çocuğun arzularını karşılama düzeyi ve şekli arasında yaşanan çatışmalar ile şekillenmektedir. Psikoseksüel gelişim kuramına göre insan gelişimi oral evre, anal evre, fallik evre, gizil evre ve genital evre olmak üzere beş evreden oluşmaktadır.

Erikson, tarafından Freud'un kuramı temele alınarak geliştirilen psikososyal gelişim kuramında, gelişim yaşam boyu devam eden bir süreç olarak ele alınmaktadır. Bu kuram, bir gelişim evresindeki gelişim görevinin nasıl sonuçlandığının, sonraki gelişim evrelerine nasıl etkisi olacağına ilişkin daha esnek bir tutum sergilemektedir. Erikson'un kuramı, gelişimde cinsel öğelerin baskısını azaltarak sosyal ve kültürel öğelerin önemine dikkat çekmektedir. Psikososyal gelişim kuramı, her biri, bireyin psikososyal gelişimini şekillendiren bir krizle anılan sekiz evreden oluşmaktadır. Bu evreler; temel güvene karşı güvensizlik, özerkliğe karşı utanç ve şüphe, girişimciliğe karşı suçluluk, başarıya karşı yetersizlik, kimlik kazanmaya karşı kimlik karmaşası, yakınlığa karşı yalıtılmışlık, üretkenliğe karşı durgunluk ve benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk olarak ifade edilen gelişim krizleri ile anılmaktadır.



**Psikanalitik kuramda kişilik yapısını oluşturan öğeleri tanımlayabilmek**

Freud'un geliştirmiş olduğu psikanalitik kuramda kişiliğin id, ego ve süpereo olmak üzere üç bileşeni bulunmaktadır. Kişiliğin ilkel yönünü temsil eden id, doğuştan getirilen dürtü ve güdülere göre, bireyin gereksinimlerini gidererek, doyurulmamış arzuların yarattığı psikolojik gerilimden kurtulmaya aracılık etmektedir. Kişiliğin mantıksal yönünü temsil eden ego, idin isteklerinin mantıklı ve gerçekçi bir şekilde giderilmesini sağlamaya çalışmaktadır. Kişiliğin ahlaki yönünü temsil eden ve toplumsal yaşama uyum sürecinde gelişen süpereo ise idin isteklerini bastırma ve bireyin, toplumsal sistemin kurallarına göre hareket etmesini sağlamaya çalışmaktadır.



**Davranışçı kurama göre kişiliğin nasıl oluştuğunu açıklayabilmek**

Davranışçı kurama göre kişiliğin oluşma süreci, özellikle dışsal uyaranlara verilen tepkiler sonucu gelişen öğrenilmiş davranışlar çerçevesinde açıklanmaktadır. Davranışçı kişilik kuramcılarında Skinner, insanların davranışlarının sonuçlarında karşılaştıkları ödül veya cezalara bağlı olarak bazı davranışları tekrar etme, bazılarını ise terk etme eğiliminde olduklarını vurgulamaktadır. Ödüllerle pekiştirilen davranışlar, bir süre sonra alışkanlık haline gelerek bireyin kişiliğini oluşturmaktadır. Bandura ise, bireyin davranışlarını sadece kendi yaşantıları sonucunda karşılaştıkları uyaranlara bağlı olarak değil, başkalarını ve başkalarının davranışları sonucunda karşılaştıkları ödül ve cezaları, toplumsal olarak kabul gören ve görmeyen davranışları gözlemleyerek oluşturduğu görüşünü ortaya atmıştır. Bununla birlikte Bandura, kişiliğin oluşmasında yalnızca dış çevre uyaranları ile gözlemin etkisinden söz etmemiş, bireyin zihinsel süreçlerinin de etkili olduğunu savunmuştur.



**Hümanist kişilik kuramlarının ayırt edici özelliklerini özetleyebilmek**

Hümanist kuramlar, insanı, yaratıcı, anlık tepkileri olan ve etkin bir varlık olarak kabul etmektedir. İnsan davranışının yalnızca bilinçdışı dürtüler veya dış çevreden gelen uyaranlarla şekillendiği görüşüne karşı çıkmaktadır. Hümanist kuramlar; duygusal deneyimleri de içeren öznel deneyimlere değer vermekte, geçmiş ve gelecekte çok şimdi ve burada yaklaşımıyla kişinin içinde bulunduğu zamanda kendisini ve çevresini nasıl algıladığını önemsemekte, insanın kendi yaşamından elde ettiği çıktılardan sorumlu olduğunu vurgulamaktadır. Hümanist kuramlarda, bireyin sahip olduğu gerçek potansiyele ulaşmasını ve kendini sürekli geliştirmesini ifade eden kendini gerçekleştirme odaklanılmaktadır.



**Kişiliği etkileyen faktörleri açıklayabilmek**

Kişiliği etkileyen çok sayıda değişken bulunmaktadır. Bireyler kişilik özelliklerinin birçoğunu genetik olarak doğuştan getirmektedir. Ancak bu özellikler daha sonra kazanılan sosyal ve kültürel özelliklerin etkisi ile değişmekte ve bireylerin kişiliği şekillenmektedir. Bu nedenle kişiliği etkileyen kalıtsal özellikler daha çok insanın fiziksel yapısı ile ilgili özellikler şeklinde görülmektedir. Kişiliği etkileyen diğer bir faktör olan kültür, bireyin yaşadığı toplum ile sürekli etkileşimde bulunması sonucu kişinin değerlerini, doğru yanlış algısını, inançlarını, ideallerini etkilemektedir. Kültüre benzer şekilde bireyin ait olduğu sosyal sınıf da sahip olduğu alt kültür, felsefe ve davranış şekilleri ile bireylerin kişiliğine yön vermektedir. Kişiliği etkileyen en önemli faktör ise aile faktörüdür. Birey ilk olarak ailede sosyalleşir ve birçok davranışını anne babasından örnek alarak öğrenir. Bu nedenle ailenin çocuk yetiştirme tutumu çocuğun kişiliğine yönelik etkileri bakımından büyük önem kazanmaktadır. Bireylerin sağlıklı bir kişilik geliştirmeleri için güven, sevgi ve sevecenliğe dayalı ve doğru bir disiplin anlayışının bulunduğu bir aile ortamı ve anne baba tutumu ile yetişmeleri gerekmektedir. Kişiliğin oluşumunda tüm bu faktörlerin yanı sıra kitle iletişim araçlarının, sosyal çevredeki yetişkinler grubunun ve doğum sırası gibi faktörlerin de etkisi bulunmaktadır.

## Kendimizi Sınavalım

1. Kişilik kuramlarının gelişiminde aşağıdakilerden hangisi temele alınmıştır?
  - a. Karakter özellikleri
  - b. Bireysel farklılıklar
  - c. Kişilerarası ilişkiler
  - d. Gelişim evreleri
  - e. Biyolojik etmenler
2. Bazı kişilik kuramlarını şekillendiren; kişiliğin, bilinçaltı güçler ve çevresel uyaranların etkisiyle oluştuğu varsayımı aşağıdakilerden hangisi ile ifade edilmektedir?
  - a. Özgürlük
  - b. Tümelik
  - c. Proaktiflik
  - d. Belirlenimcilik
  - e. Tepkisellik
3. İnsan davranışlarının altında genellikle bilincinde olunmayan dürtü ve çatışmaların yer aldığı savunulan kuram aşağıdakilerden hangisidir?
  - a. Psikanalitik kuram
  - b. Psikososyal kuram
  - c. Davranışçı kuram
  - d. Hümanist kuram
  - e. Bilişsel kuram
4. Temel sosyal ve akademik becerilerin edinilmesi görevi, Erikson'un psikososyal gelişim kuramındaki hangi gelişim krizini şekillendirmektedir?
  - a. Temel güvene karşı güvensizlik
  - b. Özerkliğe karşı utanç ve şüphe
  - c. Girişimciliğe karşı suçluluk
  - d. Başarıya karşı yetersizlik
  - e. Üretkenliğe karşı durgunluk
5. Erikson'un psikososyal gelişim kuramında, kişilik gelişimi ve kimlik edinimi için kritik evre olarak anılan evre yaklaşık olarak hangi yaş aralıklarına denk gelmektedir?
  - a. 1-3 yaş
  - b. 3-6 yaş
  - c. 6-12 yaş
  - d. 12-20 yaş
  - e. 20-45 yaş
6. Kişiliği incelemenin en iyi yolunun, kendini gerçekleştirmiş bireyleri incelemek olduğu görüşünü savunan kuramcı aşağıdakilerden hangisidir?
  - a. Abraham Maslow
  - b. Carl Rogers
  - c. Sigmound Freud
  - d. Erik Erikson
  - e. Carl Jung
7. Çocuğun azarlanma, dışlanma, reddedilme ve cezalandırmaya sıklıkla maruz kaldığı anne baba tutumu aşağıdakilerden hangisidir?
  - a. Eşitlikçi anne baba tutumu
  - b. Aşırı koruyucu anne baba tutumu
  - c. İlgisiz anne baba tutumu
  - d. Aşırı otoriter anne baba tutumu
  - e. Tutarsuz anne baba tutumu
8. Çocukların başkalarına bağımlı, sürekli bir himaye arayışında bireyler olmalarına neden olan anne baba tutumu aşağıdakilerden hangisidir?
  - a. Demokratik anne baba tutumu
  - b. Aşırı otoriter anne baba tutumu
  - c. Aşırı koruyucu anne baba tutumu
  - d. İlgisiz anne baba tutumu
  - e. Tutarsız anne baba tutumu
9. Kişilik oluşumunda en etkili çevresel faktör hangisidir?
  - a. Kültür
  - b. Sosyal sınıf
  - c. Akranlar
  - d. Aile
  - e. Çevredeki yetişkinler grubu
10. Daha çok kalıtımla belirlenen, çabuk kızmak, öfkelenmek, neşeli olmak, içedönük, dışadönük olmak gibi özelliklere genel olarak ne ad verilir?
  - a. Karakter
  - b. Sima
  - c. Yetenek
  - d. Ahlak
  - e. Mizaç

## Yaşamın İçinden

“

### Türk Anneleri İtaatkar Çocuk Yetiştiriyor

Yaşar Üniversitesi Psikoloji Bölümü öğretim üyesi Elif Durgel Jagtap, tezi ile kültürlerarası bir araştırmaya imza attı. Türk, Alman ve Hollandalı annelerin ‘çocuk yetiştirme davranışlarını’ inceleyen Yrd.Doç.Dr. Jagtap, Türk annelerin ‘itaatkar’ Avrupalı annelerin ise ‘bağımsız’ bireyleri yetiştirdikleri sonucuna ulaştı. Yrd.Doç.Dr. Elif Durgel Jagtap, Hollanda’nın Tilburg Üniversitesi’nde gerçekleştirdiği araştırmasında ‘3-6 yaş grubu’ çocuk sahibi bine yakın Türk, Alman ve Hollandalı annenin çocuklarını yetiştirme davranışlarını inceledi. 4 yıl süren araştırması için Hollanda Eğitim Bakanlığı’ndan da mali destek gören Yrd.Doç.Dr. Elif Durgel Jagtap, Almanya ve Hollanda’da yaşayan Türk göçmen ve Avrupalı annelerin yanı sıra İstanbul’da yaşayan Türk anneler ile bire bir görüşmeler gerçekleştirdi. Araştırmadaki görüşmeler, Almanya’da Bochum, Hollanda’da Tilburg, Eindhoven, Rotterdam, Amsterdam şehirlerinde gerçekleştirildi. Annelere ‘Nasıl bir birey yetiştirmek istiyorsunuz?’, ‘Çocuğunuzdan beklentileriniz neler?’, ‘Kültürünüzü ne kadar koruyorsunuz’, ‘Yabancı uyruklu anneleri nasıl buluyorsunuz’ gibi sorular yönelten Yrd. Doç.Dr. Jagtap, böylece Türk ve yabancı annelerin çocuk yetiştirmede gösterdikleri davranış farklılıklarını ortaya koydu.

### Türklerde Saygı Şart

Yrd.Doç.Dr. Jagtap, araştırmasında şu farklılıkları saptadığını söyledi:

“Türk anneler çocuklarının aileyle yakın ilişkileri olan, terbiyeli, büyüklerine saygılı ve itaatkar birer yetişkin olarak büyümelerini Alman ve Hollandalı annelerden daha çok önemsiyor. Oysa Hollandalı ve Alman anneler çocuklarının sağlıklı ve mutlu, ayakları üzerinde durabilen, özerk, bağımsız bir kişilik geliştirebilen bireyler olarak gelişmesini ön plana çıkarıyorlar. Öte yandan Türk göçmen anneleri kendi içinde Alman ya da Hollanda kültürünü benimsemelerine göre farklılıklar da gösteriyorlar. İçinde yaşadıkları Avrupa kültürüyle bütünleşmiş Türk annelerinin daha çok özerklik vurgusu yaptıklarını da görüyoruz.”

### Kuralcılık Garipseniyor

Yrd.Doç.Dr. Jagtap, Türk annelerin yabancı anneleri kimi zaman gaddar bulduklarını da belirtti. Yrd.Doç.Dr. Jagtap, “İki grup annenin birbirlerine bakış açısı çok farklı. Türk anneleri yabancı anneleri çok kuralcı ve gaddar buluyorlar. Yabancı annelerin küçük çocuklarını odalarında yalnız bırakmalarını çok garipsiyorlar. Yabancı anneler ise Türk anneleri gereğinden fazla yumuşak buluyorlar” dedi.

Araştırmada Almanya’da yaşayan Türk erkeklerinin, Almanya’da değil Türkiye’de doğan Türk kızlarıyla evliliği tercih ettikleri de saptandı.

## Kendimizi Sınavalım Yanıt Anahtarı

- |       |  |
|-------|--|
| 1. b  | Yanıtınız yanlış ise “Kişilik Kuramları” konusunu yeniden gözden geçiriniz.            |
| 2. d  | Yanıtınız yanlış ise “Kişilik Kuramları” konusunu yeniden gözden geçiriniz.            |
| 3. a  | Yanıtınız yanlış ise “Kişilik Kuramları” konusunu yeniden gözden geçiriniz.            |
| 4. d  | Yanıtınız yanlış ise “Kişilik Kuramları” konusunu yeniden gözden geçiriniz.            |
| 5. d  | Yanıtınız yanlış ise “Kişilik Kuramları” konusunu yeniden gözden geçiriniz.            |
| 6. a  | Yanıtınız yanlış ise “Kişiliği Etkileyen Faktörler” konusunu yeniden gözden geçiriniz. |
| 7. d  | Yanıtınız yanlış ise “Kişiliği Etkileyen Faktörler” konusunu yeniden gözden geçiriniz. |
| 8. c  | Yanıtınız yanlış ise “Kişiliği Etkileyen Faktörler” konusunu yeniden gözden geçiriniz. |
| 9. d  | Yanıtınız yanlış ise “Kişiliği Etkileyen Faktörler” konusunu yeniden gözden geçiriniz. |
| 10. e | Yanıtınız yanlış ise “Kişilik Kavramı” konusunu yeniden gözden geçiriniz.              |

## Sıra Sizde Yanıt Anahtarı

### Sıra Sizde 1

Kişiliğin anlaşılması, insanın kendi davranışlarını ve başkalarının davranışlarını anlamlandırmasına yardımcı olması bakımından önemlidir. İnsanın kendi tercihlerinin ve diğer insanların tercihlerinin altında yatan nedenlere ilişkin merakını giderebilmesi, kişilik olgusuna yönelik bilgi sahibi olmayı gerektirmektedir. İnsan davranışlarının anlaşılmasını kolaylaştıran kişilik kavramı, bu bağlamda insan davranışlarının belirli amaçlara yönelik değiştirilmesi ve geliştirilmesini amaçlayan eğitim süreçleri açısından önem taşımaktadır. Kişilik kuramlarının, bireysel farklılıklara vurgu yapan kişilik kavramını açıklamaya çalışması, insanlar arasındaki farklılıklarla birlikte benzerlikleri de incelemesi ve kişilik gelişimini aşamalandırmaya çalışması gibi nedenlerle öğrenme-öğretme süreçlerinin düzenlenmesinde, öğrencilerin gelişim ihtiyaçlarının giderilmesinde ve öğrencilerin kişiliğine uygun hedefler belirlenmesi ve süreçler geliştirilmesinde öğretmenlere yardımcı olacağı söylenebilir.

”

**Kaynak:** <http://populerpsikoloji.com/news-detail?id=52> Erişim Tarihi:02.11.15

**Sıra Sizde 2**

Kişilik, bir kısmı doğuştan getirilen bir kısmı ise sonradan kazanan kişisel özellikleri ifade etmektedir. Kişilik, bedensel ve zihinsel özelliklerin toplamından oluşan ve sosyal ortamlarda sergilenen davranışlar olarak da ifade edilebilir. Kişilik, bireyin davranışlarından oluşmasının yanı sıra, bireyin davranışlarına da rehberlik eden, sürekli ve bütüncül bir özelliğe sahiptir. Kişiliğin bir diğer özelliği ise bireysel denge oluşturan bir bütün olması ve tutarlılık göstermesidir. Ancak bu tutarlık durumu, kişiliğin değişmez bir yapıda olduğunu ifade etmemektedir. Kişilik, çeşitli faktörlerin etkisi ile değişebilmektedir. Kişilik içerisinde mizaç, karakter ve yeteneğe ait özellikleri de barındırmaktadır.

**Sıra Sizde 3**

Kişilik kuramlarının birbirinden farklı özelliklere sahip olması ve kişilik kuramcılarının farklı alanlara odaklanmasında, temel felsefi varsayımların farklılığı yatmaktadır. Kişilik kuramlarından bazıları bu karşıt varsayımların bir kutbunu kabul ederken, diğer kuramlar karşıt kutbu temele alabilmekte veya tarafsız kalabilmektedir. Bu durum kuramların farklı varsayımlar üzerine inşa edilmesine neden olmaktadır. Bu karşıt varsayımlar; özgürlüğe karşı belirlenimcilik, kalıtıma karşı çevre, tekilliğe karşı tümellik, proaktifliğe karşı tepkisellik, iyimserliğe karşı kötümserliktir. Özgürlüğe karşı belirlenimcilik, bazı kuramların bireyin davranışları üzerinde içsel ve dışsal faktörlerin etkili olduğunu savunurken diğer kuramların bireyin kendi davranışları üzerinde kontrol sahibi olduğunu savunması ile ilgilidir. Kalıtıma karşı çevre, bazı kuramların kişilik üzerinde kalıtımın daha etkili olduğunu, diğerlerinin ise çevrenin daha etkili olduğunu kabul etmesi ile ilgilidir. Tekillik karşı tümellik, bazı kuramların bireylerin benzersiz özellikte olduğuna vurgu yaparken, bazı kuramların insanların temelde benzer özelliklere sahip olduklarına vurgu yapması ile ilgilidir. Proaktifliğe karşı tepkisellik, bazı kuramların insanları, dış uyaranlara tepki veren basit organizamalar olarak görürken, bazı kuramların insanı kendi davranışlarını oluşturma sürecinde etkin kabul etmesi ile ilgilidir. İyimserliğe karşı kötümserlik ise bazı kuramların uygun koşullar sağlandığında insanların kişiliklerinin olumlu yönde değişebileceğini kabul ederken bazı kuramların bu konuda kötümser görüşlere sahip olması ile ilgilidir.

**Sıra Sizde 4**

Freud'un geliştirmiş olduğu psikanalitik kuramda insan zihni, bilinç, bilinçaltı ve bilinçdışı olmak üzere üç ögeden oluşmaktadır. Bilinç, bireyin farkında olduğu yaşantıları, duygu ve düşünceleri temsil etmekte ve zihinsel yapının küçük bir bölümünü oluşturmaktadır. Bilinçaltı, ilk anda hatırlanmayan, ancak bireyin dikkatini vermesi halinde kolayca ulaşılabildiği yaşantıları, duygu ve düşünceleri temsil etmektedir. Bilinçdışı ise ulaşılmaması oldukça güç yaşantı, duygu, dürtü ve arzuları ifade etmekte ve zihnin önemli büyüklükteki bölümünü oluşturmaktadır.

**Sıra Sizde 5**

Erikson, Freud'un kişilik gelişimi kuramını cinsel öğelerin baskısından kurtarmış ve toplumsal gelişimin ön plana çıktığı psikosoyal gelişim kuramını oluşturmuştur. Psikososyal gelişim kuramındaki evreler, Freud'un psiko-seksüel gelişim kuramındaki evrelerin kritik noktalarını temel almakta, ancak bunlar toplumsal kazanımlarla desteklenmektedir. Erikson'un kuramında çocukların, çevrelerine uyum sağlamak konusunda daha etkin oldukları kabul edilmektedir. Erikson'un psikososyal gelişim kuramında, Freud'un kuramından farklı olarak gelişimin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu ve her gelişim döneminin kendine özgü gelişim görevleri olduğu anlayışı kabul edilmektedir. Erikson, Freud'un aksine gelişimin bir evresinde takılıp kalan bireyin, geri kalan süreçte bu evreden kaynaklanan çatışma ve dürtülerle yönlendirileceği düşüncesi yerine daha esnek bir tutum sergilemektedir.

**Sıra Sizde 6**

Hümanizm, kişinin birey olarak değerli olduğuna ve insani değerlerin önemine vurgu yapan bir felsefi akımdır. Bu doğrultuda gelişen hümanist kişilik anlayışı da her insanın değerli olduğunu, kendini gerçekleştirme potansiyeline sahip olduğunu ve uygun koşullar altında kişiliğin istendik yönde geliştirilebileceğini kabul etmektedir. Bu bağlamda hümanist kuram, insanın basit uyaran-tepki bağı ile tanımlanan veya yalnızca cinsellik ve saldırganlık gibi bilinçdışı güçler ve geçmiş deneyimler tarafından şekillendirilen edilgen bir doğası olduğu anlayışına karşı çıkmaktadır. Hümanist kuramlar, kişilik kavramını açıklarken insanın öznel deneyimlerini ön plana çıkarmakta ve insanın kendi algılarının oluşturduğu gerçekliğe değer yüklemektedir.

## Yararlanılan Kaynaklar

- Arkonacı, S. A. (1998). **Psikoloji: Zihin Süreçleri Bilimi** (2. Basım). İstanbul: Alfa Basım Yayın.
- Atkinson, R. L., Atkinson R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., Hoeksema, S. N. (2010). **Psikolojiye Giriş**. Yavuz Alogan (Çev). (6. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Aydın, A. (2001). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. (3. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Baymur, B. (2012). **Genel Psikoloji**. (20. Baskı). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Burger, J. M. (2006). Kişilik: **Psikoloji Biliminin İnsan Doğasına Dair Söyledikleri**. İnan Deniz Erguvan Sarıoğlu (Çev). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Caprara, G.V., Cervone, D. (2000). **Personality: Determinants, Dynamics and Potentials**. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. (2004). **Perspectives On Personality**. (5th Edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Cloninger, Susan C. (2009). **Theories of Personality Understanding Persons** (5th Edition.). New Jersey: Person Prentice Hall.
- Corey, G. (2008). **Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları**. Tuncay Ergene (Çev). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Cote, J. E., Levine, C. G. (1989). **An Empirical Test Of Erikson's Theory Of Ego Identity Formation**. Youth & Society, s.388-415.
- Cüceloğlu, D. (2006). **İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları**. (15. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirbaş, M., Yağbasan, R. (2005). "Sosyal Öğrenme Teorisine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin, Öğrencilerin Bilimsel Tutumlarının Kalıcılığına Olan Etkisinin İncelenmesi", **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, XVIII (2), s.363-382.
- Demorest, A. (2005). **Psychology's Grand Theories: How Personal Experiences Shaped Professional Ideas**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Douvan, E. (1997). "Erik Erikson: Critical Times, Critical Theory", **Child Psychiatry and Human Development**. Vol 28(1), Fall, s. 15-21.
- Ellis, A., Abrams, M., Abrams, L. D. (2009). **Personality Theories: Critical Perspectives**. Los Angeles: SAGE Pub.
- Engler, B. (2009). **Personality Theories** (8th Ed.). New York: Houghton Mifflin Harcourt Publishing.
- Erdem, M., Akman, Y. (2000). **Gelişim ve Öğrenme**. (3. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erkal, B. (2008). "Kişilik Psikolojisi ve Kişilik Kuramları", Enver Özkalp (Ed), **Davranış Bilimlerine Giriş** içinde (s. 239-259). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, No 1355.
- Eroğlu, F. (1996). **Davranış Bilimleri**. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Ewen, R. B. (2003). **An Introduction to Theories of Personality**. (6th Edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Frazer, R., Fadiman, J. (1984). **Personality and Personal Growth**. (Second Edition). New York: Harper Collins Pub.
- Friedman, H. S., Schustack, M. W. (2009). **Personality: Classic Theories And Modern Research**. (4th Edition). Boston: Pearson AB.
- Fromm, E. (1984). **Yeni Bir Toplum Yeni Bir İnsan: Yanlışlama Zincilerinin Ötesinde**. Necla Arat (Çev). İstanbul: Say Kitap Pazarlama
- Güney, S. (2000). **Davranış Bilimleri** (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hurrelmann, K. (1988). **Social Structure and Personality Development: The Individual As Productive Processor of Reality**. New York: Cambridge University Press.
- İnanç, B. Y., Yerlikaya, E. E. (2009). **Kişilik Kuramları**. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, M. (1997). "Ailede Anne-Baba Tutumlarının Çocukun Kişilik ve Benlik Gelişimindeki Rolü", **Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi** 9:9, ss.193-204.
- Kulaksızoğlu, A. (2011). **Ergenlik Psikolojisi** (12. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Mroczek, D.K., Little, T.D. (2006). **Handbook of Personality Development**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mussen, P.H. (1963). **The Psychological Development of The Child**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Onur, B. (2000). **Gelişim Psikolojisi: Yetişkinlik, Yaşlılık, Ölüm** (5.Basım). Ankara: İmge Kitapevi.
- Pervin, L. A., Cervone, D. (2010). **Personality: Theory and Research**. (11th Edition). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Plotnik, R., Kouyoumdjian, H. (2014). **Introduction to Psychology**. (10th Edition). Belmont, CA: Wadsworth.
- Ryckman, R. M. (2012). **Theories of Personality**. (10th Edition). USA: Wadsworth Cengage Learning.



- Schultz, D. P., Schultz, S. E. (2013). **Theories of Personality**. (10th Edition). Australia: Wadsworth Cengage Learning.
- Shaffer, D. R. (2009). **Social and Personality Development**. (6th Edition). Belmont, California: Wadsworth Pub.
- Sokol, J. T. (2009). "Identity Development Throughout The Lifetime: An Examination of Eriksonian Theory", **Graduate Journal of Counseling Psychology**.1:2, 8-14.
- Şimşek, Ş., Akgemci, T, Çelik, A. (2003). **Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış** (Yenilenmiş 3. Baskı). Konya: Adım Matbaacılık ve Ofset.
- Whitworth, B. S. (2008). "Is There A Relationship Between Personality Type And Preferred Conflict Handling Styles? An Exploratory Study Of Registered Nurses In Southern Mississippi", **Journal of Nursing Management**. 16:8, ss.921-932.
- Yavuzer, H. (1992). **Çocuk Psikolojisi** (7. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2011). **Ana-Baba Okulu** (15. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. (1993). "Kişilik Gelişiminde Ailesel Faktörlerin Etkisine İlişkin Bir Araştırma", **Aile ve Toplum Dergisi**. 3:1, ss.5-18.

# 4

## Amaçlarımız

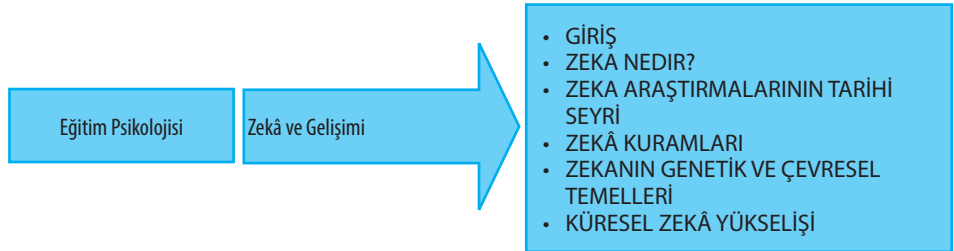
Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

- Zekâyı farklı perspektiflerden tanımlayabilecek,
- Zekâ tanımlarındaki değişkenliğin altında yatan etmenleri yargılayabilecek,
- Zekâ kuramlarını sınıflandırabilecek,
- Zekâ kuramlarını karşılıklı olarak analiz edebilecek,
- Zekânın gelişimini etkileyen genetik faktörleri açıklayabilecek,
- Zekânın gelişimini etkileyen çevresel faktörlerin etkilerini yorumlayabilecek,
- Kuşaklar arası zekâ farklarının oluşumunu tetikleyen etmenleri yorumlayabilecek bilgi ve becerilere sahip olabileceksiniz.

## Anahtar Kavramlar

- Zekâ
- Zeka Gelişimi
- Küresel Zeka Artışı
- Kalıtım
- Zekâ ve Çevre

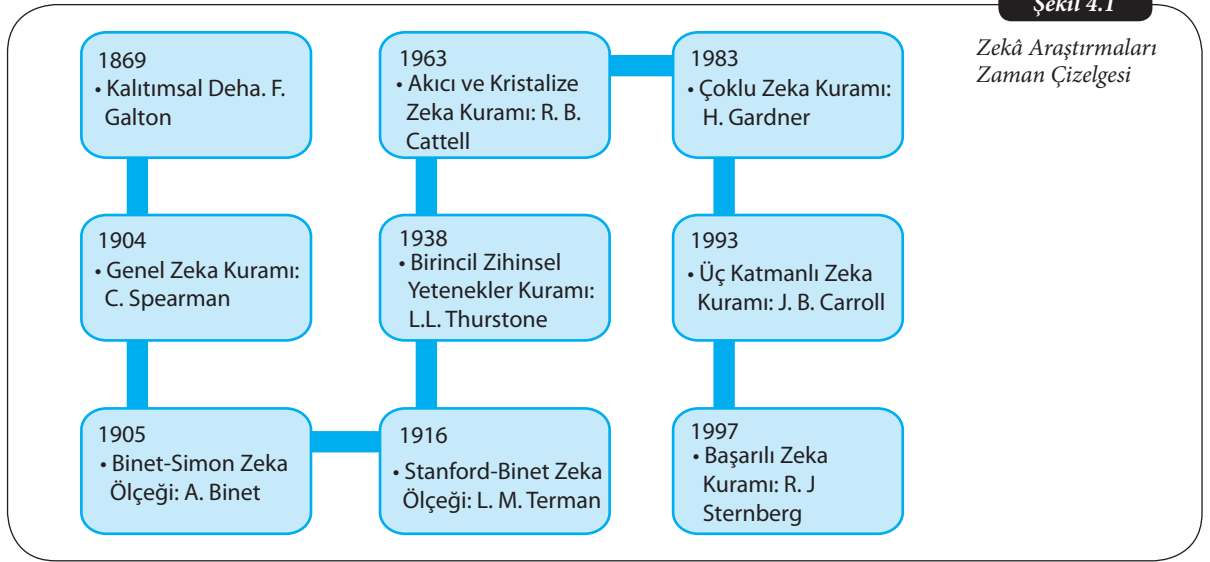
## İçindekiler



# Zekâ ve Gelişimi

## GİRİŞ

Zekâ tanımı bireyden bireye, disiplinden disipline ve toplumdan topluma farklılıklar göstermektedir. Benzer farklılıklar, zekâ kuramlarında da göze çarpmaktadır. Bu farklı bakış açıları zekânın ele alındığı araştırmaları, bilimsel uygulamaları ve ölçme-değerlendirme anlayışlarına da yön vermektedir. Bireyin kendisini tanıması ve potansiyeline ulaşmasının yanı sıra bireye uygun çevre koşullarının düzenlenmesi, eğitim uygulamalarının sağlanması açısından zekâ kavramı psikoloji ve eğitim alanında 19. yüzyıldan itibaren bilimsel bağlamda giderek önem kazanmaya başlamıştır. Şekil 4.1'de zekâ araştırmalarının tarihsel gelişim süreci sunulmaktadır. Şekile ilişkin ayrıntılı açıklamalara bölümün ilerleyen kısımlarında yer verilecektir.



Bu ünite de zekâ tanımları ve zekâ kuramları farklı bakış açılarından incelenecek; zekânın genetik ve çevresel temelleri ele alınarak zekâ gelişimine ve kuşaklararası zekâ farklarına etkide bulunan faktörler tartışılacaktır.

## ZEKÂ NEDİR?

Bazılarına göre zekâ gizemli bir mana ifade eder. Çünkü zekâ mistik inanışlarda olduğu gibi elle tutulup gözle görülmeyen ama var olduğuna inanılan cisimsiz düşünsel bir güçtür. Bazılarımıza göre ise o, bahşedilmiş bir hediyedir. Bu nedenledir ki hem üstün zekâlı kişilere karşı hem de zihin engelli bireylere karşı şaşkınlık ve hayranlık ifade eden bakışlarımız vardır. Zekâ konusu ile bilimsel bir platformda ilgilenmeyenler, zekânın beynin bir bölgesinde var olduğuna inanırlar. Gerçekte ise zekâ, beynin bütün aygıtlarının uyumlu, verimli ve etkili çalışmasının davranış üzerinde gözlemlenen etkisinin soyut bir adıdır.

Zekâ, anlamı itibarıyla, bireyden bireye, disiplinden disipline ve toplumdan topluma değişkenlik gösterir. Bu nedenledir ki zekâ tanımı konusunda yaygın bir uzlaşma yoktur. Hem zekâ konusunda yapılan bilimsel araştırmaların uzlaşmaya götürecekt derecede bulgular üretmemiş olması hem de zekâ kuramcılarının kişisel yaşantıları, kültürel altyapıları ve çalıştıkları disiplinlerin çeşitliliği zekâyâ farklı açılardan bakmalarına, farklı anlamlar yüklemelerine neden olmaktadır.

Zekâ tanımlarının bireyden bireye değişkenlik göstermesi, zekâ kavramının sadece psikoloji alanında değil bireyin düşünsel etkinliklerini gerektiren bütün disiplinlerde çalışma malzemesi olması ve zekânın anlamının ve değerinin toplumlar arası değişkenlik göstermesi, zekâ kuramlarının oluşumuna etkide bulunan en önemli faktörler olduğu söylenebilir. Kısacası, soyut semboller ile çalışan bir matematikçi ile duygularla çalışan bir şairin, bütün uğraşı buzullar ve avcılık olan bir Eskimo ile hayatını Budizm'e adanmış bir Tibetli'nin zekâyâ yüklemiş oldukları anlamlar çok farklı olsa gerektir.

## Zekâ Tanımları

Zekâ konusunu çalışan uzmanların zekâ tanımları arasındaki farklılıklar zekâ konusunda bilimsel araştırmaların başladığı ilk yıllara kadar uzanmaktadır. Örneğin Genel Zekâ Kuramı'nın buluşçusu Spearman, zekâyı, *bireyin bütün zihinsel fonksiyonlarını etkileyen zihinsel bir enerji* olarak tanımlarken, Wechsler Zekâ Ölçeğinin buluşçusu olan David Wechsler, zekâyı, *bireylerin amaçlı bir biçimde davranabilmelerini, mantıksal düşünebilmelerini ve çevreyle etkili bir biçimde iletişim kurabilmelerini etkileyen genel bir kapasite* olarak tanımlamıştır.

Zekâ tanımı konusundaki farklılıklar, zekâ konusundaki araştırmaların öncüleri kabul edilen uzmanların ve teorisyenlerin 1921 yılında Eğitim Psikolojisi Dergisi (Journal of Educational Psychology)'nde yapmış oldukları zekâ tanımlarında açıkça görülmektedir (Intelligence and its Measurement, 1921). Bu yayında zekâ;

- *Terman'a göre, soyut düşünme yeteneği;*
- *Colvin'e göre, çevreye adapte olabilmeyi öğrenme yeteneği;*
- *Dearborn'a göre, deneyimden öğrenebilme kapasitesi;*
- *Henmon'a göre, bilgiyi öğrenebilme ve depolayabilme kapasitesi;*
- *Haggerty'e göre, duyu, hafıza, algı, çağrışım, hayal gücü, ayırt edebilme, muhakeme ve yargılama gücü;*
- *Freeman'a göre, duyusal, algısal ayırt edicilik, algısal hız, çağrışımlar ve ilişkiler kurabilme, hayal gücü, dikkat süresi, tepkide hız ve teyakkuz kapasiteleridir.*

Öncü uzmanların zekâ tanımları arasında büyük farklılıklar göze çarpmaktadır. Bu uzmanların büyük bir çoğunluğu zekânın tanımı konusunda geçen yüzyıl süresince bir uzlaşmaya varamamışlardır ancak çağdaş araştırmacıların bazıları bazı ortak noktalarda buluşmuşlardır. Bu çağdaş uzlaşmada geçen yüzyıl boyunca zekâ konusunda yapılan araştırmaların ve bilgi birikiminin etkisinin büyük olduğu söylenebilir. Üzerlerinde uzlaşma sağlanan en ünlü iki zekâ tanımından birincisi, 52 zekâ araştırmacısı tarafından kabul görmüş ve 1994 yılında Wall Street Journal'da yayımlanmıştır (Gottfredson, 1997). Bu deklarasyonda zekâ:

*Akıl yürütme, planlama, problem çözme, soyut düşünme, karmaşık fikirleri kavrama, hızlı öğrenme ve deneyimden öğrenme işlevlerini kapsayan çok genel zihinsel bir kapasite olarak tanımlanmıştır. Zekâ, sadece kitaptakileri öğrenebilme, testlerde başarılı olabilme ya da akademik beceri değildir. Aksine, çevremizdekileri kavrayabilmemizi sağlayan çok daha geniş ve derin bir kapasitedir.*

İkinci tanım ise Amerikan Psikoloji Derneği'nin üyesi olan 11 seçkin psikolog tarafından kabul görerek Amerikan Psikoloğu Dergisi (Intelligence: Knowns and Unknowns, 1996)'nde yayımlanmıştır. Söz konusu yayımda zekâ aşağıdaki gibi tasvir edilmiştir:

*Bireyler, karmaşık fikirleri anlamada, çevreye uyum sağlamada, deneyimden öğrenmede, farklı biçimlerde muhakeme yapabilmeye ve zorluklar ile baş edebilmede farklılıklar gösterirler. Ancak bu tür bireysel farklılıklar çok büyük olsa da değişmez değillerdir. Bir birey, farklı zamanlarda ve farklı alanlarda farklı düzeylerde zihinsel performans ortaya koyabilir.*

Yukarıdaki tanımlar, zekâ konusunu çalışan psikoloji alanındaki uzmanların bireysel olarak zekâyâ bakış açılarını göstermektedir. Daha önceki tartışmamızda ise zekâ tanımının disiplinden disipline farklılıklar gösterdiğinin altı çizilmişti. Bu bağlamda, Sternberg (1985), farklı disiplinlerde çalışan uzmanların zekâ tanımlarını araştırmıştır. Söz konusu araştırmada, sanat, işletme, felsefe ve fizik profesörlerinin zekâ tanımları incelenmiştir. Bu uzmanların çalışmakta oldukları disiplinlerde kullandıkları düşünme becerilerinin zekâ tanımlarına yansydıkları saptanmıştır. Örneğin, sanat profesörlerinin zekâ tanımlarında, bilgi, alternatif olasılıkları değerlendirmede bilgiyi kullanma ve analogileri görebilme vurgulanırken işletme profesörleri zekâ tanımlarında, mantıksal düşünmenin, bir problemin önemli kısımları üzerinde yoğunlaşmanın ve diğer bireylerin argümanlarını kolayca anlayabilmenin altını çizmişlerdir. Felsefe profesörleri zekâ tanımlarında, kritik ve mantıksal düşünebilme yeteneğini vurgulayarak karmaşık argümanları takip edebilmenin, bu argümanlardaki yanlışları bulabilmenin ve bu yanlışlara karşı alternatifler üretebilmenin önemine değinmişlerdir. Fizik profesörleri ise, matematiksel düşünebilmenin, doğaya ilişkin durumları fizik kavramları ile ilişkilendirebilmenin ve doğa yasalarını hızlı bir şekilde kavrayabilmenin zekâ açısından önemini belirtmişlerdir.

Zekâ tanımı konusunda sonuç olarak şunlar söylenebilir: Zekânın tek doğru tanımı yoktur. Ne zekâ konusunu çalışan uzmanların zekâ tanımları ne de çalıştıkları disiplinler entelektüel düzeyde düşünme gerektiren diğer uzmanların zekâ tanımları birbir örtüşme göstermektedir. İnsanlar, içinde yaşadıkları toplumlarda ve kendi yaşamlarında değeri olan becerileri ya da bu becerilerden oluşan bir derlemeyi zekânın yapı taşları olarak düşünmektedirler.

**Spearman'ın ve Wechsler'in zekâ tanımlarını karşılaştırınız.**



SIRA SİZDE

## **ZEKÂ ARAŞTIRMALARININ TARİHİ SEYRİ**

İnsan zekâsı konusunda bilimsel çalışmalar çok eskilere dayansa da gerçek anlamda 19. yüzyılın ikinci yarısında Sir Frances Galton'un araştırmaları ile başladığı söylenebilir. Galton'un Kalıtsal Deha adlı kitabı bu alanda mihenk taşı olarak gösterilebilir. Tabi ki, Galton'dan önce de insanın biliş dünyasını keşfetmek için uğraş vermiş önemli kişiler olmuştur. Hatta bir tartışma, öğretici mahiyetinde de olsa zekâ konusu, Homer, Aristo ve Plato'nun çalışmalarında, Yusuf Has Hacib'in Kutadgu Bilig'inde ve Konfüçyüs felsefesinde de yerini bulmuştur.

Galton, Darwin'in kuzeni olup, yapmış olduğu araştırmalarda ondan son derece etkilendiği görölmüştür.

## Francis Galton

Galton, dehaler konusunda yapmış olduğu araştırmalarında dâhiliğin aileden çocuklara geçtiğini, deha kişilerin akrabalarının içinde de bir ya da birkaç dehanın bulunduğunu saptamıştı. Bu araştırmalarına dayanan Galton, zekânın büyük bir oranla kalıtımın eseri olduğunu, çevrenin ise zekâ üzerinde yok denecek kadar az etkisinin bulunduğunu ileri sürmüştür. Galton'un bu iddiasını doğru yorumlayabilmek için 19. yüzyılın siyasi ve kültürel yapısını bilmekte yarar vardır. Galton, İngiltere'de çalışmalarını yapmıştır. Onun çağında İngiltere aristokratik bir yapıya sahipti. Yani o dönemde zenginin çocuğu zengin âlimin çocuğu âlim olmaktaydı. Yeterince potansiyeli olsa bile yoksul tabakadan olağanüstü şahsiyetler çıkarmak neredeyse imkânsızdı.

Galton, zekânın genel bir kapasite olduğunu, duyuların ise bilgi edinme kanalları olmaları nedeniyle genel bilişsel kapasitenin temellerini oluşturduğunu iddia etmiştir. Bu nedenle zihin engelli kişilerin duysal ayırtecilik kapasitelerinin çok zayıf olduklarını düşünmekte idi. Galton'a göre yüksek zekâya sahip bireylerin duysal ayırtecilik kapasiteleri zekâ düzeyi düşük bireylerin duysal ayırtecilik kapasitelerinden daha iyidir. Bu inanışla yola çıkan Galton, kurmuş olduğu laboratuvarında zekâyı ölçmek amacıyla işitsel ve görsel ayırtecilik testlerinin yanı sıra dışarıdan gönderilen uyarılara karşı tepki zamanını ölçen testler kullanmıştır. Ancak Galton'un zekâ konusunda yapmış olduğu çalışmalar yalnızca ikincil bilişsel işlemleri ölçmeleri nedeniyle tepki de almamış değildir.

## Alfred Binet

Binet'in geliştirmiş olduğu zekâ testi Binet-Simon Ölçeği olarak da bilinir.

Alfred Binet, Galton'un zekâyı ölçme yöntemine karşı çıkmıştır. O'na göre zekâ, çok daha karmaşıktı ve bu nedenle çok farklı zihinsel bileşenlerden oluşmaktaydı. Zekâ, yalnızca duysal becerilerin ölçümü ile anlaşılamazdı. Aksine zekânın yapısı, karmaşık zihinsel işlevlerin çalışılması ile ortaya konabilirdi; çünkü bireysel farklılıklar, basit işlevlerden ziyade karmaşık işlevlerde daha fazla değişkenlik göstermektedir.

Binet'e göre bireysel farklılıkların yeterli biçimde ölçülebilmesi şekil, tasarım ve cümle belleğinin; soyut sözcüklerden anlamlar çıkarabilme kapasitesinin, kavrama ve yargılama yeteneklerinin ölçülmesi ile mümkündü. Bu düşünceler ile yola devam eden Binet, Fransız Eğitim Bakanlığının zihinsel olarak normalin altında olan ve okulda başarısız olabilecek öğrencilerin çocukluk dönemlerinde tanılanması konusunda Binet'ten yardım istemesi üzerine, öğrencisi olan Simon'la beraber 1905 yılında ilk zekâ testini geliştirmiştir. Binet'in geliştirmiş olduğu zekâ testi Binet-Simon Ölçeği olarak da bilinir. Bu anlamda Binet, bütün çağdaş zekâ testlerinin babası olarak kabul edilir. Binet'in testi, 20. yüzyıl süresince zekâ konusunda yapılan araştırmaları ve yaklaşımları önemli derecede etkilemiştir. Binet'ten sonra geliştirilen zekâ testlerinin büyük bir çoğunluğu onun testinin bir öykünmesi olarak düşünölebilir.

Basit ve karmaşık zihinsel işlevlerin göreceli önemi konusundaki tartışma, Spearman'ın 1904 yılında Genel Zekâ Kuramı'nı ortaya attığı makalesinde, Binet ve Simon'un ise 1905 yılında ilk zekâ testini tanıttıkları makalelerinde kendini göstermiştir. Hem Spearman'ın kuramı hem de Binet'in testi, 20. yüzyıl süresince zekâ konusunda yapılan araştırmaları ve yaklaşımları önemli derecede etkilemiştir.

Alfred Binet ve Genel Zekâ Kuramı'nın buluşusu olan Charles Spearman'dan büyük ölçüde etkilenmiş olan Terman, Binet'in geliştirmiş olduğu zekâ testini revize edip, William Stern'in formüle etmiş olduğu IQ kavramını da kullanarak, bugün Stanford-Binet Zekâ Testi olarak bilinen zekâ testinin ilk versiyonunu geliştirmiştir (Terman, 1916).

Binet'ten sonra geliştirilen zekâ testlerinin büyük bir çoğunluğu Binet'in testinin bir öykünmesidir.



## Zekâ Testleri

Zekâ testleri, ortaya çıkışının ilk yıllarından itibaren insanlık yaşamında çok önemli rol oynamış, özellikle çok büyük sosyal etkiler yaratmıştır. Zekâ testleri, okullarda başarısız olabilecek öğrencileri, kendi başlarına yaşamlarında yetersiz kalabilecek zihin engelli çocukları, normal eğitimin yanı sıra özel eğitime ihtiyacı olan üstün zekâlı öğrencileri tanılamak ve zaman zaman işyerlerine nitelikli eleman seçmek amacıyla yıllardır kullanılmaktadır. Hatta bazı zekâ testleri, ikinci dünya savaşı sıralarında askerlerin seçiminde bile kullanılmıştır. Dünya genelinde her yıl milyonlarca çocuğa zekâ testi uygulanmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre bazı çocuklar zihin engelliler için bazıları ise üstün zekâlılar için açılan özel eğitim programlarına yerleştirilmektedir. Bu tür programların sunmuş olduğu fırsatlar devam eden çocukların geleceklerini büyük ölçüde şekillendirmektedir. Zekâ testlerinin toplumsal etkilerine bu yönden bakıldığında ne denli sosyal etkiler yaratabileceği daha iyi anlaşılabilir.

Hatırlanacak olursa Alfred Binet ilk zekâ testini, okulda başarısız olabilecek öğrencileri önceden tanılamak amacıyla geliştirmişti. Zamanla zekâ testlerinin kapsamı ve hedef kitlesi genişlese de bugün de eğitim kurumları zekâ testlerinin en yaygın olarak kullanıldığı yerlerdir. Bu yaygın kullanımının temel nedeni olarak zekâ testlerinin öğrencilerin akademik performanslarını tahmin edebilen en iyi araçlar olması gösterilebilir. Örneğin zekâ testlerinde yüksek puan alan öğrenciler düşük puan alan öğrencilere göre akademik konuları daha iyi öğrenebilmekte ve okulda daha başarılı olmaktadır.

Geleneksel olarak zekâ testi puanları, ortalaması 100 ve standart sapması (puanların dağılımının değişkenliği) 15 olan bir ölçeğe dönüştürülür. Nüfusun yaklaşık olarak %95'i iki standart sapma ortalamasının altı ile üstü arasındadır (70 ile 130 IQ puanı arası). Yüzde doksan beşlik dilimin üzerindeki ve altındaki bireyler anormal olarak kabul edilirler. Zekâ testlerinin kullanılmaya başlanmasından bir süre sonra zekâ testi puanları IQ olarak adlandırılmaya başlanmıştır. IQ, zekâ yaşının kronolojik yaşa bölünüp yüz ile çarpılmasıyla elde edilen zekâ bölümünü veya zekâ düzeyini ifade eden bir terimdir. Ancak bu formül çağdaş zekâ testlerinde artık kullanılmamaktadır.

Zekâ testleri çok çeşitlidir. Bu nedenle her zekâ testi kapsadığı alt testler ile ve bu alt testlerin ölçtüğü kapasiteler ile sınırlıdır. Bazı zekâ testleri tek tip problemlerin bir koleksiyonu olup sadece bir tür zihinsel kapasiteyi ölçer. Örneğin, Raven'in İlerlemeli Matrisler Testi'ndeki problemlerin hepsi, algısal örüntüleri kavramayı gerektiren soyut şekillerden oluşmakta olup akıl yürütme becerilerini ölçmektedir.

Wechsler ve Stanford-Binet gibi bazı zekâ testleri ise hem sözel hem de sözel olmayan alt testleri kapsamaktadır. Buna Türkiye'nin ilk yerli zekâ testi Anadolu-Sak Zeka Ölçeği (ASİS) de dâhildir. Bu testlerde her bir alt test çeşitli problemlerden oluşur. Sözcüklerin anlamlarını açıklama, bilgiyi veya uyaran görselleri ardıl veya eş zamanlı işleme, nesnelere görselleştirme, sözel veya görsel uyaranları ayırt etme, resim dizilerini tamamlama, sayı dizilerini hatırlama ve küplerle desenler yapma bu problemlerin bazılarıdır. Bu testler, tek tip problemlerden oluşan testlere göre çok daha çeşitli zihinsel kapasiteleri ölçerler. Örneğin Tablo 4.2'de de görüldüğü gibi, Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği yedi alt testten oluşmakta ve yirmiden fazla zihinsel beceriyi ölçmektedir.

Zekâ testleri çok önemli bilişsel kapasiteleri ölçmektedir ancak bireyin varolan bütün zihinsel fonksiyonlarını tam ve doğru olarak ölçtüğünü ileri sürmek doğru olmaz. Bu eksiklik zekâ testlerinin kullanımı konusunda dikkate alınması gereken en önemli hususlardan biri olmalıdır. Eğer bir birey zekâ testi kullanılarak üstün zekâlı veya zihin engelli tanınmış ise söz konusu birey, ölçmede kullanılan zekâ testinin ölçmüş olduğu zihinsel

fonksiyonlarda üstündür veya geridir. Başka bir zekâ testi farklı bir resim ortaya koyabilir. Ancak bu tartışmamız zekâ testlerinin eğitimsel ve toplumsal önemini azımsatmamalıdır çünkü zekâ testleri okul başarısını, iş performansını, eğitim düzeyini, sosyal statüyü ve gelir düzeyini en iyi derecede öngören psikometrik araçlar arasındadır.

**Tablo 4.1**  
Anadolu-Sak Zeka  
Ölçeğinin Bileşenleri ve  
Ölçtüğü Beceriler

Bileşenler	Beceriler
Epistemolojik Bilgi	Epistemolojik bilgi, dil gelişimi, anlama, çıkarım yapma, sözcük dağarcığı
Sözel Analogik Muhakeme	Sözel ilişkiler kurma, ilişkileri kodlama ve haritalama, sözel uyarılarla akıl yürütme, benzerlik kurma, analogi kurma
Sözel Kısa Süreli Bellek	Sözel ve sayısal uyarıları depolama, hatırlama ve kısa sürede bellekten geri çağırma
Görsel Bellek Genişliği	Görsel uyarıları ardıl olarak işleme ve kısa süre içinde geri çağırma, bellek genişliği
Görsel-Uzamsal Eş Zamanlı İşleyen Bellek	Görsel uyarıları eş zamanlı olarak işleme ve kısa süre içinde bellekten geri çağırma
Görsel Analogik Muhakeme	Görsel uyarılar arasında ilişki kurma, ilişkileri kodlama ve haritalama, görsel uyarılarla akıl yürütme, benzerlik kurma, analogi kurma
Görsel Zihinsel Esneklik	Görsel algısal ayırtedicilik, görselleştirme, uzamsal ilişki kurma, zihinsel esneklik

## ZEKÂ KURAMLARI

Bu kısımda zekâ kuramları tarihi seyri içinde ele alınmıştır. Zekâ kuramlarının tamamının incelenmesi yerine küresel olarak etki yaratan ve bilimsel temelleri olan zekâ kuramları tartışılmıştır. Genel olarak zekâ kuramlarını üç gruba ayırmak mümkündür. Bazı zekâ kuramlarına göre zekâ tekil bir yapıya sahiptir. Buna Genel Zekâ Kuramı iyi bir örnek oluşturmaktadır. Üç Katmanlı Zekâ Kuramı gibi bazı zekâ kuramlarına göre zekânın hiyerarşik bir yapısı vardır. Bazı zekâ kuramlarına göre ise zekâ birden fazladır. Buna ise Çoklu Zekâ Kuramı örnek olarak verilebilir.

## Genel Zekâ Kuramı

Spearman, zekâ ile ilgili bireysel farklılıkları anlayabilmek için duyuşsal ayırt edebilme kapasitesini ve bu kapasitenin akademik performans ile olan ilişkisini araştırmıştır. O dönemlerde, duyuşsal kapasitenin daha karmaşık zihinsel işlevlerin temellerini oluşturduğuna inanılırdı. Bu varsayımın ya da inanışın yola çıkan Spearman araştırmalarında, tepki zamanı gibi duyuşsal kapasiteyi ölçen testleri ve ders notları gibi akademik performansın göstergesi olan değişkenleri kullanmıştır. Bu ölçümlerde bireylerin duyuşsal tepki becerileri ile akademik performansları arasında ilişkiler bulunmuştur. Bunların yanı sıra yine zekânın bileşenleri olduğu düşünülen beceriler arasında da çeşitli düzeylerde ilişkileri keşfetmiştir.

Yazmış olduğu bir makalesinde Spearman (1904), ölçümlerini yaptığı zihinsel kapasitelerin tamamının arasında pozitif ilişkiler bulunmasını ortak bir payda ile açıklamıştır. O'na göre zihinsel kapasitelerin veya yeteneklerin tamamına etkide bulunan genel zihinsel bir yetenek olmalıdır. Bu ortak paydayı genel zekâ "g" olarak adlandırmıştır. Ancak genel zekâ zihinsel kapasitelerdeki değişkenliği kısmen açıklayabilmiştir. Bu tür kapasitelere etki eden başka değişkenlerin de olması gerekiyordu. Spearman, özel faktör "s" diye adlandırılan ikinci bir kaynağın değişkenliklere neden olduğunu ileri sürmüştür. Böylelikle, "iki faktör kuramı" olarak da adlandırılan genel zekâ kuramı bilim dünyası ile tanışmıştır. Örneğin, Spearman'a göre üstün matematik yeteneği kapasitesi, hem genel zekânın hem de özel matematik yeteneğinin katkılarıyla oluşmaktadır. Bu kurama göre bireyin bütün yeteneklerine etkide bulunan genel zekâ en üstte, onun altında ise özel yetenekler yer almaktadır.

Genel Zekâ Kuramı, zekâ kuramları içinde üzerinde en fazla araştırma yapılan, en fazla eleştiri alan ama bir o kadar da bilim dünyasını etkileyen bir kuram olmuştur. Örneğin, daha sonraki yıllarda geliştirilen zekâ testlerinin büyük bir çoğunluğunda Genel Zekâ Kuramı kuramsal temel olarak kullanılmıştır. Genel Zekâ Kuramının bu denli önemli etkisi, zekâ kuramlarının öncüsü olmasından kaynaklanmaktadır.

## Birincil Zihinsel Yetenekler Kuramı

Thurstone (1938)'nin zekâyâ bakış açısı ve zekâyı bilimsel olarak inceleme yöntemleri Genel Zekâ Kuramcısı Spearman'ın zekâ konusundaki görüşlerinden farklı idi. Bu farklılık, Birincil Zihinsel Yetenekler Kuramında kendini bulmuştur. Zamanla Thurstone'nin genel bir zekânın varlığını ve Spearman'ın da zekânın çok yönlü olduğunu kabule geldikleri görülmüştür. Thurstone, Spearman ve diğer bilim insanlarının çalışmalarını da temel alarak faktör analizi diye adlandırılan yeni bir istatistiksel analiz yöntemi geliştirmiştir. Bu yöntem ile zihinsel işlevleri ölçmek amacıyla geliştirilmiş olan testlerin genel zihinsel kapasiteyi mi yoksa birbirlerinden bağımsız olan farklı yetenekleri mi ölçtüğünü analiz edip belirlemek mümkün olmuştur. Thurstone araştırmalarında çok farklı türde testler kullanarak zihinsel yetenekleri ölçmüştür. Yapmış olduğu analizlerde bireysel performansların farklı testlerde son derece değişkenlik gösterdiğini ve yedi faktörde toplandığını saptamıştır. Bu bulguları temel alan Thurstone birbirlerinden bağımsız yedi tür zihinsel yeteneğin olduğunu ileri sürmüş ve Birincil Zihinsel Yetenekler Kuramını ortaya atmıştır. Bu yetenekleri şu şekilde açıklamıştır.

- *Sözcük akıcılığı*: Sözcük dağarcığı, sözcükleri bellekten çağırma ve çağırışım kurma, çok sayıda sözcük düşünebilme yeteneği olarak tanımlanabilir.
- *Sözel kavrama*: Sözcükleri anlama, sözel uyaranları kavrama yeteneği olarak tanımlanabilir.
- *Sayısal yetenek*: Sayısal sembollerini tanıma, anlama ve aritmetik işlemleri yapabileceği yeteneği olarak düşünülebilir.
- *Tümdengelim*: Sözel, sayısal ya da görsel uyaranları inceleyip bunlardan kavramlar, kurallar, benzerlikler, ilişkiler, ilkeler ya da genellemeler çıkarabilme yeteneğidir.
- *Bellek*: Yeni uyaranları zihinde tutabilme ve bunları zihinden çağırabilme yeteneğidir.
- *Görsel algı*: Cisimleri farklı boyutlardan ayırt edebilme, üç boyutlu olarak zihinde döndürebilme ve farklı biçimlerini zihinde tasarlayabilme yeteneğidir.
- *Algısal hız*: Resim, sözcük ya da ses gibi uyaranları hızlı işleyebilme ve tanıyabilmektir.

Birincil Zihinsel Yetenekler Kuramı, ortaya atılışından bugüne kadar çok geniş kullanım alanı bulmuştur. Özellikle eğitimciler bu kurama çok değer vermişlerdir çünkü Genel Zekâ Kuramına göre çoklu yetenek kuramının eğitim alanında daha çok kullanım alanı bulunduğu söylenebilir. Ancak bu kuram, eğitim ve psikoloji alanında ne kadar etki bırakmış olsa da bilimsel temellerinin zayıf olduğu da zaman zaman çeşitli bilimsel platformlarda tartışılmıştır çünkü sözcük akıcılığı gibi birincil olarak düşünülen yeteneklerin bir kısmı gerçekte daha kapsamlı yeteneklerin alt yetenekleri olarak düşünülmektedir.

## Akıcı Zekâ ve Kristalize Zekâ Kuramı

Raymond Cattell (1963), genel zekânın hem kalıtsal boyutunun hem de yaşla ortaya çıkan bir boyutunun olduğuna inanmıştır. Yapmış olduğu araştırmalar bu inancı destekler nitelikteydi. Cattell, zekânın kalıtımla taşınan biyolojik bileşenini akıcı zekâ olarak, yaşla oluşan bileşenini ise kristalize zekâ olarak adlandırmıştır.

Birincil Zihinsel Yetenekler Kuramının daha sonraki yıllarda ortaya çıkan çoklu zekâ ya da çoklu yetenek kuramlarına ilham kaynağı olduğu söylenebilir.

- *Akıcı Zekâ*: Akıl yürütebilme, ilişkileri görebilme, çıkarımlar yapabilme ve rasyonel olarak düşünebilme kapasitesi olarak tanımlanabilir. Zekâ testlerinin çoğu, bu tür bir yeteneği ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ancak akıcı zekânın yaşamdan bağımsız olduğu söylenemez. Akıcı zekâ, genetik olarak aktarılır fakat yaşamla gelişir.
- *Kristalize Zekâ*: Yaşamla öğrendiklerimizi ifade etmektedir. Buna yaşamla öğrendiğimiz bilgiler, deneyimler ve beceriler birikimi de diyebiliriz.

Akıcı Zekâ ve Kristalize Zekâ Kuramı, modern zekâ testlerinin çoğunun kuramsal temelini oluşturmaktadır. Kuramda iki zekâ türü birbirlerinden çok farklı ve bağımsızmış gibi ileri sürülmüş olsalar da gerçek yaşamda bunları ayırt etmek pek mümkün değildir. Örneğin bir insan, akıcı zekânın bir boyutu olarak düşünülen akıl yürütme yeteneğini, kristalize zekânın bir boyutu olan bilgi ve deneyim birikimi oluşturarak geliştirebilir. Öyleyse aralarında sıkı bir ilişkinin olduğunu ileri sürebiliriz.

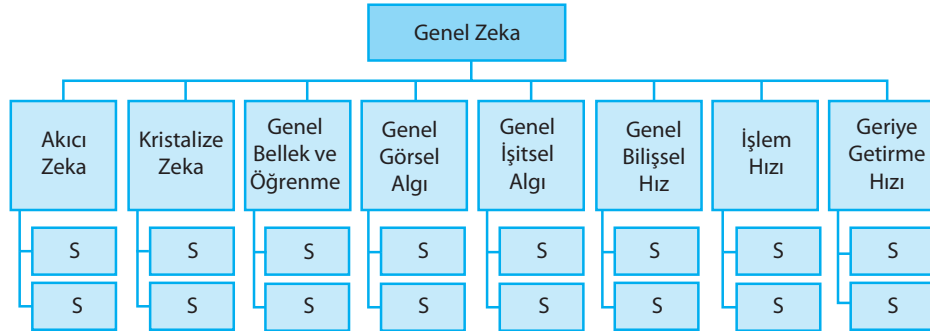
### Üç Katmanlı Zekâ Kuramı

Üç Katmanlı Zekâ Kuramını ileri süren John Carroll'un hem Genel Zekâ Kuramından hem de Akıcı ve Kristalize Zekâ Kuramından etkilendiği söylenebilir. Bu kuramları da temel olarak bilimsel araştırmalarına başlayan Carroll (1993), zekâ konusunda yapılan 461 bilimsel araştırmanın bulgularını faktör analizi yöntemi ile yeniden incelemiştir. Bu analizler sonucunda zekânın üç katmandan oluştuğunu ileri sürmüştür.

Şekil 4.2'de görüldüğü gibi Üç Katmanlı Zekâ Kuramına göre zekânın üç tabakadan oluşan hiyerarşik bir yapısı vardır. En üstte üçüncü tabaka olarak kabul edilen genel zekâ yer almaktadır. Bu, bütün bilişsel becerileri az ya da çok etkileyen genel zihinsel bir kapasitedir. İkinci tabakada geniş kapsamlı diyebileceğimiz sekiz yetenek türü yer almaktadır: Akıcı zekâ, kristalize zekâ, genel bellek ve öğrenme, genel görsel algı, genel işitsel algı, genel geri çağırışım yeteneği, genel bilişsel hız ve işlem hızı. Birinci tabakada ise ikinci tabakada yer alan geniş kapsamlı yetenekleri oluşturan daha dar kapsamlı alt beceriler bulunmaktadır. Örneğin ikinci tabakada yer alan akıcı zekâ, ardıl akıl yürütme, tümevarım, sayısal muhakeme ve muhakeme hızı gibi daha alt düşünsel becerileri kapsamaktadır.

Şekil 4.2

Üç Tabakalı Zekâ Kuramı. S: Dar kapsamlı spesifik yetenekler.  
Not: Birinci tabaka alt yeteneklerinin sayısı hipotetik olarak verilmiştir



Daha önce de değinildiği gibi genel zekâ diğer bütün zihinsel yeteneklere farklı düzeylerde etkide bulunmaktadır. Ancak genel zekânın etkisi yukarı tabakalardan aşağı tabakalara inildikçe azalmaktadır. Diğer bir ifadeyle, genel zekânın ikinci tabakada yer alan yeteneklere etkisi, birinci tabakada yer alan daha özel ve daha dar kapsamlı olan becerilere olan etkisinden daha fazladır.

## Çoklu Zekâ Kuramı

Çoklu Zekâ Kuramını ileri süren Howard Gardner (1983)'e göre bilişsel yetenekler birbirlerinden bağımsız olmaları nedeniyle zekâ da bilişsel alanlara göre çeşitlilik gösterir. Bir kişinin bir alandaki yetenek düzeyi başka alanlardaki yetenek düzeyleri ile pek örtüşmemektedir. Bilişsel yeteneklerin birbirlerinden bağımsızlığı, beyin travması ve felç geçirip de beyin sadece bazı fonksiyonlarını yitiren kişilerde ve olağanüstü belleğe sahip fakat diğer bütün bilişsel fonksiyonları çok geri olan savant kişilerde görülebilmektedir. Ancak bir yeteneğin kullanımı başka bir yetenektan etkilenebilir. Örneğin matematik problemlerinin önemli bir kısmının çözümü dil becerilerinin kullanımını da gerektirmektedir; çünkü matematik problemlerinin tamamı sadece soyut sembollerden oluşmamaktadır. Aksine, sözel ifadelerin matematik problemlerinin çözümünde önemli rol oynadıkları bilinmektedir.

Gardner zekâ türlerini belirlerken sekiz ölçüt kullanmıştır. Sekiz ölçütün tamamını yeterince karşılayan aday kapasiteleri zekâ türü olarak kabul etmiştir. Ölçütlerin ikisini biyoloji bilimlerinden, ikisini mantıksal analizlerden, ikisini gelişimsel psikoloji alanından, diğer ikisini ise geleneksel psikoloji araştırmalarından çıkarmıştır. Bir aday kapasitenin zekâ olarak kabul edilebilmesi için aşağıdaki ölçütleri yeterince karşılaması gerekmektedir:

1. Beyin travması sonucu diğer zekâ türleri hala işlevsel olurken bir zekâ türünün tamamen işlevini yitirmesi veya bunun tam tersi bir durum
2. Evrimsel tarihinin ve evrimsel mantığının bulunması (Evrimsel gelişiminin olması)
3. Kendine özgü bilişsel işlemler ve işlemciler içermesi
4. Kendine özgü sembol sistemlerinin bulunması
5. Çocuktan yetişkinliğe, çıraklıktan ustalığa kadar kendine özgü gelişimsel tarihinin olması
6. Zekâ alanında savant, deha ve diğer olağandışı kişilerin bulunması
7. Deneysel psikoloji araştırmalarında diğer zekâ türlerinden bağımsız bulunması
8. Psikometrik bulguların diğer zekâ türleri ile ilişkisiz olduğunu ortaya koyması

Bu tür bilimsel gerekçelerden yola çıkan Gardner, 1983 yılında yayımlanmış olduğu "Aklın Çatıları" adlı tartışmalı kitabında Çoklu Zekâ Kuramını ortaya atmıştır. Bu kurama göre yedi farklı türde zekâ vardı. Ancak Gardner (1999), daha sonra kaleme almış olduğu "Zekâ Yeniden Çerçevlendi" adlı kitabında Çoklu Zekâ Kuramını revize etmiş ve zekâ sayısının yedi değil de sekiz olduğunu savunmuştur.

*Dilsel Zekâ:* Yazılı ve sözel dili kullanabilme, yeni diller öğrenebilme ve kişisel amaçları gerçekleştirmek için dili etkili kullanabilme kapasitesidir. Genel olarak avukatların, şairlerin ve yazarların dilsel zekâlarının yüksek olduğu söylenebilir.

*Mantıksal-Matematiksel Zekâ:* Matematiksel problemleri mantık yürüterek analiz edebilme, bilimsel yollarla araştırabilme ve çözebilme kapasitesi olarak tanımlanabilir. Matematikçilerin ve fizikçilerin mantıksal-matematiksel alanda üstün zekâlı oldukları söylenebilir. Çoklu Zekâ Kuramının mantıksal-matematiksel zekâ türü kendi içinde bir çelişki de içermektedir. Öyle ki mantık bir bilişsel alan iken matematik bir disiplindir. Fen bilimleri, dil bilimleri, sosyal bilimler ve daha birçok alanda mantıksal düşünme becerileri kullanılmaktadır. Bir kişi matematik alanında mantıklı veya üstün zekâlı olabilir ama mantık alanında üstün zekâlı olamaz. Bu düşüncelerden hareketle mantık becerileri çok yüksek olan filozofların matematik alanında da üstün zekâlı olabilecekleri düşünülemez.

*Görsel-Uzamsal Zekâ:* İmgelerle ve üç boyutta düşünebilme, nesnelere zihinde görebilme kapasitesi olarak tanımlanabilir. Genel olarak denizcilerin, pilotların, ressamın ve satranç oyuncularının bu alanda güçlü bir zekâyâ sahip oldukları söylenebilir.

*Müziksel Zekâ:* Ses, nota ve ritimleri tanıyabilme, ayırt edebilme ve yeniden yorumlayabilme kapasitesidir. Müzisyenlerin bu alanda üstün zekâyâ sahip oldukları düşünülebilir.

*Bedensel-Kinestetik Zekâ:* Vücut dili diye de adlandırılabilir. Jest ve mimikleri kullanabilme ve vücut uzuvları ile beyin arasında uyumlu koordinasyon sağlayabilme bedensel-kinestetik zekâ alanına girmektedir. Dansçılar, aktörler, sporcular ve balerinler bu alanda üstün kapasiteye sahiptirler.

*Sosyal Zekâ:* Başka bireyleri tanıyabilme, onların duygularını, davranışlarını ve diğer özelliklerini anlayabilme, empati ve etkili iletişim kurabilme kapasitesi olarak tanımlanabilir. Nabza göre şerbet verebilmeyi bilenlerin bu alanda üstün yeteneğe sahip oldukları söylenebilir. Genel olarak liderlerin ve pazarlama elemanlarının üstün sosyal zekâyâ sahip olmaları beklenir.

*İçsel Zekâ:* İnsanın kendi duygu, düşünce, yargı ve zihinsel dünyasını tanıyabilme ve kendi davranışlarını yönetebilme kapasitesi olarak tanımlanabilir. Psikologların, filozofların ve şairlerin bu alanda üstün zekâyâ sahip oldukları söylenebilir.

*Doğacı Zekâ:* Canlı ve cansız nesnelere tanıyabilme, kavrayabilme ve sınıflayabilme kapasitesidir. Bu zekâ türü, Çoklu Zekâ Kuramına 1999 yılında eklenmiştir. Biyologların, ekolojistlerin ve diğer doğa bilimcilerin doğacı zekâlarının yüksek olduğu düşünülebilir.

Çoklu Zekâ Kuramı, son yıllarda en çok tartışma götüren ve bir o kadar da etki yaratan bir kuram olmuştur. Bu kuramın bu denli etki yaratmasının altında Gardner'in kuram için seçmiş olduğu ismin katkısı kuşkusuz çok büyüktür. İnsanların farklı alanlarda zeki olabileceklerini iddia etmek hümanistçe ve zekice bir yaklaşımdır. Nitekim elitizme karşı tepkisi olan yirminci yüzyılın eşitlikçi bireyleri, Çoklu Zekâ Kuramına adeta sarılmışlardır. Kuram, özellikle medyada ve eğitimciler arasında popülerite kazanmıştır. Ancak zamanla Çoklu Zekâ Kuramı bazı kişilerce bir teoriden ziyade salt doğru olarak kabul görmeye başlanmıştır ki bu oldukça tehlikeli ve yanıltıcı çünkü Çoklu Zekâ Kuramının doğruluğunu kanıtlayan bilimsel araştırmalar kadar yanıltıcı araştırmalar da bulunmaktadır.

## Başarılı Zekâ Kuramı

Sternberg (1997)'e göre zekâ, çevreye uyum sağlayabilme, çevreyi değiştirebilme ve uygun çevreyi seçebilme davranışlarımızda kendini göstermektedir. Çevreye uyabilme ya da çevreyi değiştirebilme bireyin yalnızca sosyal ya da fiziksel ortama adapte olabilmesi ya da bu çevreyi değiştirebilmesi olarak düşünülmemelidir. Sözelimi, çalıştığı profesyonel alanda dogmaları kabullenmeyen ve bunları yıkmaya çalışan bir bilim insanını düşünün. Bu durumdaki bir kişinin yapabileceği üç şey vardır. Ya çalıştığı bilim dalının o anki halini kabullenir ve bir adaptasyon süreci içine girer, ya adı geçen bilim dalındaki dogmaları ya da yanlışları zeki bir şekilde ele alır ve bir takım şeyleri değiştirir ya da bu bilim dalında başarılı olamayacağını anlar ve alan değişikliğine gider.

Başarılı Zekâ Kuramına göre analitik zekâ, yaratıcı zekâ ve pratik zekâ olmak üzere üç tür zekâ vardır. Günlük yaşamımızda her üç zekâ türünü de kullanırız. Örneğin bir ürünün pazarlanması, öncelikle müşterilerin ihtiyaçlarının analiz edilmesini, daha sonra bir satış stratejisinin yaratılmasını ve son olarak da ürünün değeri konusunda müşterilerin ikna edilmelerini gerektirir. Birinci durumda analitik düşünme becerilerini, ikinci durumda yaratıcı düşünme becerilerini, üçüncü durumda ise pratik düşünme becerilerini kullanırız. Başarılı Zekâ Kuramına göre bireyler analitik zekâ, yaratıcı zekâ ve pratik zekâ türlerinden en azından birinde iyi oldukları müddetçe ya da bu zekâ türleri arasında iyi bir denge kurabildikleri sürece yaşamlarında başarılı olabilirler.

*Analitik Zekâ:* Fikirleri, sorunları, olayları veya durumları analiz edebilme, yargılayabilme, kritik edebilme, neden-sonuç ilişkileri içinde karşılaştırabilme ve değerlendirmeler yapabilme kapasitesi olarak tanımlanabilir. Problem tanımlama, bilgiyi organize etme, strateji geliştirme, problem çözümü sürecini gözleme ve kontrol etme, çözümleri



değerlendirme, bilgiyi kodlama, çıkarım yapma ve ilişki kurma, analitik zekânın bilişsel bileşenleridir. Analitik zekâsı yüksek olan bireyler sorunları sağduyulu olarak çözerler, hayatta daha az hata yaparlar. Analitik zekâsı yüksek olan öğrenciler okulda, zekâ ve başarı testlerinde iyi performans gösterirler.

**Yaratıcı Zekâ:** Yeni, çok sayıda ve değeri olan fikir üretebilme, problemleri fark edebilme, problemleri tanımlayabilme ve keşfedebilme, yeni ürün yaratabilme ya da varolan ürünleri detaylandırıp değiştirebilme kapasitesi olarak tanımlanabilir. Yaratıcı bireylerin bir kısmı rüyada yaşıyor gibidirler. Bazen çok uçuk diyebileceğimiz fikirleri olabilir. Yaratıcı öğrenciler öğretmenleri tarafından pek fark edilmezler. Hatta bu tip öğrenciler sıradışlıkları nedeniyle sınıf ortamında bastırılabilirler.

**Pratik Zekâ:** Gerçek yaşam problemlerini ekonomik, ergonomik ve akılcı yollarla çözebilme ve fikirlere uygulama alanı bulabilme kapasitesi olarak tanımlanabilir. Pratik zekâ, yaşadıkça ve deneyimle gelişen zihinsel bir kapasitedir. Analitik ve yaratıcı bireyler çok iyi fikir üretip bu fikirleri yargılayabilirlerken, pratik kişiler bu fikirlere uygulama alanları bulurlar.

Başarılı Zekâ Kuramı, gerek okulda gerekse gerçekte yaşamda başarılı olabilmenin altında yatan yeteneklerin ve becerilerin neler olduklarını, bu yeteneklerin nasıl geliştiklerini, hangi alanlarda ve hangi durumlarda ne tür yeteneklerin kullanımının daha etkili olabileceğini bilimsel olarak açıklamaktadır.

**Başarılı Zekâ Kuramı ile Çoklu Zekâ Kuramını karşılaştırınız.**



SIRA SİZDE

## ZEKÂNIN GENETİK VE ÇEVRESEL TEMELLERİ

Bireylerarası zekâ farkının bir kısmı zekânın kalıtılabilirliği, bir kısmı ise çevresel farklılıklar ile ilişkilidir. Kalıtılabilirlik, genetik farklılıklardan kaynaklanan bireylerarası değişkenliğin oranını sembolize eder. Ancak bu iki değişkenden hangisinin zekâ üzerinde daha çok etkisinin olduğu kesin rakamlarla belirlenebilmiş değildir. Örneğin ikiz kardeşlerin zekâ düzeyleri arasında yaklaşık olarak 0.70 düzeyinde korelasyon katsayısının bulunması zekânın büyük ölçüde kalıtsal olduğuna işaret ederken, zekâ düzeyi ile eğitim düzeyi arasında 0.55 civarında bir korelasyonun bulunması ise zekânın büyük ölçüde çevrenin etkisiyle şekillendiğini akla getirmektedir. Korelasyon, iki değişken arasındaki ortak ilişkiyi ifade eder. Korelasyon değerleri -1.00 ile +1.00 arasında değişir. Eksi korelasyon değeri negatif bir ilişkiyi, artı korelasyon değeri ise pozitif bir ilişkiyi gösterir. Bu kısımda zekâ gelişimini etkileyen faktörler genetik, çevresel ve katlayıcı etki olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır.

### Zekânın Genetik Temelleri

Bireysel farklılıkların önemli bir kısmının orijini genetik kodlarda yatmaktadır. Çoğumuz, zihinsel kodlamalar da dâhil olmak üzere farklı genetik donanımlarla dünyaya geliriz. Bu nedendir ki zekâ düzeyi kişiden kişiye büyük değişkenlikler gösterebilmektedir. Bu değişkenliğin önemli bir kısmı bireylerarası genetik farklar ile ilişkilidir. Ancak genlerin kendilerinin veya genlerin kalıtımlarının bireysel zekâ farklarının oluşumlarına nedenli etkide buldukları kesin rakamlarla açıklanamamaktadır.

Zekânın kalıtsallık özelliği, aile üyelerinin zekâ düzeylerinin benzerliklerinin karşılaştırılması ile kısmen de olsa anlaşılabilir. Kardeşlerin ve diğer akrabaların zekâları üzerine yapılan araştırmalar bu konuda aydınlatıcı bilgiler ortaya koymuştur. Bu araştırmalarda, aynı ve farklı ailelerde büyütülen tek yumurta ikizlerinin ve çift yumurta ikizlerinin zekâ düzeylerinin birbirlerine ne kadar benzedikleri incelenmiştir. Tek yumurta ikizleri genetik olarak birbirlerinin aynısı iken çift yumurta ikizleri genetik olarak birbirlerine

Korelasyon, iki değişken arasındaki ortak ilişkiyi ifade eder. Korelasyon değerleri ya da ortak ilişki değerleri -1.00 ile +1.00 arasında değişir. Eksi korelasyon değeri negatif bir ilişkiyi, artı korelasyon değeri ise pozitif bir ilişkiyi gösterir. 0.50'nin altındaki korelasyon değerleri düşük ve orta düzey ve orta düzeyde yüksek ilişkileri gösterirken 0.50'nin üzerindeki değerler yüksek ve orta düzeyde yüksek ilişkileri ifade eder.

%50 benzerler. Bu nedenle eğer zekânın büyük bir kısmı kalıtsal ise, tek yumurta ikizlerinin zekâ düzeyleri arasındaki ortak ilişki, çift yumurta ikizlerinin zekâ düzeyleri arasındaki ortak ilişkiden çok daha büyük olmalıdır. Aynı şekilde, farklı ailelerde büyütülen tek yumurta ikizlerinin zekâ düzeyleri arasında da anlamlı bir ortak ilişki bulunmalıdır.

### **Evlatlık Verilen Tek Yumurta İkizleri**

Farklı ailelerde büyütülen ya da farklı ailelere evlatlık olarak verilen tek yumurta ikizlerinin zekâ düzeylerinin karşılaştırılması, zekânın kalıtılabilirliğini doğrudan hesaplama-mıza yardımcı olmaktadır; çünkü bu ikizlerin genetik yapıları %100 aynı oldukları halde paylaştıkları çevre bebeklikten itibaren tamamen farklıdır. Bu konuda yapılan bütün araştırmalarda çocukken evlatlık verilen tek yumurta ikizi yetişkinlerin zekâ düzeyleri karşılaştırılarak zekânın kalıtılabilirlik katsayısı belirlenmiştir. Söz konusu araştırmalarda zekânın kalıtılabilirlik katsayısı 0.68 ile 0.78 arasında bulunmuştur (Eysenck, 1999). Bu bulgular, zekânın yaklaşık olarak %50'sinin kalıtım ile oluştuğuna işaret etmektedir. Bu değer, zekânın önemli bir kısmının kalıtsal olduğu ancak bir o kadar da çevrenin etkisiyle oluştuğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak ölçümlerdeki hatalar göz önünde bulundurulursa, kalıtsallık katsayısının bir miktar daha artması veya azalması da beklenebilir.

### **Aynı Aile Ortamında Büyütülen Tek ve Çift Yumurta İkizleri**

Bir kısım araştırmalarda ise aynı aile ortamlarında büyütülen tek yumurta ikizlerinin zekâ düzeyleri arasındaki benzerlik ile çift yumurta ikizlerinin zekâ düzeyleri arasındaki benzerlik karşılaştırılmıştır. Bu araştırmalarda tek yumurta ikizlerinin zekâ düzeyleri arasındaki korelasyon katsayısı 0.86 (çok yüksek ilişki) bulunurken çift yumurta ikizlerinin zekâ düzeyleri arasındaki korelasyon katsayısı 0.60 (orta düzeyde yüksek) olarak belirlenmiştir. Söz konusu araştırma bulguları, genetik benzerlik ile zekâ düzeyi arasındaki benzerlik arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu açıkça göstermektedir.

### **Evlatlık Çocuklar, Biyolojik ve Evlat Edinen Ebeveynleri**

Bazı araştırmalarda ise kalıtımın ve çevrenin zekâ üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla evlatlık verilmiş olan çocukların yetişkinlik yıllarındaki zekâ düzeyleri, bu çocukların hem biyolojik anne ve babalarının zekâ düzeyleri ile hem de evlat edinen anne ve babalarının zekâ düzeyleri ile karşılaştırılmıştır. Evlatlık verilmiş olan çocukların zekâ düzeylerinin biyolojik annelerinin ve babalarının zekâ düzeyleri ile olan korelasyon katsayısı 0.51, evlat edinen annelerinin ve babalarının zekâ düzeyleri ile olan korelasyon katsayısı ise 0.18 olarak saptanmıştır. Verilen katsayılar ortalama değerlerdir. Oysa evlat edinilen çocukların yaşları ilerledikçe zekâ düzeyleri evlat edinen annelerinin ve babalarının zekâ düzeylerine daha çok benzemesi beklenir; çünkü yaş ilerledikçe paylaşılan ortak çevrenin etkisinin de artacağı beklenir. Bu bulgular, zekâyı şekillendiren bazı genlerin çocukluk yıllarında değil de daha sonraki yıllarda çevreyle etkileşime girdikten sonra etkin hale geldiklerine ve bu nedenle evlat edinilen çocukların yaşlandıkça daha çok biyolojik ebeveynlerine benzediklerine işaret etmektedir.

### **Akrabaların Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki**

Zekânın genetik temelleri konusunda diğer bir tartışmamız akrabaların zekâ düzeyleri arasında varolan benzerlikler üzerine olacaktır. Zekânın kalıtsallığı konusunda yakın ve uzak akrabalar üzerinde yapılan araştırma bulguları daha da şaşırtıcı görünmektedir. Eğer zekâ önemli ölçüde kalıtsal olarak aktarılıyorsa, aile üyelerinin ya da akrabaların genetik yakınlıkları zekâ düzeylerindeki benzerliğin derecesinde de görülmelidir. Yapılan araştırmalar bu tezi destekler niteliktedir. Örneğin araştırmalarda anne-baba ve çocukların zekâ

düzeyleri arasındaki korelasyon katsayılarının ortalaması 0.42 olarak bulunurken kuzenlerin zekâ düzeyleri arasındaki korelasyon katsayılarının ortalaması 0.15 olarak saptanmıştır. Bu bulgular, akrabalar arasında genetik benzerlik ne kadar fazla ise zekâ düzeyi arasındaki benzerliğin de o kadar yüksek olduğu, genetik benzerlik azaldıkça zekâ düzeyi arasındaki benzerliğin de düştüğü şeklinde yorumlanabilir.

### Yaş ve Zekânın Kalıtılabilirliği Arasındaki İlişki

Yaş ilerledikçe kalıtımın zekâ üzerindeki etkisi artarken paylaşılan ortak çevrenin etkisi azalır. Bu durum aynı aile ortamını paylaşan evlatlık çocukların zekâ düzeyi benzerliklerinde de kendini göstermektedir. Örneğin aynı ailede yaşayan fakat farklı anne-babadan olma evlatlık çocukların sekiz yaş civarında zekâ düzeyleri arasındaki korelasyon katsayısı ortalama 0.26 olarak bulunmuştur. Ancak bu değer 10 yıl sonra neredeyse sıfıra inmiştir. Bu bulgu, aynı sosyoekonomik ortamı paylaşan evlatlık çocukların çocukluk yıllarında aynı çevrenin paylaşılması sonucu kurulan zekâ düzeyi benzerliğinin yetişkinliğe adım atılmasıyla neredeyse yok olduğuna işaret etmektedir. Zekânın kalıtılabilirliğinin yaş ile artması olgusu, ikiz çocuklarda da yaşları ilerledikçe zekâ düzeylerinin birbirlerine daha fazla benzemesi ile kendini göstermektedir.

Zekânın kalıtsallığı konusunda yapılan araştırma bulguları tek bir analiz ile birleştirecek olursa şöyle bir tablo karşımıza çıkmaktadır (McCartney, Harris, & Bemieri, 1990; McGue, Bouchard, Iacono, & Lykken, 1993): Zekânın kalıtılabilirliği çocukluk yıllarında 0.45 civarında iken bu değer yetişkinlik yıllarında 0.75'lere çıkmaktadır. Ancak bu rakamlar bile zekânın önemli derecede çevrenin etkisiyle şekillendiğine işaret etmektedir.

### Akrabaların zekâ düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?



SIRA SİZDE

### Zekânın Çevresel Temelleri

Zekânın kalıtsal bir yapıya sahip olması, değişmeyeceği anlamına gelmemelidir. Gerçekte zekâ, dinamik bir yapıya sahip olup çeşitli çevresel faktörlerden doğrudan etkilenir. Bu faktörlerin bir kısmı sosyal (eğitim gibi), bir kısmı ise biyolojiktir (besin gibi). Gerçekte insanların yaşam biçimleri ve sahip oldukları değerler zihinsel becerilerinin gelişimlerini de etkilerler. Örneğin bütün işi tartmak ve satmak olan pazar satıcıları çok iyi düzeyde ağırlık duyarlılığına sahiptirler. Her tipten insanla ilgilenmek zorunda olan pazarlama şirketlerinin müşteri temsilcilerinin çok iyi ikna becerileri vardır. Hafta içini okulda hafta sonunu ise dershanede geçiren öğrenciler akademik testlerde çok iyidirler. Zamanının büyük bir kısmını Kuran okumaya ve mistisizme adanmış olan hafızların ise olağanüstü bellekleri vardır.

### Zekâ ve Eğitim Düzeyi

Zekâ düzeyi ile eğitim düzeyi arasında pozitif bir ilişki vardır. Zekâ düzeyi yüksek olan bireyler düşük olan bireylere göre eğitim kademesinde daha fazla ileriye giderler. Liseyi bitiren, üniversiteye giden, lisansüstü eğitim alan kişilerin ortalama zekâ düzeyleri diğerlerinin ortalama zekâ düzeylerinden çok daha yüksektir. Eğitim düzeyi ile IQ puanı arasındaki korelasyon katsayısı yaklaşık olarak 0.55'dir. Diğer bir ifadeyle zekâ düzeyi eğitim düzeyinin yaklaşık olarak %30'unu açıklamaktadır. Diğer çevresel faktörler göz ardı edilirse, bir çocuğun zekâ düzeyine bakarak ileride ne kadar eğitim alacağını yaklaşık olarak öngörmek olasıdır.

Zekâ düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha fazla eğitim almalarının altında birtakım nedenler yatmaktadır. Bu öğrenciler derslerde daha iyi not almakta, başarılı olmayı hedeflemekte, öğretmenleri tarafından daha fazla teşvik edilmekte, daha fazla eğitim bursları

bulabilmekte ve belki de en 6nemlisi eğitim s¼recini sevmekte, 6d¼llendirici bulmaktadır. Diğer yandan 6oğu liseler ve ¼niversiteler test puanlarına g6re 6đrenci kabul etmektedir. Zekâ d¼zeyi y¼ksek 6đrenciler bu t¼r giriş sınavlarında zekâ d¼zeyi d¼ř¼k olan 6đrencilere g6re 6ok daha başarılı olurlar. Bu nedenle bu t¼r sınavlar zekâ d¼zeyi d¼ř¼k 6đrencilerin ilerlemelerine karşı g¼çlü bir bariyer oluşturmaktadır.

Gerçekte zekâ d¼zeyi ile eğitim d¼zeyi karşılıklı etkileşim i6indedir: Zekâ d¼zeyi artarken eğitim d¼zeyi de artmakta, eğitim d¼zeyi artarken zekâ d¼zeyi de artmaktadır. Test puanları y¼ksek olan 6đrenciler bir alt sınıftan bir ¼st sınıfa daha kolay ge6mekte, okulu daha az terk etmekte ve y¼ksek6đretim kurumları sınavlarında daha başarılı olmaktadır. Diğer yandan eğitim zihinsel yapıyı değiştirmekte ve zihinsel yetenekleri şekillendirmektedir. Bu nedenle daha kaliteli ve daha fazla eğitim zekâ d¼zeyini de artırmaktadır.

### Zekâ ve Okul Yaşamı

Yukarıda da değinildiği gibi eğitim zekâ gelişimini farklı y6nlerde etkiler. Okullar; soyut d¼ř¼nme, sınıflama, 6ıkarışma yapma gibi ileri d¼zey d¼ř¼nme ve problem 66zme becerilerinin geliştirildiği ve bilginin kazanıldığı kurumlardır. Eğitim, 6đrencilerin zekâ testlerindeki performanslarını da farklı y6nlerden etkiler (Ceci, 1991). 6rneğin yaklaşık olarak aynı yaşta olan 6ocuklardan ay farkından veya g¼n farkından dolayı akranlarına g6re okula bir yıl ge6 başlayan 6ocuklar, zekâ testlerinde akranlarına g6re daha d¼ř¼k performans g6stermektedirler. Okula devamda s¼rekliliđi olmayan 6ocuklar, okula d¼zenli olarak devam eden 6ocuklara g6re daha d¼ř¼k IQ d¼zeyine sahiptirler. Bunun en dikkat 6ekici 6rneği 1960'lı yıllarda ABD'nin Virginia b6lgesinde yaşanmıştır (Intelligence: Knowns and Unknowns, 1996). S6z konusu b6lgede siyahî 6ocukların entegrasyonunu 6nlemek amacıyla okullar yıllarca kapatılmıştır. Daha sonra, okula gidemeyen 6ocukların zekâ d¼zeyleri başka b6lgelerde okula devam eden 6ocukların zekâ d¼zeyleri ile karşılaştırılmıştır. Okula devam etmeyen 6ocukların ortalama zekâ d¼zeyinin okula devam eden 6ocukların ortalama zekâ d¼zeyine g6re okula gidilmeyen her bir yıl i6in yaklaşık olarak 6 IQ puanı geride kaldığı saptanmıştır.

Eğitimin, zekâ d¼zeyi ¼zerindeki olası etkilerini incelemek ¼zere yapılan araştırmalar zenginleştirilmif eğitim olanaklarının ve d¼ř¼nsel becerileri geliştirmeye y6nelik olarak geliştirilen eğitim programlarının, sosyoekonomik olarak dezavantajlı olan 6ocukların zekâ d¼zeylerini ve zekâ testlerindeki performanslarını anlamlı bir bi6imde artırdığını ortaya konmuştur (Herrnstein, Nickerson, de Sanchez, & Swets, 1986). Diğer bir araştırmada ise eğitimin bebeklik ve erken 6ocukluk d6nemlerinde zekâ ¼zerinde ne denli etki yaptığı araştırılmıştır (Campbell & Ramey, 1994). S6z konusu araştırmada bir grup 6ocuğa erken bebeklik d6neminden okul6ncesi d6neme kadar zenginleştirilmif eğitim programları uygulanmış, benzer 6zelliklere sahip olan diğer gruba (kontrol grup) ise hi6bir m¼dahale yapılmamıştır. Zenginleştirilmif eğitim alan 6ocukların ortalama zekâ d¼zeyi hem program s¼resince hem de programdan yedi yıl sonra bile kontrol grubun ortalama zekâ d¼zeyinden 6ok daha y¼ksek bulunmuştur.

### Zekâ ve Akademik Başarı

Zekâ d¼zeyi ile akademik başarı arasında da anlamlı bir ilişki vardır. Zekâ d¼zeyi ile akademik başarı arasındaki korelasyon değeri 0.50 civarındadır. Bu d¼zeyde bir korelasyon değeri, zekâ d¼zeyinin akademik başarının %25'ini a6ıklayabildiğini g6stermektedir. Azim, ilgi ve motivasyon gibi diğer bireysel etmenlerin yanı sıra bazı 6evresel fakt6rlerin de akademik başarıyı 6nemli derecede etkilediği s6ylenebilir. Ancak zekâ akademik başarı i6in bir 6nkoşuldur. 6¼nk¼ zihin engelli 6đrencilerin durumunda olduğu gibi zekâ d¼zeyi belirli sınırların altında olan 6đrencilerin akademik anlamda başarılı olmaları beklenemez.

## Zekâ ve İş Performansı

Zekâ düzeyi ile iş performansı arasında düşük de olsa pozitif bir ilişki vardır. Örneğin zekâ testlerinde yüksek performans gösteren bireyler, genel olarak iş yaşamlarında da başarılı olurlar. Hatta bazı araştırmalarda IQ düzeyinin iş performansına %29 civarında katkıda bulunduğu saptanmıştır (Hunter, 1983). Bu nedendir ki son yıllarda bazı kurumlar ve şirketler eleman alırlarken zekâ testlerine benzer testleri eleme amacıyla kullanmaktadırlar.

IQ düzeyi ile iş performansı düzeyi arasında pozitif bir ilişkinin bulunmasının altında üç temel neden yatmaktadır. Birinci neden olarak bazı mesleki alanlarda uzmanlaşmanın analitik düşünme, yaratıcı düşünme ve pratik düşünme gibi ileri düzeyde bilişsel becerileri gerektirmesi gösterilebilir. Bu tür mesleki alanlara muhasebe, tıp ve hukuk örnek olarak gösterilebilir. Örneğin yapılan bazı araştırmalarda avukatların ortalama IQ düzeyi 125 bulunurken berberlerin ortalama IQ düzeyi 95 olarak saptanmıştır (Eysenck, 1999; Huang, 2001).

İkinci neden olarak işe giriş ölçütleri gösterilebilir. Çoğu kurumlara ve şirketlere çalışan alınırken test performansı tek ölçüt olarak kullanılmaktadır. Yüksek düzeyde zeka ve yaratıcılık gerektiren mesleklere bu tür potansiyelleri ölçen testlerde yüksek performans gösteren bireyler alınmaktadır. Bu seçim ise söz konusu mesleki grupların IQ düzeylerinin yüksek olmasına neden olmaktadır.

Meslek türü ya da iş alanı, IQ düzeyi ile iş performansı düzeyi arasındaki pozitif ilişkinin oluşumunu etkileyen üçüncü nedendir. Bazı meslekler diğerlerine göre daha karmaşık iş yükü ve daha karmaşık zihinsel çalışma gerektirirler (Kohn & Schooler, 1973). Yıllarca bu tür mesleklerde çalışan kişiler söz konusu becerilerini de büyük ölçüde geliştirirler. Düşünme becerilerinde oluşan bu tür bir gelişim daha fazla ve özgün fikir üretebilmeye, rasyonel düşünebilmeye ve problemleri pratik yollardan çözebilmeye yardımcı olmaktadır. Hatta meslek alanında çalışma biçimlerinin zamanla değişimi bile o alanda çalışanların IQ düzeylerini etkilemektedir. Örneğin bir zamanlar şehirde yaşayanların IQ düzeyleri kırsal kesimlerde yaşayanların IQ düzeylerinden 6 IQ puanı daha fazla iken, bu fark son yıllarda 2 IQ puanına kadar düşmüştür (Reynolds, Chastain, Kaufman & McLean, 1987). Tarımda modernleşmenin ve tarım toplumlarının yaşam kalitelerinin artmasının söz konusu IQ farkının azalmasında önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Yukarıda zekâ düzeyinin iş performansına pozitif bir yönde etkide bulunduğu ele alınmıştır. Kimi araştırmacılarca IQ puanı, iş performansının en iyi yordayıcısı olarak nitelendirilse de daha önce de değinildiği gibi IQ düzeyi, iş performansı düzeyinin yarısından daha da azını açıklayabilmektedir. Sosyal beceriler, kişilik türleri ve ilgi gibi diğer bireysel özelliklerin iş performansını IQ düzeyinden çok daha fazla etkilediği söylenebilir.

**Meslek alanı ile zekâ düzeyi arasında nasıl bir ilişki olduğunu açıklayınız.**



SIRA SİZDE

## Zekâ, Sosyal Statü ve Ekonomik Gelir

Çocukluk dönemi zekâ düzeyi, yetişkinlikte elde edilen sosyal statüyü ve ekonomik geliri belirleyen önemli faktörlerden biridir. Ancak yetişkinlik dönemindeki sosyal statü ve ekonomik gelir ile çocukluk zekâ düzeyi arasında varolan bu tür bir ilişkinin oluşumuna ailenin sosyoekonomik statüsü de önemli derecede etkide bulunmaktadır. Ailenin sosyoekonomik düzeyi ile çocukların zekâ düzeyleri arasında orta düzeyde (0.33 korelasyon değeri) pozitif bir ilişki vardır (White, 1982). Bu nedenle eğitimli ve zengin ailelerin çocuklarının, eğitim düzeyi düşük yoksul ailelerin çocuklarına göre daha yüksek sosyal statü edinme olasılıkları daha fazladır.

Çocukların; yetişkin olduklarında elde ettikleri sosyal statülerinin üçte biri, ekonomik gelirlerininse beşte biri ailelerinin sosyoekonomik statüsünden kaynaklanmaktadır. Yetişkinlik sosyal statüsünün dörtte biri, ekonomik gelirin ise altıda biri çocukluk dönemi

zekâ düzeyi farklarından ortaya çıkmaktadır (Jencks, 1979). Bu tür bir farklılık baba-oğul arasında da görülmektedir. Örneğin babalarından daha yüksek IQ düzeyine sahip olan oğullar, babalarından daha yüksek sosyal statü elde ederlerken IQ düzeyi babalarının IQ düzeyinden düşük olan oğullar babalarının sosyal statülerinin de altına düşmektedirler (Waller, 1971). Bu durumda aynı ailede büyüüp aynı sosyoekonomik ortamı paylaşan kardeşlerin yetişkin olduklarında elde edecekleri sosyal statünün ve ekonomik gelirin farklılık gösterebileceğini iddia edebiliriz. Kardeşlerden daha yüksek IQ düzeyine sahip olanların daha düşük IQ düzeyine sahip olanlara göre daha yüksek sosyal statü ve daha fazla ekonomik gelir elde etme olasılıkları daha fazladır.

Öte yandan IQ düzeyi ile meslekler arasında da pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Eysenck, 1999; Huang; 2001). Toplumdaki en saygın ve ekonomik olarak en çok kazançta sahip meslek sınıflarında çalışan kişilerin ortalama IQ düzeyleri, geliri ve prestiji daha düşük olan meslek sınıflarında çalışan kişilerin ortalama IQ düzeylerine göre çok daha yüksek bulunmuştur.

Ancak zekâ düzeyinin sosyal statü ve ekonomik gelir üzerindeki bu denli etkisinde eğitim düzeyinin de önemli bir payının olduğu düşünülmelidir; çünkü eğitim düzeyi sosyal statü ve ekonomik gelir ile doğrudan ilişki içindedir. Yukarıda da değinildiği gibi yüksek IQ'ye sahip bireylerin daha fazla eğitim alma olasılıklarının daha fazla olduğu unutulmamalıdır. Bu durumda, bütün değişkenler arasında çok yönlü bir ilişki ağı varolduğu kabul edilebilir. Zekâ düzeyi artarken eğitim düzeyi artmakta, eğitim düzeyi artarken sosyal statü ve ekonomik gelir artmakta, sosyal statü ve ekonomik gelir artarken de zekâ düzeyi ve eğitim düzeyi artmaktadır. Yüksek statülü ve yüksek gelirli bir iş edinmek için ileri zekâ gerekli ama kendi başına yeterli olmayan bir koşuldur. Ancak zekânın, sosyal statünün ve ekonomik gelirin oluşumların da aslan payına sahip olduğu ileri sürülebilir.

## Genetik ve Çevresel Faktörlerin Etkileşimi

Günlük yaşam birey için tercihlerden oluşur (müzik, yemek, arkadaşlık seçimi, kitap vb.). İnsan bu seçeneklerin bir kısmı ile rastlantısal olarak karşılaşır, bir kısmını ise ya kendi tercihlerine göre kendisi yaratır ya da varolanlar arasından seçme tercihinde bulunur. İnsanın doğasında seçicilik vardır. İnsan bu tür olanaklar karşısında farklı yönlerde tercihte bulunur. Tercihi belirleyici en önemli etkenlerden biri kişinin bireysel özellikleri ile tercihleri arasında manidar bir takım ilişkilerin bulunmasıdır. Bu ilişki bir dereceye kadar bireyin genetik özelliklerine bağlıdır. Diğer bir deyişle, genler insanın biyolojik özelliklerini ve davranışlarını şekillendirdikleri gibi çevre tercihlerini de etkilerler. Öte yandan seçilen çevre de zamanla bireyin biyolojik gelişimini etkilemeye başlar. Bu etkileşim gen-çevre etkileşimi olarak bilinmektedir.

Genlerin beyin fizyolojisi ve zekânın gelişimi üzerinde doğrudan etkisi vardır. Genlerin bu etkisi bireyin sosyal etkileşime girmesi ile daha da artar. Çünkü genler bireyin hayatındaki tercihlerini yani yaşam biçimlerini de etkileyerek zekâ gelişimi üzerinde doğrudan olmayan bir etki daha yapmaktadır ki bu sosyal etkileşim sürecine “*katlayıcı etki*” adı verilmiştir (Dickens & Flynn; 2001). Ancak katlayıcı etki, çevre-gen etkileşiminin genlerin tam kontrolü altında olduğunu anlatmamaktadır.

Katlayıcı etki kavramını bir örnek ile açıklayabiliriz. Genetik olarak fiziksel gelişimi akranlarına göre daha ileride doğan bir çocuğu ele alalım. Bu çocuğun kas gelişiminin iyi, ayak bileklerinin esnek ve reflekslerinin kıvrak olduğunu varsayalım. Çocukluğunun ilk yıllarında bu çocuk fiziksel avantajlarından dolayı futbolda arkadaşlarından biraz daha iyi olacaktır. Çocuğun futbolda arkadaşlarından daha iyi olması, futbol oynamaktan keyif almasına ve futbola karşı ilgisinin artmasına neden olacaktır. Çocuğun futboldan keyif alması televizyonda futbol maçları ve futbol programları seyretmesine daha fazla futbol



oynamasına, okulda ve okul sonrasında futbol etkinliklerine katılmasına, futbol oynayan arkadaşlar edinmesine, amatör futbol kulüpleri ile ilgilenmesine ve hatta bu kulüplere katılmasına neden olabilir. Kısacası bu çocuğun futbola elverişli ve futbol için zengin bir çevre yaratma olasılığı yüksektir. Çocuğun futbol için oluşturduğu her olanak aynı zamanda yeni olanakları da beraberinde getirecektir. Örneğin okul futbol kulübüne katılan bir çocuğun şehir futbol kulübüne de katılma olasılığı vardır; okul futbol kulübüne giden bir çocuk futbol oynayan arkadaşlar edinecektir. Kısacası bu çocuğun futbol becerisinin gelişimi diğer çocukların futbol becerilerinin gelişimlerine göre katlanarak artacaktır.

Benzer bir örneği akademik yeteneğin gelişimi için de verebiliriz. Genetik olarak bazı akademik alanlarda veya becerilerde az da olsa ileri olarak doğan bir çocuk okulun ilk yıllarında akranlarına göre az da olsa daha başarılı olur. Bu başarısı nedeniyle öğretmenlerinden, arkadaşlarından ve ailesinden övgüler ve destekler alabilir. Övgülerin ve teşviklerin desteğiyle eğitime daha fazla değer verip daha fazla çalışabilir. Fazla çalışma onun daha fazla başarılı olmasına, başarı ise iyi dersanelerden ve okullardan burs bulmasına yardımcı olabilir. Bu kurumlarda alacağı iyi eğitim başarısını daha da artırıp iyi bir üniversiteye girmesine neden olabilir ve iyi bir üniversite onun için iyi bir kariyerin anahtarı olabilir.

Yukarıdaki örnekleri dikkatlice incelediğimizde, genetik temelli becerilerin ve çevrenin etkileşiminin bir tür “katlayıcı etki” yarattıklarını görürüz. Yetenek düzeyindeki her artış daha iyi ve daha uygun çevrenin araştırılmasına, seçilmesine veya oluşturulmasına yol açmaktadır. Buna karşılık daha iyi çevre ise zekâyı daha ileri düzeye taşımaktadır.

## KÜRESEL ZEKÂ YÜKSELİŞİ

Zekâ artışı konusuna ilginç bir soru ile başlayalım. 2000 yılı kuşağı 1950 kuşağından daha zeki midir? Zekânın durağan mı yoksa dinamik bir yapıya mı sahip olduğunu anlama merakı zekâ araştırmacılarını kuşaklararası zekâ farklarını araştırmaya yönlendirmiştir. Zekâ araştırmalarının başladığı ilk yıllarda zekânın büyük bir ölçüde kalımsal olarak aktarıldığına, çevresel faktörlerden çok az derecede etkilendiğine inanılırdı. Ancak zekâ konusunda yapılan araştırmaların artmasıyla çevresel faktörlerin zekâ üzerindeki etkisinin düşünüldüğünden çok daha fazla olduğu anlaşılmıştır. Zekânın durağan olmayıp çok dinamik bir yapıya sahip olduğu son yıllarda yapılan araştırmaların ortak sonucu olmuştur. Gerçekten de dünya nüfusunun zekâ testleri ile ölçülen ortalama zekâ düzeyi 20. yüzyılda hızlı bir şekilde artmıştır.

Kuşaklararası zekâ farkları konusundaki araştırmaların öncüsü olan James Flynn, farklı ülkelerde yapılmış olan araştırmaları karşılaştırarak zekânın 20. yüzyıl boyunca kuşaktan kuşağa ne denli arttığını saptamıştır (Flynn, 1984, 1987). Bu artış, çevresel faktörlerin etkisi ile ilişkilendirilmiştir. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri’nde, Wechsler Zekâ Ölçeği ile ölçülen ortalama zekâ düzeyinin son altmış yılda ortalama olarak 20 IQ puanı arttığı saptanmıştır. Hatta daha çok kalımsal olarak geçtiği düşünülen akıcı zekânın bir kuşaktan diğer kuşağa yaklaşık olarak 18-20 IQ puanı arttığı saptanmıştır (Flynn, 1999). Akıcı zekâda meydana gelen bu denli artış çevresel faktörlerin insan zekâsı üzerindeki kalıcı etkisini açıkça ortaya koymaktadır.

Bir neslin bir önceki nesilden daha zeki olması veya bir neslin kendinden daha zeki bir nesil doğurması olumlu çevresel faktörlerin zekâyı özgü genetik bileşenleri ne denli şekillendirdiğini, bu bileşenlerin kuşaktan kuşağa yeniden şekillenerek daha iyiye doğru yol aldığını göstermektedir. Benzer bulguların tekrarlanan bilimsel araştırmalarda da elde edilmesi, söz konusu bulguların rastlantı olmadığının kanıtı olarak düşünülebilir. Bu bulgular, 2000 yılı kuşağının 1950 kuşağından daha zeki olduğunun bir kanıtı olarak kabul edilebilir.

## Küresel Zekâ Yükselişinin Nedenleri

Peki, nesillerin zekâ düzeyleri arasında oluşan bu denli büyük farkların altında yatan etmenler nelerdir? Zekâ düzeyindeki artışın, yaşam standartlarındaki gelişim ile paralellik göstermesi kuşkusuzdur. Bilişsel uyaranlardaki gelişim (Flynn, 1999), beslenme kalitesindeki yükseliş (Lynn, 1990), başarı ve yetenek testlerinin kullanımlarının artışı (Brand, 1996), rastlantılar (Jensen, 1996), tıp ve eczacılık gibi bilimlerdeki gelişimin üretmiş olduğu yeni olanaklar (vitaminler, özürlü bebeklerin doğmadan önce belirlenmesi ve doğumlarının engellenmesi vb.) ve seçici evlilikler, küresel zekâ artışını önemli derecede tetiklemektedir.

Ancak en önemli etmen, eğitim düzeyindeki ve okullaşma oranındaki artış olsa gerektir. Gerçekten de 20.yüzyılda ülkelerin ortalama eğitim düzeyleri hızlı bir artış kat etmiştir. Dünya nüfusunun okullaşma oranındaki artış ile zekâ düzeyindeki artış bir grafiğe yansıtılacak olursa, paralel bir şekilde doğrusal olarak ilerleyen iki gelişim çizgisi görülecektir. Bu, toplumların eğitim düzeyleri arttıkça zekâ düzeyleri de arttığı anlamına gelmektedir; çünkü eğitim, zekâ gelişimini etkileyen en önemli bilişsel uyaranlardan biridir (Flynn, 1999). Flynn'in yapmış olduğu araştırmalarında özellikle okulöncesi eğitimindeki okullaşma oranı ile zekâ düzeyindeki artış arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir. 1930'larda Amerika Birleşik Devletleri'nde anaokulu düzeyinde okullaşma oranı %40 civarında iken 2000'lerde %95 civarında olmuştur. Buna benzer bir şekilde, 2000 kuşağının zekâ düzeyinin 1940 kuşağının zekâ düzeyinden yaklaşık olarak 18 IQ puanı daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ancak toplumun her sosyoekonomik kesiminin ortalama zekâ seviyesinde benzer bir artış söz konusu değildir. Yirminci yüzyıl boyunca, sosyoekonomik olarak toplumun üst tabakasının ortalama zekâ düzeyi, orta ve alt tabakaların ortalama zekâ düzeylerinden hep daha yüksek olmuştur. Bununla beraber 20. yüzyıl araştırmaları, alt ve orta tabakaların ortalama zekâ düzeylerindeki artışın üst tabakanın ortalama zekâ düzeyindeki artıştan daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Lynn & Hampson, 1986). Diğer yandan alt ve orta tabaka bireylerinin zekâ düzeyleri arasındaki değişkenlik daralırken üst tabaka bireylerinin zekâ düzeyleri arasındaki değişkenlik artmaktadır.

Bu durum, alt ve orta tabakanın yüzyıl öncesine göre bugün daha fazla sosyal ve ekonomik olanak kazanmaları ile açıklanabilir. Öyle ki bilgisayar, video oyunları, tv, radyo, gazete, kitap, internet ve diğer bilişsel uyarıcı araçlar bir lüks olmaktan çıkmış, toplumların büyük bir kısmı tarafından rahatlıkla elde edilebilir olmuştur. Öte yandan profesyonel mesleklerin çeşitlenmesi ve yaşamın gün geçtikçe daha da karmaşıklaşması, insanları farklı biçimlerde düşünmeye ve modern hayatın yaratmış olduğu karmaşık problemleri çözmek için daha fazla zihinsel enerji sarf etmeye zorlamaktadır. Modern yaşamın yarattığı çeşitli bilişsel uyaranların, yoksul tabaka bireylerinin üst tabaka bireylerine göre yavaş gelişen zekâlarının gelişimlerini hızlandırmış olması büyük bir olasılıktır. Ancak sosyoekonomik olarak üst tabakanın yaşam standartlarının, orta ve alt tabakanın yaşam standartlarından her zaman daha iyi olması nedeniyle üst tabakanın ortalama zekâ düzeyinin de diğer tabakaların ortalama zekâ düzeylerinden her zaman daha yüksek olması beklenir.

Yaşam standartlarındaki artış eğilimi devam ettiği sürece geleceğin nesilleri bugünün nesillerinden daha zeki olacaktır. Araştırmacılar arasında bu konuda bir kuşku olmadığı görülmektedir. Yaşam standartlarındaki artışın etkileri yalnızca zekâ üzerinde değil, boy ve yaşam süresi gibi insanın diğer biyolojik gelişimleri üzerinde de olmaktadır. Bu nedendir ki nesillerin ortalama boyları, ortalama yaşam süreleri ve ortalama zekâ düzeyleri arasında düşük de olsa pozitif bir ilişki vardır. Çünkü yaşam standartlarındaki artış hem boyu, hem yaşam süresini hem de zekâyı olumlu şekilde etkilemektedir. Bu ilişkide, yaşam standartlarındaki artış aracı bir rol oynamaktadır. Bu rolün etkisi kaldırılırsa nesillerin ortalama boyları, yaşam süreleri ve zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin büyüklüğü de azalır.

## Özet



### Zekâyı farklı perspektiflerden tanımlamak

Kimilerine göre zekâ soyut düşünebilme kapasitesi, kimilerine göre çevreye adapte olabilmeye yeteneği, kimilerine göre problem çözme yeteneği, kimilerine göre ise deneyimden öğrenebilme kapasitesidir.



### Zekâ tanımlarındaki değişkenliğin altında yatan etmenleri açıklamak

Zekâ, anlamı itibarıyla bireyden bireye, disiplinden disipline ve toplumdan topluma değişkenlik gösterir. Bu nedendir ki zekâ tanımı konusunda yaygın bir uzlaşma yoktur. Hem zekâ konusunda yapılan bilimsel araştırmaların uzlaşmaya götüreceği derecede bulgular üretmemiş olması hem de zekâ kuramcılarının kişisel yaşantıları, kültürel altyapıları ve çalıştıkları disiplinlerin çeşitliliği zekâyı farklı açılardan bakmalarına, farklı anlamlar yüklemelerine neden olmaktadır. Örneğin, sanat profesörleri zekâ tanımlarında bilgi, alternatif olasılıkları değerlendirmede bilgiyi kullanma ve analogileri görebilmeye değer verirken işletme profesörleri zekâ tanımlarında mantıksal düşünmenin, bir problemin önemli kısımları üzerinde yoğunlaşmanın ve diğer bireylerin argümanlarını kolayca anlayabilmenin önemli olduğunu düşünmektedirler.



### Zekâ kuramlarını sınıflandırmak

Zekâ kuramlarını üç grup altında toplamak mümkündür. Bazı zekâ kuramlarına göre zekâ tekil bir yapıya sahiptir. Buna Genel Zekâ Kuramı iyi bir örnek oluşturmaktadır. Üç Katmanlı Zekâ Kuramı gibi bazı zekâ kuramlarına göre zekânın hiyerarşik bir yapısı vardır. Bazı zekâ kuramlarına göre ise zekâ birden fazladır. Buna ise Çoklu Zekâ Kuramı örnek olarak verilebilir.



### Zekâ kuramlarını karşılaştırmak

Zekâ kuramları farklı düzlemlerde karşılaştırılabilir: Birinci düzlemde kuramın bilimsel araştırmalara mı dayalı olduğu yoksa kişisel yargıların bir ürünü mü olduğu (bilimsel X kişisel); ikinci düzlemde kuramın zekâyı tekil olarak mı yoksa çoğul olarak mı ele aldığı (tekil X çoğul); üçüncü düzlemde kuramın zekâyı bilişsel bir alanda mı yoksa bilgi alanında mı kavramlaştırdığı (bilişsel X disipliner); dördüncü düzlemde ise kuramın zekâyı bir yeterlilik olarak mı yoksa potansiyel olarak mı (yetenek/kapasite X potansiyel) ele aldığı karşılaştırılabilir.



### Zekâ artışını etkileyen genetik faktörleri kavramak

Bireysel farklılıkların önemli bir kısmının orijini genetik kodlarda yatmaktadır. Çoğumuz, zihinsel kodlamalar da dâhil olmak üzere farklı genetik donanımlarla dünyaya geliriz. Bundan dolayıdır ki zekâ düzeyi kişiden kişiye büyük değişkenlikler gösterebilmektedir. Bu değişkenliğin önemli bir kısmı bireyler arası genetik farklar ile ilişkilidir. Ancak genlerin ya da genlerin kalıtımının bireysel zekâ farklarının oluşumuna ne denli etkide bulunduğu kesin rakamlarla açıklanamamaktadır. Ancak, ikiz kardeşlerin zekâ düzeyleri arasında yaklaşık olarak 0.70 civarında korelasyon katsayısının bulunması, zekânın büyük ölçüde kalıtsal olduğuna işaret etmektedir. Öte yandan çevre genlerle etkileşime girerek zekâ gelişimi üzerinde katlayıcı etki de yaratmaktadır.



### Zekâ gelişimini etkileyen çevresel faktörleri kavramak

Eğitim, okul, ailenin sosyoekonomik durumu, toplumun veya ülkenin sosyoekonomik durumu ve beslenme gibi kalıtsal olmayan çevresel faktörlerin zekâ gelişimini önemli derecede etkilediği söylenebilir. Eğitimin ve dengeli beslenmenin zekâ gelişimini tetiklediği bilinmektedir.



### Kuşaklararası zekâ farklarını tetikleyen etmenleri açıklamak

Dünya nüfusunun zekâ testleri ile ölçülen ortalama zekâ düzeyi yirminci yüzyılda hızlı bir şekilde artmıştır. Bu, bir kuşağın bir sonraki kuşaktan daha zeki olduğuna bir işarettir. Küresel zekâ düzeyindeki artışın, yaşam standartlarındaki gelişim ile paralellik göstermesi kuşkusuzdur. Bilişsel uyaranlardaki gelişimin, eğitim düzeyinin artışının, okullaşma oranının artışının, beslenme kalitesindeki yükselişin, başarı ve yetenek testlerinin kullanımının artışının, rastlantıların, tıp ve eczacılık gibi bilimlerdeki gelişimin üretmiş olduğu yeni olanakların (vitaminler, özürlü bebeklerin doğmadan belirlenmesi ve doğumlarının engellenmesi vb.) ve seçici evliliklerin küresel zekâ artışına önemli derecede katkıda bulunduğu bilinmektedir.

## Kendimizi Sınavalım

1. Aşağıdaki ifadelerden hangisi zekânın tanımı konusunda bir uzlaşının yokluğunu belirtmektedir?
  - a. Zeka, soyut düşünme kapasitesidir.
  - b. Zeka, problem çözme yeteneğidir.
  - c. Zeka, çevreye adapte olabilme kapasitesidir.
  - d. Zeka tanımı göreceli bir kavramdır.
  - e. Zeka, yeni fikirler üretebilme kapasitesidir.
2. Aşağıdakilerden hangisi uzmanların zeka tanımları arasında pek fazla değeri vermediği bir yetenek türüdür?
  - a. Motor becerileri
  - b. Bilgi edinme kapasitesi
  - c. Deneyimden öğrenebilme
  - d. Karmaşık fikirleri kavrayabilme
  - e. Algısal ayırt edicilik
3. Zeka testleri ile ilgili olarak aşağıdaki yargılardan hangisi **yanlıştır**?
  - a. İlk zekâ testi zihin engelli öğrencileri tanılamak amacıyla geliştirilmiştir.
  - b. Zekâ testleri, bütün zihinsel işlevleri ölçmektedir.
  - c. Zekâ testlerinin geliştirilmesinde Genel Zekâ Kuramının etkili olduğu görülmektedir.
  - d. Zekâ testlerinin kullanım alanı yalnızca okullarla sınırlı değildir.
  - e. Öğrencilerin zeka testlerindeki performansları ile akademik başarıları arasında pozitif bir ilişki vardır.
4. Akıcı ve Kristalize Zeka Kuramı ile Üç Katmanlı Zeka Kuramı konusunda aşağıda verilen ifadelerden hangisi **yanlıştır**?
  - a. Her iki kurama göre zeka hiyerarşik bir yapı arz eder.
  - b. Her iki kuram da Çoklu Zeka Kuramından etkilenmiştir.
  - c. Her iki kuram da Genel Zeka Kuramından etkilenmiştir.
  - d. Üç Tabakalı Zeka Kuramı, Akıcı ve Kristalize Zeka Kuramından etkilenmiştir.
  - e. Her iki kuram da çağdaş zeka testlerini etkilemiştir.
5. Galton ve Binet'in düşünceleri konusunda aşağıdakilerden hangisi **söylenemez**?
  - a. Galton, zekayı ölçmek amacıyla duyuşal becerileri ölçen testler kullanmıştır.
  - b. Binet, zekayı ölçmek amacıyla ikincil zihinsel işlevleri ölçen testler kullanmıştır.
  - c. Binet'in zekayı ölçme yöntemleri Galton'un yöntemlerinden çok farklılık göstermektedir.
  - d. Hem Galton hem de Binet zekanın ölçülebileceğine inanmıştır.
  - e. Galton ve Binet'in zekaya bakış açıları aynı idi.
6. Çoklu Zeka Kuramı en fazla kimler arasında popülerite kazanmıştır?
  - a. Akademisyenler
  - b. Psikologlar
  - c. Eğitimciler
  - d. Antropologlar
  - e. Sosyologlar
7. Zeka gelişimi ile ilgili olarak aşağıda verilmiş olan ifadelerden hangisi **yanlıştır**?
  - a. Ailelerin sosyal statü düzeyleri çocukların zekâ düzeylerini etkiler.
  - b. Ailelerin ekonomik gelir düzeyleri çocukların zekâ düzeylerini etkiler.
  - c. Ailelerin eğitim düzeyleri çocukların zekâ düzeylerini etkiler.
  - d. Çocukların zekâ düzeyleri ile anne-babalarının zekâ düzeyleri arasındaki benzerlik tamamen çevresel bir etkinin sonucudur.
  - e. Çocuklar büyüdükçe zekâ düzeyleri biyolojik anne-babalarının zekâ düzeylerine daha fazla benzer.
8. Aşağıdaki karşılaştırmalardan hangisi **yanlıştır**?
  - a. Sosyoekonomik olarak alt tabakanın zekâ düzeyi üst tabakanın zekâ düzeyinden daha hızlı artmaktadır.
  - b. Sosyoekonomik olarak üst tabakanın ortalama zekâ düzeyi alt tabakanın ortalama zekâ düzeyinden daha yüksektir.
  - c. Alt tabakanın zekâ gelişimine çevresel faktörler önemli derecede etkide bulunmaktadır.
  - d. Üst tabakanın zekâ gelişimine çevresel faktörler önemli derecede etkide bulunmaktadır.
  - e. Üst tabakanın zekâ düzeyi genetik faktörlerden daha fazla etkilenmektedir.

9. Aşağıdakilerden hangisi zekânın kalıtımsallığı ile çelişmektedir?

- Tek yumurta ikizleri büyüdükçe zekâ düzeyleri arasındaki benzerlik düşer.
- Akrabaların zekâ düzeyleri arasında benzerlik vardır.
- Çift yumurta ikizleri büyüdükçe zekâ düzeyleri arasındaki benzerlik de artar.
- Evlatlık çocukların zekâ düzeyleri evlat edinen annelerin zekâ düzeylerinden çok biyolojik annelerin zekâ düzeylerine benzer.
- Öz kardeşlerin zekâ düzeyleri üvey kardeşlerin zekâ düzeylerinden daha fazla benzerlik gösterir.

10. Zekânın çevresel temelleri ile ilgili olarak aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

- Gelişmiş ülkelerin vatandaşlarının ortalama zekâ düzeyleri ile geri kalmış ülkelerin vatandaşlarının ortalama zekâ düzeyleri arasında bir fark yoktur.
- Kentlerin varoşlarında yaşayanların ortalama zekâ düzeyleri ile gelişmiş bölgelerinde yaşayanların ortalama zekâ düzeyleri arasında bir fark yoktur.
- Varoşlarda yaşayanların zekâ düzeyleri eğitim düzeyine göre farklılık gösterir.
- Kentte yaşayanların ortalama zekâ düzeyleri ile kırsalda yaşayanların ortalama zekâ düzeyleri arasında bir fark yoktur.
- Kentte yaşayanların zekâ düzeyleri eğitim düzeyine göre farklılık göstermez.

## Kendimizi Sınavalım Yanıt Anahtarı

- d Yanıtınız yanlış ise “Zeka Tanımları” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
- a Yanıtınız yanlış ise “Zeka Tanımları” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
- b Yanıtınız yanlış ise “Zeka Testleri” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
- b Yanıtınız yanlış ise “Zeka Kuramları” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
- e Yanıtınız yanlış ise “Zeka Bilmecesinin Tarihi Seyri” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
- c Yanıtınız yanlış ise “Zeka Kuramları” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
- d Yanıtınız yanlış ise “Zekanın Genetik ve Çevresel Temelleri” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
- e Yanıtınız yanlış ise “zekanın genetik ve çevresel temelleri” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
- a Yanıtınız yanlış ise “Zekanın Genetik ve Çevresel Temelleri” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
- c Yanıtınız yanlış ise “Zekanın Genetik ve Çevresel Temelleri” konusunu yeniden gözden geçiriniz.

## Sıra Sizde Yanıt Anahtarı

### Sıra Sizde 1

Spearman'ın, zekâyı genel zihinsel enerji olarak tanımlaması zekâyı nörobiyolojik bir anlam verdiğini göstermektedir. Zekâ tanımında amaçlı davranabilmeyi, mantıksal düşünebilmeyi ve etkili iletişim kurabilmeyi vurgulayan Wechsler'in ise zekâyı, psikososyal bir yaklaşımla ele aldığı görülmektedir.

### Sıra Sizde 2

Hem Başarılı Zekâ Kuramına göre hem de Çoklu Zekâ Kuramına göre zekânın çoğul bir doğası vardır ve bundan dolayı zekâ çok farklı bileşenlerden oluşmaktadır. Ancak, Çoklu Zekâ Kuramında zekâ alanları olarak bilgi alanları (matematik, dil) temel alınırken Başarılı Zekâ Kuramında bilişsel işlevler (analitik, yaratıcı) temel alınmıştır.

### Sıra Sizde 3

Akrabalar arasında genetik benzerlik ne kadar fazla ise zekâ düzeyleri arasındaki benzerlik de o kadar yüksek olabilir. Örneğin, araştırmalarda anne-baba ve çocukların zekâ düzeyleri arasındaki korelasyon katsayılarının ortalaması 0.42 olarak bulunurken kuzenlerin zekâ düzeyleri arasındaki korelasyon katsayılarının ortalaması 0.15 olarak saptanmıştır.

### Sıra Sizde 4

Daha karmaşık iş yükü ve daha karmaşık zihinsel çalışma gerektiren meslekler, söz konusu alanlarda çalışan kişilerin düşünme kabiliyetlerinde gelişimlere neden olmaktadır. Düşünmede oluşan bu tür bir gelişim, daha fazla ve özgün fikir üretebilmeye, rasyonel düşünebilmeye ve problemleri pratik yollardan çözebilmeye yardımcı olmaktadır. Hatta meslek alanında çalışma biçimlerinin zamanla değişimi dahi o alanda çalışanların IQ düzeylerini etkileyebilmektedir.

### Sıra Sizde 5

Sosyoekonomik olarak toplumun üst tabakasının ortalama zekâ düzeyi, orta ve alt tabakaların ortalama zekâ düzeylerinden daha yüksektir. Ancak, yirminci yüzyıl boyunca alt ve orta tabakaların ortalama zekâ düzeylerinin üst tabakanın ortalama zekâ düzeyine göre daha hızlı arttığı görülmektedir. Öte yandan alt ve orta tabaka bireylerinin zekâ düzeyleri arasındaki değişkenlik daralırken üst tabaka bireylerinin zekâ düzeyleri arasındaki değişkenlik artmaktadır.

## Yararlanılan Kaynaklar

- Brand, C. (1996). G, genes, and pedagogy: A reply to seven (lamentable) chapters. In D. K. Detterman (Ed.), **Current Topics in Human Intelligence**: vol. 5. The environment. Norwood, NJ: Ablex.
- Campbell, F. A., & Ramey, C. T. (1994). *Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families*. **Child Development**, 65, 684-698.
- Carroll, J.B. (1993). **Human cognitive abilities: A survey of factor-analytical studies**. New York : Cambridge University Press.
- Cattell, R. B. (1963). *Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment*. **Journal of Educational Psychology**, 54, 1-22.
- Ceci, S. J. (1991). *How much does schooling influence general intelligence and its cognitive components? A reassessment of the evidence*. **Developmental Psychology**, 27, 703-722.
- Ceci, S. J., Barnett, B. M., & Kanaya, T. (2003). Developing childhood proclivities into adult competencies: The overlooked multiplier effect. R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Eds.), **Psychology of Abilities, Competencies and Expertise** (ss. 70-92). New York: Cambridge University Press.
- Colom, R., Andres Pueyo, A., & Juan-Espinosa, M. (1998). *Generational IQ gains: Spanish data*. **Personality and Individual Differences**, 25(5), 927-935.
- Colom, R., Juan-Espinosa, M., & Garcia, L. F. (2001). *The secular increase in test scores is a "Jensen effect"*. **Personality and Individual Differences**, 30, 553-559.
- Daley, T. C., Whaley, S. E., Sigman, M. D., Espinosa, M. P., & Neumann, C. (2003). *IQ on the rise: The Flynn Effect in rural Kenyan children*. **Psychological Science**, 14(3), 215-219.
- Dickens, W. T., & Flynn, J. R. (2001). *Great leap forward*, **New Scientist**, 170, 2287, 44-47.
- Eysenck, H. J. (1999). **Intelligence: A new look**. London: Transaction Publishers.
- Flynn, J. (1984). *The mean IQ of Americans: Massive gains 1932 to 1978*. **Psychological Bulletin**, 95, 29-51.
- Flynn, J. (1987). *Massive IQ gains in 14 nations: What IQ tests really measure*. **Psychological Bulletin**, 101(2), 171-191.
- Flynn, J. R. (1999). **Searching for justice: The discovery of IQ gains over time**. **American Psychologist**, 54, 5-20.
- Gardner, H. (1983). **Frames of mind: The theory of multiple intelligences**. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). **Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century**. New York: Basic Books.



- Gottfredson, L. S. (Ed.) (1997). *Intelligence and social policy. Intelligence*, 24(1). (Special issue).
- Hermstein, R. J., Nickerson R. S., de Sanchez, M., & Swets, J. A. (1986). *Teaching thinking skills. American Psychologist*, 41, 1279-1289.
- Hunter, J. E. (1983). A causal analysis of cognitive ability, job knowledge, job performance, and supervisor ratings. In E. Landy, S. Zedeck, & J. Cleveland (Eds.), *Performance Measurement and Theory* (257-266). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Intelligence: Knowns and Unknowns. (1996). *American Psychologist*, 51, 77-101.
- Intelligence and its Measurement: A Symposium. (1921). *Journal of Educational Psychology*, 12, 123-147, 195-216, 271-275.
- Jencks, C. (1979). *Who gets ahead? The determinants of economic success in America*. New York: Basic Books.
- Jensen, A. R. (1996). Secular trends in IQ: Additional hypotheses. In D. K. Detterman (Ed.), *Current Topics in Human Intelligence*: vol. 5. The Environment. Norwood, NJ: Ablex.
- Kohn, M. L., & Schooler, C. (1973). *Occupational experience and psychological functioning: An assessment of reciprocal effects. American Sociological Review*, 38, 97-118.
- Lynn, R. (1990). *The role of nutrition in secular increases in intelligence. Personality and Individual Differences*, 11(3), 273-285.
- Lynn, R., & Hampson, S. (1986). *The rise of national intelligence. Evidence from Britain, Japan and the United States. Personality and Individual Differences*, 7, 23-32.
- McCartney, K., Harris, M. J., & Bemieri, F. (1990). *Growing up and growing apart: A developmental meta-analysis of twin studies. Psychological Bulletin*, 107, 226-237.
- McGue, M., Bouchard, T. J., Jr., Iacono, W. G., & Lykken, D. T. (1993). Behavioral genetics of cognitive ability: A life-span perspective. R. Plomin & G. E. McClearn (Eds.), *Nature, Nurture, & Psychology* (59-76). Washington, DC: American Psychological Association.
- Reynolds, C. R., Chastain, R. L., Kaufman, A. S., & McLean, J. (1987). *Demographic characteristics and IQ among adults: Analysis of the WAISR standardization sample as a function of the stratification variables. Journal School Psychology*, 25, 323-342.
- Spearman, C. (1904). *General intelligence objectively determined and measured. American Journal of Psychology*, 15, 201-293.
- Sternberg, R. J. (1985). *Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 607-627.
- Sternberg, R. J. (1997). *Successful Intelligence*. New York: Plume.
- Sternberg, R. J. Grigorenko, E. L. (2000). *Teaching For Successful Intelligence to Increase Student Learning and Achievement*. IL: SkyLight Training and Publishing Inc.
- Terman, L. M. (1916). *The Measurement of Intelligence*. Boston: The Riverside Press.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary Mental Abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Waller, J. H. (1971). *Achievement and social mobility: Relationships among IQ score, education, and occupation in two generations. Social Biology*, 18, 252-259.
- White, K. R. (1982). *The relation between socioeconomic status and academic achievement. Psychological Bulletin*, 91, 461-481.

# 5

## Amaçlarımız

Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

- Öğrenme psikolojisi ile ilgili temel kavramları açıklayabilecek,
- Öğrenmeyi etkileyen faktörleri ifade edebilecek,
- Genel ve yerel öğretim ilkelerinin dayandığı anlayışı açıklayabilecek ve bu ilkelere örnekler verebilecek,
- Belli başlı öğrenme kuramlarının öğrenme sürecine ilişkin açıklamalarını ifade edebilecek bilgi ve becerilere sahip olabileceksiniz.

## Anahtar Kavramlar

- Öğrenme Psikolojisi
- Öğretim İlkeleri
- Davranışçı Öğrenme Kuramı
- Davranışçı ve Sosyal Öğrenme Kuramları
- Gestaltçı Öğrenme Kuramı
- Bilişsel Öğrenme Kuramı

## İçindekiler



# Öğrenme Psikolojisi

## GİRİŞ

Öğrenme psikolojisi adından da anlaşılacağı üzere en genel anlamıyla insan doğasının bir özelliği olarak öğrenme ve öğrenmeyle ilişkili kavramlar üzerinde çalışan psikoloji alt alanıdır. Öğrenme nedir, öğrenme nasıl gerçekleşmektedir, öğrenmeyi etkileyen faktörler nelerdir gibi sorular öğrenme psikolojisinin temel sorularıdır. Öte yandan öğrenme psikolojisi öğrenme süreçlerine ilişkin açıklamalar yoluyla öğretme işinin nasıl yapılması gerektiği üzerinde de durmaktadır. Bu bağlamda öğrenme psikolojisinin ilgilendiği temel konulardan birisi de öğretmedir. Öğrenme psikolojisinde yukarıda sıralanan temel sorulara verilen yanıtlar farklı kuramsal yaklaşımlar tarafından farklı biçimlerde yanıtlanmaktadır. Diğer bir ifade ile farklı öğrenme kuramları öğrenmeyi farklı biçimlerde ele almaktadır. Bu üniteye önce öğrenme psikolojisiyle ilgili temel kavramlar açıklanmakta daha sonra ise farklı öğrenme kuramlarının öğrenme yaşantılarını ne şekilde ele aldığı ele alınmaktadır.

## ÖĞRENME PSİKOLOJİSİNDE TEMEL KAVRAMLAR

Öğrenme psikolojisinde öğrenmeyi açıklayan çok sayıda kuram vardır. Ancak hemen her kuramda sıklıkla ve birbirine oldukça yakın anlamlarda kullanılan öğrenme, eğitim, öğretim ve öğretme kavramlarından kısaca söz etmek gerekmektedir.

## Öğrenme

Öğrenme, yaşantı sonucunda zihinsel simge ve bağlantılarımızda meydana gelen uzun süreli değişikliklerdir (Ellis-Ormrod, 2013). Klasik tanımıyla söylenecek olursa öğrenme tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı davranış değişiklikleri olarak tanımlanabilir. Burada organizma bireyin kendisi anlamına gelmektedir. Tanımda dikkat çeken diğer bir nokta ise davranışın göreceli de olsa sürekli olması gerektiği ile ilgilidir. Kısaca söylenecek olursa bir davranışın öğrenme olarak kabul edilebilmesi için bazı özelliklerinin olması gerekmektedir. Bu özelliklerin başında sergilenen davranışın daha önce bireyin repertuarında olmaması gelmektedir. Diğer bir özellik bu davranışın refleks gibi bireyin iradesi dışında gelişmemesi mutlaka bir yaşantı sonucunda kazanılmış olması gerekmektedir. Son olarak da sergilenen davranışın belli bir süreliğine de olsa kalıcı olması gerekmektedir. Bu bağlamda büyüme ve olgunlaşma sonucunda ortaya çıkan davranışlar, bireyin sürekli olarak göstermediği, belirli zaman ve durumlarda ortaya koyduğu geçici davranışlar veya refleks (belli bir uyarıcıya karşı oluşan istem dışı tepki) ve içgüdüsel davranışlar (doğuştan gelen, bir türün tüm üyelerine özgü

davranış örüntüsü) öğrenme değildir. Öğrenme süreci yaşam boyu süren bir etkinliktir. Öğrenme sadece yeni bir beceride ya da akademik bir konuda uzmanlaşmayı değil duygusal gelişmeyi, toplumsal etkileşimi ve hatta kişilik gelişimini de kapsar (Çelik, 2014). Diğer bir ifade ile öğrenme yaşantıları bireyin yaşamının her yönüyle ilgili bir faaliyettir.

## DİKKAT



**Organizmanın sergilediği her yeni davranış öğrenme değildir.**

Eğitim bireylerin belli bir yurttaşlık bilinci kazanmaları, iyi birer vatandaş olmanın yanında dünya kültürünü de tanıyan ve buna uygun davranabilen insanlar yetiştirmek için belli bir program dâhilinde yürütülen sistematik bir öğretme-öğrenme sürecini kapsar.

## Öğretim-Öğretme ve Eğitim

Öğretim ve öğretme bir birine oldukça yakın iki kavramdır. Öğretim özellikle okullarda amaçlı, planlı ve belli bir program dahilinde yürütülen eğitim faaliyetleri öğretme ise öğrenmeyi sağlama faaliyeti ya da süreci olarak tanımlanabilir. Okullarda gerek matematik, fen bilgisi gibi akademik alanlarda gerekse sosyal ve kişisel alanlarda öğretim faaliyetleri sürdürülür. Yeni bir davranışın bireyin repertuarına katılabilmesi için o davranışı daha önce öğrenmiş birinin olması ve o kişinin uygun bir yol bularak bu davranışı bireye aktarabilmesi gerekmektedir. Bu noktada kazandırılması hedeflenen davranışı ve kazandırma yolunu bilen kişinin öğretmen olduğu kolayca anlaşılabilir. Eğitim; öğretim ve öğretme kavramlarını da içine alan daha geniş bir kavramdır. Bu kavramla yaşam süreci boyunca istedik yönde davranış değiştirme ya da oluşturma süreci anlaşılmalıdır. Eğitim sürecinin oldukça uzun, sürekliliği olan, öğretmeye kıyasla iyi vatandaş veya iyi insan olmak gibi daha üst amaçları olan birçok öğrenme yaşantısını içerdiği söylenebilir.

## SIRA SİZDE



**Öğrenme sürecinde evrensel değerlerle ülkemize özgü değerler birbiriyle nasıl birleştirilebilir?**

## ÖĞRENMEYİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Öğrenme süreci oldukça karmaşık bir süreçtir. Bu süreci olumlu veya olumsuz yönde etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Aşağıda öğrenmeyi etkileyen faktörler öğrenenle ilgili, öğrenme malzemesi ve öğrenme stratejisi ile ilgili faktörler olmak üzere üç ana başlık altında ayrıntılı olarak verilmektedir.

### Öğrenenle İlgili Faktörler

Öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörlerden birisi; türe özgü hazır oluş, olgunlaşma, güdülenme, zekâ, dikkat ve psikolojik durum gibi öğrenenin kendisinden kaynaklanan faktörlerdir (Kılıç, 2007). Öğrenme sadece insanlara özgü bir durum değildir. Bu bağlamda birçok hayvanın da kendi türüne uygun bazı becerileri sonradan kazandığı görülebilir. Örneğin bir köpeğin sahibini tanıması ve ona itaat etmesi bazı öğrenme yaşantılarının sonucu olarak değerlendirilebilir. Ancak köpeğe konuşma öğretilemez çünkü konuşma köpeğin bir tür olarak sahip olduğu bir özellik değildir. Ayrıca sekiz aylık bir çocuğa da konuşma öğretilemez. Konuşma için belli bir olgunluk düzeyine gelmek gerekmektedir. Ancak belli bir olgunluk düzeyine gelse de her öğrenme malzemesi her bir birey tarafından aynı düzeyde öğrenilemeyebilir. Örneğin zekâ bakımından farklı düzeylerde olan iki kişinin öğrenme kapasiteleri de birbirinden farklı olacaktır. Bireyin bir şeyi öğrenebilmesi için kendi dikkatini ona yöneltmesi ve o yeni şeyi öğrenmek için motive olması da öğrenmeyi etkileyen önemli bir diğer faktördür. Nitekim bireyin yeteri kadar motive olamaması, istekli olmaması söz konusu davranışı öğrenmesini engelleyecektir. Öte yandan kişinin içinde bulunduğu psikolojik durum da öğrenmeyi etkilemektedir. Nitekim psikolojik durum kişinin öğrenme motivasyonunu ve dikkatini önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Örneğin çok mutsuz ve depresif olan bir öğrencinin gerekli olgunluk düzeyinde olsa bile öğrenme sürecinin zor olacağını söyleyebiliriz.

## Öğrenme Malzemesi ile İlgili Faktörler

Öğrenenle ilgili tüm koşullar uygun olduğu halde öğrenme süreci beklendik düzeyde gerçekleşmiyorsa bunun bir nedeni de öğrenme malzemesinin uygun olmaması ile ilgili olabilir. Örneğin belli bir düzeni olmayan, karmaşık, kişi için anlamlı ve gerekli olmayan malzemelerin öğrenilmesi zordur. Anlamsal çağrışımı olan, benzer ya da gruplandırılabilme özelliği olan öğrenme malzemelerinin öğrenilmesi belli bir düzen dâhilinde sunulmayan öğrenme malzemelerine göre daha kolay öğrenilir. Örneğin ortaokul düzeyinde hukuk kavramını öğretmeyi amaçlayan bir öğretmen bu kavramı adalet sarayı, adalet, hak ve özgürlük gibi kavramlarla bir arada verdiğinde çok daha başarılı olacaktır. Ancak hukuk kelimesini sıradan bir kelime olarak diğer bir kelime yığınının içinde vermesi öğrenmeyi zorlaştıracaktır.

## Öğrenme Stratejileri ile İlgili Faktörler

Öğrenme stratejisi öğrenmeye ayrılan zaman, öğrenmeyle ilgili yapılan aktiviteler, öğrenene geri bildirim verme ve programlı öğretim yapma gibi durumlarla ilişkilidir. Uygun bir öğretim stratejisi öğrenmeyi kolaylaştırırken, sınırları belirlenmemiş, rastgele izlenen bir öğretim stratejisi öğrenmeyi zorlaştıracaktır. Ders başında geçirilen zamanın uzunluğu değil o zamanın nasıl kullanıldığının öğrenmeyi etkilediği çoğunlukla bilinir. Dersin başında kalma süresi kişinin dikkat süresine göre ayarlandığında kısa süreler çok uzun sürelerden çok daha etkili olabilir. Bu durum öğrenme stratejisinin uygunluğu ile ilgilidir. Öte yandan öğretmenlerin öğrencilere ne yaptıkları hakkında geri bildirim vermeleri öğrencinin kendisini görmesine fırsat verdiğinden uygun bir öğretim stratejisidir.

**Öğretmenlerin öğretim yaparken kullanabilecekleri daha başka hangi öğretim stratejileri olabilir?**



SIRA SİZDE

## Öğretim İlkeleri

Öğretim ilkeleri başarılı bir öğretimin yapılabilmesi amacıyla öğretmenlerin uyması gereken bazı kurallar veya göz önüne alınması gereken bazı hususları içermektedir. Söz konusu ilkeler eğitim felsefesindeki bakış açıları, gelişim ve öğrenme psikolojisinin belirlemeleri veya yerel eğitim sisteminin beklentileri gibi farklı bakış açılarına göre farklılıklar içerebilir. Ancak çağdaş eğitim sisteminde sözü edilen birçok alanın öğretim sürecine ilişkin olarak ortaya attığı belirlemelerin birbiriyle oldukça uyumlu olduğu söylenebilir. Aşağıda öncelikle gelişim ve öğrenme psikolojisinin bilimsel verileri ışığında dikkate alınması gereken ilkelerin her biri ayrı ayrı kısaca açıklanmaktadır. Daha sonra ise ülkemizdeki eğitim sistemi bağlamında öğretmenlerin göz önünde bulundurmaları gereken bazı ilkeler hatırlatılmaktadır (Ergün ve Özdaş, 1997).

### Genel Eğitim-Öğretim İlkeleri

Genel eğitim-öğretim ilkeleri gelişim ve öğrenme psikolojisinin bilimsel verilerini ölçü olarak düzenlenmektedir. Bu ilkeler temel olarak bireylere öğretim yapılırken gelişim psikolojisinin gelişim dönemlerine özgü gelişim görevlerini dikkate almayı ve öğrenme psikolojisinin ilkeleri doğrultusunda da en verimli öğrenme yaklaşımlarının uygulanması gerektiğini temel almaktadır. Şimdi bu ilkelere kısaca değinelim.

**Çocuğa/öğrenciye görelilik ilkesi:** Öğrenciye görelilik öğrencinin sahip olduğu kişisel özellikler ve içinde bulunduğu gelişim döneminin dikkate alınması anlamına gelmektedir. Öğrenciye görelilik ilkesinin uygulandığı bir eğitim ortamında bireysel farklar gözetilerek öğretim yapıldığı söylenebilir. Öğrencilerin içinde buldukları gelişim dönemine özgü olarak benzer özelliklerinin olduğu ancak bireysel olarak birbirlerinden oldukça farklı özelliklere sahip olabilecekleri öngörülmektedir.

Öğrenme üç temel faktörden etkilenir. Bu faktörleri önem sırasına koymak mümkün değildir. Hangi faktör olumsuz olursa olsun sonuç başarısızlık olacaktır.

*Hayatilik ilkesi:* Bu ilke öğretimin gerçek yaşamdakine olabildiğince uygun biçimde yapılmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda öğrenciye verilen bilgiler onun gerçek yaşamda kullanabileceği türden olmalıdır.

*Yaparak yaşayarak öğretim ilkesi:* Öğrenmenin etkili ve kalıcı olması için öğrencinin daha fazla duyu organıyla eğitime katılımı gerekir. Öğrenci öğretim sürecine bizzat katılmalı, okumalı, yazmalı, tartışmalı, araştırmalı ve bilgiyi önceki yaşantılarıyla ilişkilendirmelidir. Bu ilkeye “öğrenci eylemi” veya “iş ilkesi” de denilmektedir.

*Ekonomiklik ilkesi:* Bu ilke öğretiminin amaçlarına en kısa sürede, en az araç gereç ve enerjiyle ulaşmasını hedeflemektedir.

*Güncellik ilkesi:* Bu ilke öğretim sürecinin yeniliklere ve güncel olan alanlara yönelmesi gerekliliğini hatırlatmaktadır. Öğrenciler televizyon, gazete gibi kanallarla öğretime daha güncel konular ışığında hazırlanabilir.

*Açıklık ilkesi:* Açıklık hem öğretilen malzemenin hem de öğrenen kişilerin her türlü yeniliğe açık halde olması anlamına gelmektedir. Açıklık ilkesine uyan bir öğretmen öğrencinin eşyalarla, varlıklarla bire bir karşılaşmasının önünü açar, anlaşılır bir dil kullanır ve öğrenme konusu olan konu, nesne, olay ve olguları öğrencinin etkileşimine sunar.

*Somuttan soyuta ilkesi:* Bu ilke kapsamında öğrenci öncelikle konuyu somut örnekleri ile incelemeli sonra soyut kavramlar öğretilmeye çalışılmalıdır. Örneğin gelişim dönemi olarak somut işlemler döneminde olan bir ilkokul birinci sınıf öğrencisine adalet, mutluluk gibi soyut kavramlar yerine oyun aracılığıyla öğretim yapmak somutluk ilkesinin gereğidir.

*Bilinenden bilinmeyene ilkesi:* Bu ilke yeni öğrenilenlerin önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilmesi anlamına gelmektedir. Yeni öğretilecek bilgi ve becerilerin, öğrencinin mevcut bilgi ve yaşantılarından hareket edilerek öğretilmesi, öğrenmenin kolaylaşmasını sağlayacaktır.

*Yakından uzağa ilkesi:* Yakın çevre çocuğun duyu ve düşünce hayatının kaynağını oluşturmaktadır. Bu nedenle önce öğrencinin yakınındaki yaşantıları örneklemek öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracaktır.

*Bütünlük ilkesi:* Bütünlük öğrencinin biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel tüm özelliklerinin dikkate alınarak öğretimin yapılmasını gerektirir. Bu bağlamda eğitim ve öğretim planlanırken bireyin bedensel, düşünsel, duygusal ve sosyal tüm yönleri dikkate alınmalıdır.

## Yerel Eğitim-Öğretim İlkeleri

Genel ilkelerin yanında eğitim sisteminin yerel değerleriyle ilgili olarak da bazı ilkelerden söz edilebilir. Bu ilkeler ülkeden ülkeye farklılıklar göstermekle birlikte çağdaş birçok ülkede benzer olan ilkelere sahiptir. Örneğin Türk eğitim sisteminin temel ilkelerinden birisi genellik ve eşitlik ilkesidir ve bu ilke çağdaş birçok toplumda kabul edilen bir özellik göstermektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde 1). Bu ilke doğrultusunda eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz. Öğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. Öte yandan milli eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir. Bireyler eğitimleri süresince, ilgi, istek ve yetenekleri ölçüsünde çeşitli eğitim kurumları veya programlara yöneltilirler. Türk milli eğitim sisteminin temel ilkelerinden birisi de özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler almak ayrıca bireylerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesini sağlamaktır.

Şimdiye kadar öğrenme psikolojisinin temel kavramları, öğrenmeyi etkileyen faktörler ve belli başlı öğretim ilkelerinden söz edildi. Ancak öğrenme süreci sadece bu ilkeler

Öğrenme ilkeleri öğretim yapmak için başvurulması gereken temel klavuzlardır. Öğrenme ancak bu ilkeler ışığında yararlı ve bilimsel olabilir.



ve temel kavramlar doğrultusunda gerçekleştirilebilecek bir etkinlik değildir. Yukarıda da söz edildiği gibi öğrenme oldukça karmaşık bir kavramdır ve farklı kuramlar öğrenmeyi farklı biçimlerde ele almaktadırlar. Şimdi öne çıkan bazı kuramsal yaklaşımların öğrenmeyi nasıl ele aldığına biraz daha yakından bakalım.

## DAVRANIŞI ÖĞRENME KURAMI

Davranışçı öğrenme kuramı öğrenmeyi; bir uyarıcının olması, bu uyarıcıya bir tepkinin verilmesi ve verilen tepkinin pekiştirilmesi olarak özetlenebilecek bir formülle ele almaktadırlar (Cihanşir-Çankaya, 2012). Bu kuramda öğrenme yaşantılarımız tümüyle dışsal uyarıcılarla açıklanmaktadır. Davranışçılar bilimsel yöntemlerle ölçülemeyeceğini ileri sürerek içsel yaşantıları inceleme konusu yapmazlar. Onlara göre yalnızca gözlenebilen davranışlar inceleme konusu olduğundan kişinin düşünceleri, duyguları, tasarımları gibi gözlenemeyen süreçleri bilimsel olarak ele alınamaz. Psikolojinin konusu da sadece objektif yöntemlerle ölçülebilen ve değerlendirilebilen davranışlar olmalıdır. Objektif olmayan, kanıtlanamayan, somut olarak ölçülüp değerlendirilemeyen hiçbir yaklaşımın değeri yoktur ilkesi üzerine temellenmiştir. Davranışçılar insan zihnini bir kara kutuya benzetmekte ve kara kutu içinde olup bitenleri değil, bu kara kutuya girip çıkanları dikkate almaktadırlar.

Davranışçıların öğrenme ile ilgili diğer bir belirlemeleri ise kalıtsal niteliklerimizle ilgilidir. Onlara göre kalıtım sadece bir potansiyeldir. Hemen her davranışımız sonradan kazanılır ve çevre tarafından biçimlendirilir. Öğrenme ise doğumdan sonra kazanılan her yeni davranıştır. Davranışçılar öğrenmenin klasik koşullama ve edimsel koşullama gibi temel öğrenme süreciyle kazanıldığını öne sürerler.

## Klasik Koşullanma

Klasik koşullanma başlangıçta nötr (ilişkisiz) olan bir uyarının, geçirilen yaşantılar sonucu koşullu uyarana haline gelmesi durumudur. Belli bir uyarının varlığında belli bir tepkinin ortaya çıkması olarak tanımlanmaktadır. Koşulsuz uyarıcı- koşulsuz tepki bağının koşullu uyarıcı- koşullu tepki bağına dönüşmesidir (Uz-Baş, 2010). Burada klasik bir örnek olarak davranışçı ekolün önde gelen bilim adamlarından İvan Pavlov'un köpeklerle yaptığı çalışmalar üzerinden gitmek daha açıklayıcı olacaktır.

Pavlov köpekler üzerinde yaptığı deneylerde doğal bir biçimde köpeğin salya salgılamasına neden olan et ve köpek için başlangıçta hiçbir anlam ifade etmeyen zil uyarılarını kullanmış ve köpeğin et karşısında verdiği tepkiye benzer bir tepkiyi zile de nasıl verdiğini ispatlamıştır. Yaptığı deneylerde Pavlov önce köpeğe doğal salya tepkisi uyandıran eti (koşulsuz uyarıcı) tek başına göstermiş ve köpek de salya tepkisi vermiştir (koşulsuz tepki). Daha sonra etle birlikte bir süre zil de çalmış (nötr uyarıcı) ve köpeğin yine salya salgıladığını görmüştür. İlerleyen süreçte ortada et yokken bile zil çaldığında köpek salya tepkisi vermiştir. Pavlov'a göre köpek zil ile et arasında bir bağlantı kurmuş olmalı ki zile de ete verdiği benzer bir tepki vermiştir. Bu durumda nötr olan zil sesi (nötr uyarıcı) etle birlikte verildiği için koşullu bir uyarıcı haline gelmiş ve köpek de koşullu uyarıcıya koşullu bir tepki (salya) vermiştir.

Davranışçılar insanların ve birçok hayvanın klasik koşullanma yoluyla birçok davranışı öğrendiğini ileri sürmektedirler. Ancak bu öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için bazı ilkelerin yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu ilkelere genel olarak koşullanma ilkeleri denebilir (Ellis-Ormrod, 2013; Uz-Baş, 2010). Şimdi bu ilkeleri kısaca açıklayalım:

*Bitişiklik (zamanlama):* Organizmanın nötr bir uyarıcıya bir tepki verebilmesi diğer bir ifadeyle nötr uyarıcının koşullu bir uyarıcıya dönüşebilmesi için koşullu ve koşulsuz uyarıcıların verilme zamanı birbirine yakın olmalıdır (5-30 saniye). Yukarıdaki örnekte zile salya tepkisini almak için et ve zilin verilmesi arasında geçen sürenin kısa olması

gerekmektedir. Ancak Garcia etkisi olarak bilinen bir durumda koşullu uyarıcı ile tepki arasında uzun bir zaman aralığı olmasına rağmen koşullanma gerçekleşebilmektedir.

*Habercilik:* Koşullama sürecinin, koşullu uyarıcının kendisinden sonra bir doğal uyarıcının geleceğini organizmaya haber verecek şekilde düzenlenmesidir. Önce koşullu uyarıcı sonra koşulsuz uyarıcının verilmesine; olumlu habercilik (ileriye doğru koşullama), önce koşulsuz uyarıcı sonra koşullu uyarıcı verilmesine ise olumsuz habercilik (geriye doğru koşullama) denilmektedir.

*Eş zamanlı Koşullanma:* Nötr uyarıcı ve koşulsuz uyarıcı aynı anda verilir. İki uyarıcı arasında bitişiklik olsa da zayıf bir koşullama ile sonuçlanır.

*Duyusal Ön koşullanma:* İki nötr uyarıcı pekiştireç olmaksızın pek çok kere birlikte verilir. Nötr uyarıcıdan birine pekiştireç uygulanarak koşullanma gerçekleştirilir. Diğer nötr uyarıcıya pekiştireç uygulanmadığı halde organizmanın koşullandığı görülür.

*Dereceli (Üst düzey) şartlanma:* Organizmaya koşullu tepki yerleştikten sonra aynı sistem içinde yapılan çalışmalarla başka bir koşullu uyarıcıya karşı da koşullanmanın sağlanmasıdır.

*Pekiştirme:* Öğrenilen tepkinin organizmaya yerleşmesi ve aynı şekilde devam etmesi için koşullama işleminin belli sayı ve yoğunlukta tekrarlanmasıdır. Klasik koşullanmada pekiştirme, koşulsuz uyarıcının tekrar verilmesidir. Birincil pekiştireç koşulsuz uyarıcı (et), ikincil pekiştireç ise koşullu uyarıcıdır (zil).

*Genelleme:* Aynı türden olan ya da birbirine benzer uyarıcıya karşı daha önce kazanılan tepkinin verilmesi, o uyarıcıya duyarlılık gösterilmesidir. Örneğin hastaneden iğne yapılan bir çocuğun sadece kendisine iğne yapan hemşireden değil tüm hemşirelerden korkması genellemeye örnek olabilir.

*Ayırt etme:* Birbirleriyle benzerlikleri olsa bile uyaranlar arasındaki farkı anlayabilmektir. Ayırt etme genellemenin tersi olarak düşünülebilir. Yukarıdaki örnekte çocuğun bir süre sonra kendisine iğne yapan hemşire dışındaki hemşirelerden korkmamaya başlaması ayırt etmeye örnek olarak verilebilir.

*Sönme:* Sönme koşullu uyarıcı ile koşulsuz uyarıcı arasındaki bağın kopması olarak değerlendirilebilir. Koşulsuz uyarıcı (et) olmadan koşullu uyarıcı (zil) çok kere tek başına verildiğinde, bir süre sonra koşullu tepkinin (salya) azaldığı ya da yok olduğu görülür.

*Kendiliğinden geri gelme:* Sönen şartlı tepkiler zamanla şartsız uyarıcı ya da onu çağrıştıran bir uyarıcı verildiğinde şartlı tepkinin yeniden ortaya çıktığı görülmektedir. Örneğin uzunca bir süre beyaz önlüklü kişilere karşı korku tepkisi vermeyen bir çocuk bir süre sonra korku tepkisi verebilir.

*Gölgeleme:* Klasik koşullama sürecinde eğer iki nötr uyarıcı aynı süreç içerisinde kullanılırsa, ancak içlerinden birisi daha fazla dikkat çekiciyse, dikkat çekici olan uyarıcı diğerini gölgede bırakarak ona karşı bir koşullu tepki verilmesini engeller.

*Öğrenilmiş çaresizlik:* Organizmanın herhangi bir ödül elde etmek ya da cezadan kaçmak için tepki göstermesine karşın sonucun değişmemesi öğrenilmiş çaresizlik yaratır. Organizma ne kadar çaba harcarsa harcasın durumu değiştiremeyeceğini öğrenerek pasif kalır ve bu pasifliği tüm durumlara geneller.

*Kendini gerçekleştiren kehanet:* Birey kendisi ya da olaylar için geliştirdiği doğru olmayan olumsuz düşünceye inanarak buna göre davranırsa bir süre sonra diğer kişilerin yaklaşımı ve olayların yönelimi bu şekilde oluşur. Böylece bu olumsuz düşünceler pekişmiş olur.

## Edimsel Koşullanma

Edimsel koşullanma davranışçı öğrenme kuramının öğrenme süreciyle ilgili başvurduğu diğer bir kavramdır. Bu kavram organizmanın belli bir davranışı gerçekleştirdikten sonra ortaya çıkan uyarıcıların söz konusu davranışı pekiştirmesi üzerine kuruludur (Kaya, 2010). Hatırlanacağı üzere klasik koşullanmada doğal uyarıcı ya da pekiştireç koşullu uyarıcı ile birlikte ya da öncesinde verilmektedir. Burada ise pekiştireç organizmanın sergilediği davranışı takip etmektedir.

Skinner isimli bilim insanı güvercin ve farelerle yaptığı deneylerde organizmanın sergilediği davranışları takip eden uyarıcıların olumlu veya olumsuz olmasının davranışın yapılma sıklığını etkilediğini görmüştür. Skinner aç bıraktığı fareyi, içinde her basıldığında bir parça yiyeceğin düşmesine yarayan bir pedal dışında hiçbir şey olmayan bir kutuya yerleştirmiş ve hareketlerini incelemiştir. Fare başlangıçta tesadüfi olarak pedala basmış ve yiyecek elde etmiştir. Ancak zaman içinde pedala basma ile yiyeceğin gelmesi arasındaki bağlantıyı kurmuş ve bu davranışı daha sık yapmaya başlamıştır. Böylece organizmanın kendi davranışlarının sonucuna göre öğrenme gerçekleştirdiğini ortaya koymuştur.

Edimsel koşullama tıpkı klasik koşullamada olduğu gibi pekiştirme, sönme, genelleme ve ayırt etme gibi bazı ilkeler çerçevesinde gerçekleşir. Edimsel koşullamada sergilenen davranış bireyin bir ödül (pekiştireç) almasına yarayacağı gibi, ortamdan olumsuz bir uyarıcının kalkmasına da hizmet edebilir. Bu noktada edimsel koşullamada pekiştirme ve ceza kavramlarına özel bir önem verilmektedir.

**Çocuk eğitiminde edimsel koşullanma klasik koşullanmaya göre daha uygun bir zemin hazırlar. Bunu nasıl açıklarsınız?**



SIRA SİZDE

## Pekiştirme

Pekiştirme bir davranışın olduğundan daha sık tekrarlanması için organizmaya uyarıcı verme işlemidir. Organizmaya verilen uyarıcı ise pekiştireç adını almaktadır. Bir örnek üzerinden açıklanacak olursa; ödevini yapmış olan çocuğa “afetin” denmesi bir pekiştirme işlemidir. Burada “afetin” pekiştireçtir. Pekiştirme olumlu ve olumsuz olmak üzere iki türde olmaktadır.

**Olumlu pekiştirme:** Sergilenen davranışın yapılma sıklığını arttırmak için ortama olumlu bir uyarının getirilmesidir. Olumlu pekiştirme işleminde birincil (doğal) ve ikincil (koşullu) olumlu pekiştireçler kullanılmaktadır. Birincil olumlu pekiştireçler su ve yiyecekler gibi biyolojik ihtiyaçlar, ikincil olumlu pekiştireçler ise başlangıçta nötr olan ancak kullanılmış uyarıcılardır. Bu uyarıcılar sosyal pekiştireçler (afetin demek), etkinlik pekiştireçleri (parka gitmek), sembol pekiştireçler (ödev kağıdına yıldız koymak) ve nesnel pekiştireçler (her olumlu davranışta bir marka vermek) olarak sınıflandırmak mümkündür.

**Olumsuz pekiştirme:** Sergilenen davranışın yapılma sıklığını arttırmak için ortamda var olan olumsuz uyarının kaldırılması işlemidir. Olumlu pekiştirme işleminde olduğu gibi bu pekiştirme işleminde de birincil (doğal) ve ikincil (koşullu) olumsuz pekiştireçler kullanılmaktadır. Birincil olumsuz pekiştireçler şiddet görmek gibi organizmaya zarar veren, yaşamı tehdit eden uyarıcılardır. İkincil olumsuz pekiştireçler ise başlangıçta nötr olan ancak kullanılmış uyarıcılardır.

Hem olumlu hem de olumsuz pekiştirme işlemlerinde davranışın yapılma sıklığının artırılması hedeflenmektedir. Ancak olumlu pekiştirmede ortama hoş giden bir uyarıcı girmekte, olumsuz pekiştirme de ise ortamdaki hoş gitmeyen bir uyarıcı çıkarılmaktadır.

## Ceza

Ceza bir davranışın yapılma sıklığını azaltmayı hedefleyen uygulamalardır. Dikkat edilirse pekiştirme işleminin aksine burada davranışın artırılması değil azaltılması hedeflenmektedir. Ceza birinci tip ve ikinci tip olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Birinci tip cezada hoş gitmeyen bir uyarıcı ortama verilmekte ve davranışın sıklığının azalması hedeflenmektedir. İkinci tip cezada ise hoş giden bir uyarıcının ortamdaki çekilmesi sonucu davranışın yapılma sıklığının azalması hedeflenmektedir.

Çağdaş eğitim sisteminde öğrencilerin davranışlarının kontrol edilmesi amacıyla hem pekiştirme hem de ceza kullanılmakla birlikte cezadan olabildiğince uzaklaşmak ve olabildiğince pekiştirme kullanmak tercih edilmektedir (Straus, 1991). Hem pekiştirme hem de ceza davranış değişikliğinde etkili yöntemler olmasına karşın pekiştirmenin cezaya tercih edilmesinde bazı nedenler bulunmaktadır. Bunlardan birincisi pekiştirmede istenen davranışın kendiliğinden sergilenmiş olması gelmektedir. Oysa ceza işleminde ortada istenen değil istenmeyen bir davranış bulunmaktadır. Öte yandan pekiştirme işleminde istenen davranış belliyecece ki ceza işleminde istenen değil istenmeyen davranış bellidir. Dolayısıyla cezada bireyden istenenin ne olduğu yeterince açık değildir. Son olarak ceza işleminde cezayı veren ile ceza alan arasındaki ilişkinin bozulması söz konusudur. Bağırma, aşağılama, şiddet uygulama gibi birçok davranış esas itibarıyla bireye verilen ceza örnekleridir. Söz gelimi öğretmeninden şiddet gören bir öğrenci istenmeyen davranışını bıraksa bile öğretmene karşı olumsuz bir yargı geliştirecektir. Tüm bu nedenlerden ötürü cezadan mümkün olduğunca kaçınmak bunun yerine pekiştirmeye yönelmek psikolojisi olarak çok daha uygun görülmektedir. Cezanın çok gerekli olduğu ve pekiştirmenin mümkün olmadığı durumlarda ortamı değiştirmek, baktırmak, gelişim döneminin geçmesini beklemek veya görmezden gelmek gibi yollar denenebilir.

Pekiştirme işleminde istenen davranışın artması için ortama ya olumlu bir uyarıcı girmekte ya da ortamda olan olumsuz bir uyarıcının kalkması sağlanmaktadır. Cezada ise istenmeyen bir davranış ortadan kalkması ya da azalması için ortama olumsuz bir uyarıcı girmektedir.

Ceza cezayı veren kişi ile cezayı alan kişiler arasında duygusal yakınlığı bozduğu için mümkün olduğunca uzak durulması gereken bir davranış değiştirme yoludur.

SIRA SİZDE



**Ceza alan çocukların ne gibi istenmeyen davranışlar sergilemesi beklenebilir?**

## SOSYAL ÖĞRENME KURAMI

Sosyal öğrenme kuramı gözlem yoluyla öğrenme kuramı olarak da bilinir. Bandura isimli bir bilim adamı tarafından geliştirilen bu kuramın davranışçı kuramdan önemli farkları bulunmaktadır. Öncelikle sosyal öğrenme kuramı bireylerin sadece klasik ve edimsel koşullanma ve bu koşullanmalarla bağlantılı yöntemler aracılığıyla öğrenmenin gerçekleşmediğini ileri sürmektedir. Bu kurama göre öğrenmede temel faktör sosyal ortamdır. Kuramın geliştiricisi olan Bandura'ya göre sosyal öğrenmede temel faktör, bireyin başkalarını gözlemleyerek öğrenmesidir (Bandura, 1971). Gözleyerek öğrenme bireyin bir şeyi öğrenmesi için mutlaka onu deneyimlemesi gerektirdiği anlamına gelmektedir. İnsanlar sadece kendi yaşantılarından değil diğerlerinin yaşantılarından da öğrenirler. Elbette öğrenilmiş bir davranışın sergilenmesi için öğrenen bireyin bu davranışı sergileyebilme yeterliğinin olması gerekmektedir. Diğer bir deyişle öğrenmenin etkililiği öğrenenin modelden gözlemlediği davranışı taklit edebilme yeteneğine bağlıdır. Kişi gözlemlediği her davranışı sergilemek durumunda da değildir. Gözlemlenen davranışın sonunda modelin almış olduğu olumlu pekiştirme veya ceza gözlemleyen o davranışı taklit edip etmeme kararını etkiler. Bu bağlamda öğrenme ve performans birbirinden farklı kavramlardır. Dikkat edilirse sosyal öğrenme kuramı davranışçı kuram gibi insan öğrenmesini sadece gözlemlenen davranışlardan ibaret saymamakta, bireyin içinde olup biten düşünsel süreçlere önem vermektedir (Bandura, 1971). Sosyal öğrenme kuramını daha iyi anlayabilmek için kuramın insan öğrenmesi için öne sürdüğü bazı ilkeleri ve insan doğasına ilişkin yaptığı bazı belirlemeleri hatırlamakta yarar vardır.

**Karşılıklı belirleyicilik:** Sosyal öğrenme kuramında Şekil 5.1'de görüldüğü gibi öğrenme birey, çevre ve davranış olmak üzere üç bileşenle ele alınmaktadır. Bu üç bileşen birbirini etkilemektedir. Örneğin bireyin içinde bulunduğu çevre davranışlarını da değiştirmekte aynı zamanda bireyin sergilemiş olduğu davranış; içinde bulunduğu çevreyi de etkilemekte ve çevrenin tepkisine bağlı olarak sergilenen davranışın bir kez daha yapılıp yapılmaması da etkilenebilir.

**Sembolleştirme kapasitesi:** Sosyal öğrenme kuramı insanların sembolleştirme kapasitelerinin olduğunu belirtmektedir. Semboller insanların zihninde dünyada gördüklerinin temsilcileridir. Sembolleştirme kapasiteleri aracılığıyla insanlar bir davranışı zihinsel olarak değerlendirebilme becerisine de sahip olmaktadır.

**Öngörü kapasitesi:** Öngörü kapasitesi bireylerin bir davranışta bulunmadan önce o davranış hakkında düşünebildikleri anlamına gelmektedir. İnsanlar beklentilerini karşılamak için hedefler oluştururlar ve gelecekle ilgili planlar yaparlar. Hangi davranışı sergilemeleri gerektiği üzerine önceden belli bir plan yaparlar.

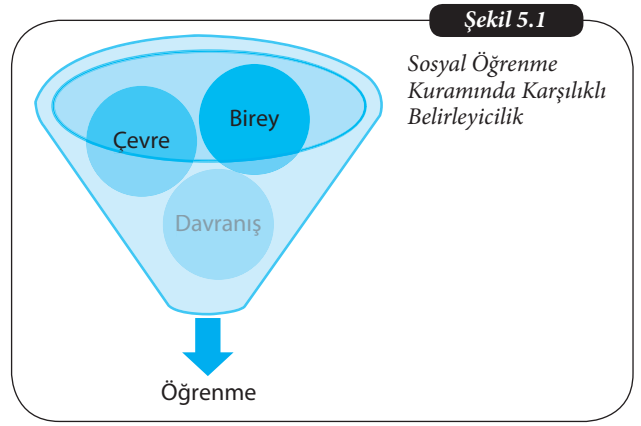
**Dolaylı öğrenme kapasitesi:** Yukarıda da değinildiği gibi insanlar başkalarının davranışlarını ve o davranışların sonuçlarını gözlemleyerek öğrenirler.

**Kendini düzenleme kapasitesi (öz düzenleme):** Bireyde kendini biçimlendirme potansiyeli vardır. Kendini biçimlendirme, bireyin davranışlarını kontrol edip o doğrultuda en uygun olduğunu düşündüğü davranışları sergilemesi eğilimidir. Bu noktada bireylerin sadece dışarıdan gelen etkilerle değil kendi tercihleriyle hareket ettiğini belirtmek gerekmektedir.

**Kendini yargılama kapasitesi:** Bireyler kendileri hakkında düşünür, kendi düşüncelerini uyguladıktan sonra sonuçları değerlendirir ve kendisini yargılayabilirler. Bu ise bireylerin birer robot gibi duygudan arınık olmadığı anlamına gelmektedir.

**Özyeterlik:** Özyeterlik sosyal öğrenme kuramının önemli kavramlarından birisidir. Bandura sosyal öğrenme kuramında kişinin kendi öz yeterlik algısının üzerinde özellikle durmaktadır. Özyeterlik kişinin kendi yeterlikleri, becerilerine ilişkin algısı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1971). Burada dikkat edilirse kişilerin gerçekten olan yetenek ve becerilerinden değil yetenek ve becerilerine ilişkin algısından söz edilmektedir. “Ben yapabilirim”, “yapamam”, “bu işte başarılı olabilirim” ya da “başarılı olamam” gibi algılar kişinin öz yeterliğine işaret etmektedir. Bandura özyeterlik algısının yüksek ya da düşük olmasının birçok nedene bağlı olduğunu ileri sürmektedir.

Özyeterliği etkileyen faktörlerden birisi kişinin yaşantıdır. Söz gelimi daha önce yaptığı bir işte başarılı olmuş bir kişinin yeniden o işle karşılaşması durumunda kendine ilişkin özyeterlik algısı yüksek olacaktır. Başarısız olmuş olması halinde de özyeterlik algısı düşük olacaktır. Aynı şekilde dolaylı yaşantılar da benzer şekilde özyeterlik algısının düşük ya da yüksek olmasında etkilidir. Örneğin sınıfta birçok arkadaşının çözmeye çalıştığı halde çözemediği bir problem karşısında kişiler söz konusu problemi çözemeyecekleri yönünde düşük bir özyeterlik sergilerler. Ancak çoğu kişinin başarılı olduğu bir durumda kendinin de başarılı olacağı yönünde bir özyeterlik algısı gelişir. Bandura'ya göre özyeterliği etkileyen diğer bir durum ise psikolojik durum; veya kişinin sözel destek alıp almadığıdır. Psikolojik olarak kendini iyi hissetmeyen bir kişi bir işi yapamayacağı yönünde bir algıya sahiptir. Aynı şekilde çevresi tarafından cesaretlendirilen bir kişi de bir işi yapmaya başlamadan önce başarılı olacağı yönünde bir öz yeterlik algısı sergileyecektir.



Sosyal öğrenme kuramının ilkeleri genel olarak kuramın insanı sosyal bir varlık olarak ele aldığını ve öğrenme yaşantılarını da bu sosyal özellikler çerçevesinde değerlendirdiğini göstermektedir.

Sosyal öğrenme kuramında yukarıda sıralanan ilkeler ve insan doğasına ilişkin belirlemeler doğrultusunda temel olarak modelden öğrenme, taklit yoluyla öğrenme ve gözlem yaparak öğrenme olmak üzere üç öğrenme yolundan söz edilmektedir. Bu öğrenme yollarının üçü de yukarıdaki özelliklerden etkilenmektedir.

## Modelden Öğrenme

Modelden öğrenme adından da anlaşılacağı üzere öğrenmenin gerçekleşmesi için o davranışı sergileyen bir başka kişinin (modelin) olmasını gerektirmektedir. Diğer bir deyişle insanların bir davranışı öğrenebilmeleri için, o davranışın başkaları tarafından nasıl yapıldığını görmeleri gerekir. Model ile gözlemleyen yaş, cinsiyet, kişilik özellikleri, popülerlik ve statü gibi özellikleri sergilediği davranışın öğrenilmesini etkilemektedir. Özellikle sözü edilen özellikler bağlamında model ile öğrenen kişi arasında benzerliklerin olması modelin sergilediği davranışların öğrenilme ihtimalini arttırmaktadır. Örneğin ergenlik dönemindeki bir öğrencinin kendinden oldukça büyük birindense kendine daha yakın olan birinin davranışlarını öğrenmesi daha muhtemeldir.

## Taklit Yoluyla Öğrenme

Taklit sergilenen bir davranışı olduğu haliyle yapmak anlamına gelmektedir. Modelden öğrenmeden temel farkı davranışı hiç değiştirmeden olduğu haliyle sergilemektir. Öğrenme yaşantılarının önemli bir kısmı taklit yoluyla gerçekleşir. Özellikle özbakım, beslenme, giyinme gibi becerilerin önemli bir kısmı taklit yoluyla öğrenilir. Örneğin bir çocuğun ayakkabı bağcığını bağlamayı öğrenmesi anne babası veya diğerlerinin bu işi nasıl yaptıklarını gözlemesi ve onları taklit etmesi yoluyla gerçekleşir. Belli bir davranışı taklit etmek o davranışa benzer olan daha başka davranışların da taklit edilme olasılığını artırır. Bu duruma genellenmiş taklit adı verilmektedir. Genellenmiş taklit bir modelin belli bir davranışını taklit eden ve sonucunda pekiştirilen bireyin, artık modelin sadece o davranışını değil başka davranışlarını da taklit etmesi anlamına gelmektedir. Örneğin abisinin ders çalışma davranışını taklit eden altı yaşındaki bir ilkokul çocuğu zaman içinde onun konuştuğu gibi konuşma, odasını topladığı gibi toplama, yemek yediği gibi yemek yeme eğilimine girebilir.

## Gözlem Yapararak Öğrenme

Gözlem yapmak taklit etmekten çok daha karmaşık bir süreçtir. Taklit etmede gözlenen davranışın olduğu haliyle yapılması söz konusu iken gözlem yoluyla öğrenmede bireyin düşünmesi, değerlendirme yapması da sürece karışmaktadır. Diğer bir ifade ile gözlem yapmak sadece bir kişinin diğer kişilerin davranışlarını basit bir şekilde tekrarlaması değil, çevredeki olayları bilişsel olarak işlemesiyle kazanılan bilgi sonucunda bir davranış sergilemesidir.

Gerek modelden gerek taklit yoluyla gerekse de gözlem yaparak öğrenme süreçlerinin üçünde de bireyin mutlaka kişisel bir yaşantısının olması koşulu bulunmamaktadır. Burada kilit önemde olan bireyin çevresinde bulunan kişilerin bir davranışta bulunmaları ve bu davranışın kişi üzerinde yarattığı etkidir. Üç öğrenme yolunda da bireyin düşünsel bazı süreçlerinin devrede olduğu açıktır. Nitekim üç öğrenme yolunda da birey öğrendiği davranışı mutlaka sergilemek durumunda değildir. Diğer bir ifade ile kişi öğrenmeyi gerçekleştirirse de bunu davranışa dönüştürmek durumunda değildir. Örneğin televizyondan gözlem yoluyla öğrendiğimiz hırsızlık gibi bir davranışın nasıl yapıldığını öğrendiğimiz halde onu gerçekleştirmez. Sosyal öğrenme kuramını daha iyi anlayabilmek için davranışçı kuramla olan benzerlik ve farkları üzerinde durmak yararlı olacaktır.



## Sosyal Öğrenme Kuramı ve Davranışçı Öğrenme Kuramı Arasındaki Farklar

Sosyal öğrenme kuramı kişilerin öğrenme yaşantıları geçirmeden de dolaylı bir biçimde öğrenmeler gerçekleştirdiklerini ileri sürmektedir. Diğer ifade ile kişilerin bir şeyi öğrenmeleri için mutlaka o şeyi yaşamaları gerekmez. Burada diğerlerinin yaşantılarının öğrenme üzerindeki dolaylı etkisinden söz edilmektedir. Hatırlanacağı üzere pekiştirme, ceza veya güdülenme gibi kavramlar davranışçı kuramın da üzerinde durduğu kavramlardır. Ancak davranışçı kuram tüm bu kavramlarla ilgili kişilerin bizzat yaşam deneyimlerinin olması gerektiği üzerinde durmaktaydı. Sosyal öğrenme kuramı bu kavramların her birinin doğrudan olduğu gibi dolaylı yollardan da yani diğer insanların yaşantıları üzerinden de öğrenmeye katkıda bulunduğunu ileri sürmektedir.

Sosyal öğrenme kuramında modelin yapmış olduğu davranışlarda ödüllendirilmesi gözlemlenin o davranışı taklit etmesini güçlendirecektir. Bu öğrenen kişinin dolaylı bir biçimde pekiştireç alması anlamına gelmektedir. Öte yandan modelin yapmış olduğu davranış sonunda almış olduğu cezanın gözlemlenmesi, gözleyen o davranışı yapma eğilimini azaltır ya da ortadan kaldırır. Örnek verilecek olursa ders çalıştığı için babası tarafından takdir edilen bir abisi olan küçük bir çocuk ders çalışma davranışını öğrenecek ve bu davranışı yapma eğilimine girecektir. Çünkü ders çalışma davranışının takdir toplamaya yaradığını abisi üzerinden öğrenmektedir. Aynı şekilde abisi yaramazlık yaptığı için babası kızdığına ise küçük kardeş bu davranışı sergilemesi halinde ceza alacağından sergilememe eğilimine girecektir.

İnsanlar sosyal öğrenme kuramına göre dolaylı bir şekilde güdülenme de yaşarlar. Kişiler başkalarının gözlemleyerek bir davranışı yapmaya istekli duruma gelebilirler. Buna dolaylı güdülenme denmektedir. Öte yandan duygusal dünyamızla ilgili bir duygu da yine dolaylı yollardan yani diğer kişilerin deneyimleri üzerinden öğrenilebilmektedir. Korkularımızın, nefretlerimizin ya da sevmelerimizin birçoğu dolaylı öğrenmelerle gerçekleşir. Örneğin hiç deneyimlemediğimiz halde bir ülkeye veya millete ilişkin olumlu veya olumsuz bir algılar geliştirebiliriz.

## GESTALT ÖĞRENME KURAMI

Geşalt öğrenme kuramı davranışçı ve sosyal öğrenme kuramından farklı olarak öğrenmeyi daha çok zihinsel süreçlerle açıklamaktadır. Kuramın önde gelen isimleri arasında Wertheimer, Köhler, Koffka ve Levin gelmektedir. Bilişsel süreçlere önem vermesinin yanında Geşalt kuramı için varoluşçu ve insancıl bir yaklaşım denebilir.

Varoluşçu özelliği kuramın bireysel öğrenme tarzlarının olabileceğini göstermektedir. Kişilerin kendi tercihleri doğrultusunda öğrenme gerçekleştirdikleri dolayısıyla öğrenmede bir seçim sürecinden söz edilebilir. Geşalt yaklaşımında insan çevreden gelen uyarıcılara sadece tepki veren bir canlı değil, uyarıcı ile etkileşime giren ve bu etkileşimden yola çıkarak uyarıcıya tepki geliştiren bir canlıdır (Ikehara, 1999). Bu bakımdan insanı edilgen bir varlık olarak ele almamak gerekmektedir. Öte yandan insan doğuştan iyi ya da kötü olarak ele alınmaz. Öğrenmeler sonucunda insanlar iyi ya da kötü olabilirler. Diğer bir ifade ile insan uygun koşullar sağlandığında gelişme ve bütünleşme potansiyeli oldukça güçlü olan bir canlıdır. Diğer yandan Geşalt kuramı bireylerin insan olmaktan kaynaklanan özelliklerini de dikkate almaktadır. Bu yaklaşıma göre davranış kişinin karşılaştığı durumu algılamasına ve durumu kendi amaçları açısından yorumlamasına da bağlıdır. Öğrenme de zaten algı ve yorumdaki değişme olarak ele alınmaktadır. Şimdi Geşalt yaklaşımının öğrenmeyi açıklamaya dönük belirlemelerine biraz daha yakından bakalım.



Günlük yaşamda Gestalt kuramında belirtildiği gibi parçadan çok bütüne odaklandığımızı gösteren bazı örnekler veriniz.

## Geştalt Öğrenme Kuramında Öğrenme

Gestalt sözcüğü Almanca'da örüntü, bütün, biçim, form veya yapı kelimelerinin karşılığı olarak kullanılmaktadır. Öğrenme süreçlerini açıklamada en çok başvurulan kavram geştalt olduğu için kuramın adının da geştalt yaklaşımı olduğu görülmektedir (Bilge, 2007). Geştaltçılar, psikolojik olayların bütününe ve örgütüne dikkat çekmişlerdir. Onlara göre insanlar nesnelere ve çevrelerini bir düzen içinde görür ve bazı örgütleyici eğilimlere göre algırlar. Bu nedenle de öğrenme süreci bütünlüğe ilgilidir. Başka bir deyişle insanlar gördüklerini parça parça olarak değil bir bütün olarak algılama eğilimindedirler. Bütün kendisini oluşturan parçalardan daha farklı ve daha fazla bir anlam ifade eder. Bu nedenle de davranışlar ve bilişsel süreçler alt birimlere ve ilkel bileşenlerine indirgenerek anlaşılabilir. Bir konuyu oluşturan parçaları ayrı ayrı incelersek bütünü göremeyiz. Bir nesnenin algılanışı onun diğer parçalarla olan ilişkisine bağlıdır. Bütünü oluşturan parçaların aralarındaki ilişkiler algılamada önem taşır. Bu genel anlayışın paralelinde Geştaltçı öğrenme kuramının öğrenmeye ilişkin algı yasaları olarak bilinen bazı ilkeleri bulunmaktadır (Bilge, 2007; Morgan, 2004). Şimdi bu ilkelere değinelim.

## Geştalt Öğrenme Kuramında Algı Yasaları

Şekil 5.2

Şekil Zemin İlişkisi



**Şekil-zemin ilişkisi:** Bu ilkeye göre öğrenme bir şekil zemin ilişkisi içinde gerçekleşir. Organizmanın ihtiyacına bağlı olarak algı alanına giren uyaran şekil, arka planda kalan uyaran ise zemindir. Yandaki şekilde eğer zemin olarak siyah renk kabul edilirse birbirine bakan iki yüz; eğer zemin beyaz olarak algılanırsa bir vazo görülür.

**Yakınlık:** Birbirine yakın olan uyarıcılar algısal alanımızda birlikte gruplandırılmaktadır. Şekil 5.3'te birbirine yakın olan noktalar ayrı ayrı birer çizgi gibi algılanır.

Şekil 5.3

Yakınlık

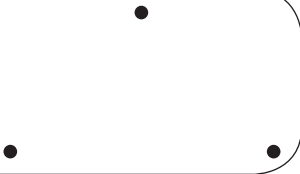


**Benzerlik:** Benzer özellikte (renk, şekil vb.) olan uyaranlar birlikte gruplandırılarak algılanmaktadır. Örneğin harf ve sayıların karışık biçimde verildiği bir sayfada harf ve sayıları ayrı ayrı algılarız.

**Tamamlama:** İnsan uyaranları parçalar yokmuş gibi algılar. Nesne bireyin anlam dünyasında bütün olarak var olur. Şekil 5.4'te üç noktayı zihnimizde birleştirdiğimiz için bir üçgen olarak algılarız.

Şekil 5.4

Tamamlama



**Zeigarnik etkisi:** İnsanlar tamamlanmamış yaşantılarını tamamlanmış olanlardan daha önce ve daha net bir şekilde anımsama eğilimindedirler. Örneğin yarım kalmış bir iş bitirilmiş bir işe göre zihnimiz daha çok meşgul eder.

**Süreklilik:** Algı alanında bulunan aynı yönde giden birimler birbiriyle ilişkili görünme eğilimi içindedirler. Şekil 5.5'te nokta grupları bir çizginin parçaları gibi algılanmaktadır.

Şekil 5.5

..... ... ..... .. Süreklilik

**Basitlik:** Diğer unsurlar eşitse ve ayırt edici bir özellik yoksa birey basit, düzenli bir şekilde organize edilmiş figürleri daha kolay algılama eğilimindedir. Örneğin pek çok geometrik şeklin karışık biçimde yer aldığı bir sayfada öncelikle kare, daire ve üçgen algılanır.

**Algısal değişmezlik:** Uyarıların beyne farklı şekillerde, renklerde ve büyüklüklerde yansımına rağmen aynı algılanmasıdır. Örneğin bir resimde insan figürü gerçekte olduğundan çok daha küçük olmasına rağmen gerçek insan ebatlarında algılanır. Resimde mavi de çizilse insan yüzünü normal ten rengi olarak algılarız.

**Algıda seçicilik:** Duyu organlarına aynı anda birçok uyarıcı da gelse organizmanın beklentileri doğrultusunda ancak bazılarını algılamasıdır. Örneğin kalabalık bir insan topluluğu için de arkadaşımızı ararken herkesin yüzüne ayrıntılı olarak bakmayız. Arkadaşımızı hemen görürüz.

**Pragnanz yasası:** Gestalt kuramcıları algısal örgütlemeye yardımcı olan yasaların hepsini kapsayan genel bir yasa oluşturmuşlardır. Her psikolojik olayda anlamlı, tam ve basit olma eğilimi vardır. Koffka'ya göre, kontrol edici koşullar izin verdiği ölçüde organizmanın daha iyi bir bütüne, daha iyi bir şekle, daha iyi bir biçime yönelme eğilimi bulunmaktadır.

**Davranışın belirleyicileri:** Gestalt psikolojisinde bireyin davranışlarının belirleyicileri psikolojik ve fiziksel çevre koşullarından etkilenir. Psikolojik çevre; bireyin dış dünyadan gelen uyarıların kendi ilgi, tutum, inanç, değer ve gereksinimleri doğrultusunda yeniden anlamlandırmasıdır. Kişi bu anlamlandırmaya bağlı olarak çevresine tepkide bulunmaktadır. Bu nedenle insan davranışını belirleyen en önemli faktörlerden birisi kişinin içinde bulunduğu psikolojik durumdur. Fiziksel çevre ise yukarıda sıralanan algı yasaları çerçevesinde bireylerin davranışlarını etkilemektedir.

### Çeşitli konulardaki önyargılarımız Gestalt yaklaşımına göre nasıl açıklanabilir?



SIRA SİZDE

## BİLGİ İŞLEME MODELİ

Bilgi işleme modeli insanın öğrenme sürecini insan beynini tıpkı bir bilgisayara benzeterak açıklamaktadırlar. Temsilcileri Gagne, Neisser, Miller, Siegler, Bruner gibi bilim insanlarıdır. Bilgi işleme modeli adından da anlaşılacağı üzere öğrenme sürecinde beynin bilgileri nasıl işlediği üzerinde durmaktadır. Onlara göre insanlar tıpkı bilgisayarlar gibi bilgiyi alırlar, depolarlar, geri getirirler ve bu bilgilere dayanarak karar verirler. Ancak bu benzerliğin yanında insanın öğrenme sürecinde aktif olmak gibi bilgisayarlardan ayrılan yanları da bulunmaktadır. Bu yaklaşımda bellek ve problem çözme araştırmacıların üzerinde durdukları temel kavramlardır (Palancı, 2012). Yeni bilgi dışarıdan nasıl alınmaktadır? Alınan yeni bilgi nasıl işlenmektedir? Bilgi uzun süreli nasıl depolanmaktadır? Ve Depolanan bilgi nasıl geriye çağırılıp hatırlanmaktadır? gibi sorular bu modelin temel sorularıdır (Topçu-Kabasakal, 2012). Bu modelin savunucuları insan öğrenmesi ile ilgili çalışmalarının temelinde bilimsel yöntemlerin önemine vurgu yapmışlar ve açıklamalarını da bu doğrultuda yapmışlardır. Öğrenme mutlaka açık davranış değişmelerinde gözlenmesi gerekmeyen zihinsel çağrışım biçimini kapsar. Dikkat edilirse bu bakış açısı davranışçı yaklaşımın aksine insan öğrenmesinde gözle görülmeyen zihinsel süreçlerin de önemli olduğunu savunmaktadır. Öte yandan bu kuramın Gestalt yaklaşımıyla örtüşen bazı yanlarının olduğunu söyleyebiliriz. Örneğin bu kuramda da bilgi örgütlenmiş şekilde

bulunur ve ve bir takım adımlar ve aşamalar halinde işlenir. Öğrenme yeni bilginin önceden öğrenilmiş bilgi ile ilişki kurduğu bir süreçtir. Bu modele göre öğrenme insan zihninin bilgiyi işleme fonksiyonları sayesinde gerçekleşir. Bu fonksiyonlar ise bilgi depoları, bilişsel süreçler ve yürütme süreçleri (üstbiliş) olmak üzere temel olarak üç ana öge olarak sınıflandırılır.

## Bilgi Depoları

Bilginin tutulduğu ve bilgiyi işlemenin gerçekleştiği zihinsel alanlardır. Bu alanlar bellek deposu olarak düşünülebilir (Topçu-Kabasakal, 2012). Üç ana bellek deposu bulunmaktadır.

*Duyusal bellek:* Çevreden alınan bilginin işleme sistemine girmeden önce kısa bir süre tutulduğu bilgi deposudur. Duyusal bellek sürekli olarak duyularımıza gelen uyarıcılarla ilgili bir alandır. Bu alanda kapsanan bilgi dışarıdan alındığı gibidir. Değişmemiştir. Duyusal bellekte kapsanan bilgi duyu organlarının aldığı şekilde depolanır. Örneğin uyanık olduğumuz her an dışarıdan birçok uyarana karşılık karşımızdayız ya da çevremize baktığımızda aynı anda çok sayıda uyarıcıyı algılarız. Bu bakımdan çevresel uyarıcıları alma kapasitesi sınırsızdır. Ancak birey bilginin farkına varmaz, bilgi anlaşılmaz ve yorumlanamaz, sadece kısa bir süre için depolanır. Anlamli hale getirilmek istenen bilgi, işleme sistemi olan kısa süreli belleğe (çalışan bellek) aktarılır. Duyusal belleğe alınan bilgi kısa bir sürede işleme sistemine aktarılmazsa kaybolur ve geri getirilemez.

*Kısa süreli bellek:* Bu bellek duyusal bellekten aktarılan sınırlı miktardaki bilgiyi kısa süreli depolama görevini üstlenmektedir. Kısa süreli bellekte bilinçli olarak bilginin farkına varılır ve bilgi anlamlı bir şekle dönüştürülür. Duyusal belleğin tersine kısa süreli bellek sınırlı miktarda bilgiyi (yaklaşık 5 ile 9 sayı, harf, şekil vb) depolar. Kısa süreli bellekte bilgiler çoğunlukla görsel ve işitsel olarak depolanır. Bir işleme tabi tutulmadan bilginin kısa süreli bellekte tutulma süresi yaklaşık olarak 15-20 saniyedir. Bu süre içerisinde bilgi işlenerek uzun süreli belleğe gönderilmezse unutulur ve unutilan bilgi geri getirilemez.

*Uzun süreli bellek:* Kısa süreli bellekte işlenmiş olan bilgi uzun süreli belleğe gönderilerek depolanır. Bir bilginin öğrenilmiş kabul edilmesi için mutlaka uzun süreli bellekte depolanmış olması gerekir. Uzun süreli belleğin kapasitesi sınırsız olarak kabul edilir ve her türlü bilgi bu bellekte saklanabilir. Ayrıca bilginin depolama süresi de oldukça uzun yıllar olabilir. Uzun süreli belleğe yeni bir bilgi alınması için eski bilgilerin yok olup yer açılması gerekmez. Bir bilgi biriminin depolanabilmesi için bazı bilgilerin kaybolması ve yeni gelenlere yer açılması gerekmez. Bilgi bir kez depolandıktan sonra uzun süre kaybolmaz ancak hatırlanması için çaba gerektirir.

Uzun süreli bellekte bilgi ana yapı içerisinde depolanmaktadır. Bunlardan birincisi açıklayıcı (bildirimsel-sözel-eklaratif) bellektir. Kavramlar, olgular, tanımlar ve kurallarla ilgili olan bilgi bu depoda saklanmaktadır. Yaşantı içerisindeki anılar (anısal bilgiler) veya kısa süreli bellekte işlenerek anlam kazanmış anlamsal bilgiler bu depoda yer almaktadır. Uzun süreli belleğin diğer yapısı ise işlemsel (prosedürel) bellektir. Prosedürel bellek bir işin nasıl yapılacağı, hangi yolların kullanılacağı gibi bilgilerin depolandığı alandır. Örneğin yemek pişirmenin nasıl bir yolla gerçekleştirileceği bu belleğin işlevlerinden sayılabilir.

## Bilgi İşleme Modelinde Bilişsel Süreçler

Bilgi işleme kuramında bellek depoları arasında sürekli bir bilgi akışı bulunmaktadır. "bilişsel süreçler" olarak adlandırılan bu akışın olabilmesi için bazı koşullar gereklidir (Morgan, 2004). Şimdi bu koşullar üzerinde biraz duralım.

*Dikkat:* Bilişsel süreçlerin gerçekleşebilmesinin temel gerekliliklerinden birisi dikkattir. Dikkat uyarıcılar üzerine bilinçli bir biçimde yoğunlaşmak demektir. Duyusal belleğe

Bilgi depoları arasındaki temel fark her birinin bilgiyi işlemesi bakımından işlevlerinin farklı olması ile ilgilidir.

gelen uyarıcıların fark edilip kısa süreli belleğe geçebilmesi için dikkat şarttır. Burada esas itibarıyla sınırsız sayıdaki uyarar arasından organizma için anlamlı olan aynı zamanda da seçilebilir nitelikte olan uyararlar seçilmektedir. Seçilmemiş olan uyarıcılar kaybolur.

*Algılama:* Algılama dikkat edilmiş olan uyarıcıya anlam vermektir. Birey duyuşal bellekten gelen bazı uyarıcılara dikkatini verdikten sonra tanımaya ve yorumlamaya ihtiyaç duyar. Bu bakımdan kısa süreli belleğe ulaşmış olan bilgiler algılanmış bilgilerdir. Algılamada bireyin geçmiş yaşantıları, uyarıcının şekli veya nasıl bir halde olduğu gibi faktörler etkilidir.

*Tekrar:* Tekrar bir bilginin aynı kanalı kullanarak aynı şekilde birden fazla defa kişiye ulaşmasıdır. Tekrar bilginin kısa süreli bellekte tutulma süresini artırmaktadır.

*Kodlama:* Kodlama kısa süreli bellekten gelen bilgiyi uzun süreli belleğe yerleştirmeye sürecidir. Kodlamada gelen bilginin kalıcılığını sağlamak amacıyla o bilgiyi anlamlı kılmak ve o bilgiyle ilgili şemaların içinde doğru yere yerleştirmek amaçlanmaktadır.

Anlamlı kodlama hatırlamayı arttırır. Depolanmış bilgileri hatırlamayı kolaylaştırmak için kodlamada bazı özellikler önem kazanmaktadır. Bu özelliklerden birisi bireyin bilgiyi alması ve işleminde kendi etkinliklerine başvurmasıdır. Bu doğrultuda birey kendi etkinlikleri aracılığıyla bilgiyi yeniden yapılandırır ve anlamlandırır. Diğer bir özellik örgütlemeye. Örgütlenme alınan bilginin belli bir bağlam içinde depolanması anlamına gelmektedir. Ekleme ve genişletme özelliği de kodlamada önemli bir işleve sahiptir. Yeni bilginin uzun süreli bellekte hâlihazırda var olan eski bilgiyle ilişkilendirilmesi yoluyla yeni bilgiye anlam verme ve anlamı genişletmedir.

*Hatırlama ve unutmama:* Bilgi işleme süreçlerinin en önemli iki unsuru da depolanmış bilgiyi hatırlama (geri getirme) ve unutmama. Depolanmış bilgiler kullanılmadıkları süreçte uzun süreli bellekte yer alırlar ve ihtiyaç duyulduğunda zaman kısa süreli belleğe geri getirilir ve kullanılır. Ancak istenen her bilgi uzun süreli bellekten çekilemediği gibi kimi bilgileri kolayca çekmek mümkünken kimilerini çekmek oldukça zordur. Bir bilginin kolayca hatırlanabilmesi için doğru ve işlevsel bir biçimde kodlanmış olması gereklidir. Bir bilginin uzun süreli bellek içinde yer değiştirmesi veya kodlandığı halinin bozulması unutmama olarak adlandırılmaktadır. Unutulmuş bilgi bu yönüyle geri getirilemeyen bilgidir. Unutmama önceki bilgilerin yeni öğrenilecek bilgiyi unutturması (ileriye ket vurma) şeklinde olabilir. İki parmakla daktilo öğrenmiş birisinin on parmak daktilo kullanmayı öğrenememesi buna örnektir. Yeni öğrenilen bir bilginin eski bilgiyi unutturması da söz konusudur (geriye ket vurma). Yeni işinde farklı beceriler edinen birisinin eski işindeki becerilerini yitirmesi geriye ket vurma olarak nitelendirilebilir.

## Yürütücü Süreçler-Üstbilis

Yürütücü süreçler bilgi işleme modelinin zihinsel işlevlerle ilgili üçüncü belirlemesidir. Bu süreçler organizmanın bilinçli çabaları sonucunda bilgiyi işleme ile ilgilidir. Diğer bir ifadeyle zihinsel süreçte bilgi akışını bilinçli olarak yönlendirmeyi kapsamaktadır. Üstbilis anlama, izleme ve özdenetimi de içerecek biçimde kişinin kendi bilişsel süreçlerini kontrol edebilmesidir. Basit bir anlatımla üstbilis kişinin ne yaptığının farkında olarak bilişsel süreçlerini yönetebilmesidir (Demir, 2009). Bu durumdaki bir kişinin kişisel farkındalığının yüksek olması beklendiktir. Diğer bir ifade ile üstbilişsel süreçleri gelişmiş olan bir kişinin içinde bulunduğu durumları, bu durumların sonuçlarını değerlendirebilmesi, şu an geldiği noktaya nasıl geldiğini analiz edebilmesi olasıdır. Ayrıca üst bilişsel süreçleri gelişmiş kişilerin kendi öğrenme stilleri ile ilgili olarak da daha gelişmiş olmaları beklenebilir. Örneğin derslerine nasıl çalışması gerektiğini hangi yolları kullanırsa daha kolay öğrenebildiği konusunda da yetenekli olması beklenebilir.



### Üstbilişsel süreçlere örnek olabilecek kendi özellikleriniz var mı?

Üstbilişsel süreçler üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontrol yeteneklerini içermektedir. Üstbilişsel bilgi bireyin kendi bilişsel yetenekleri, bilişsel stratejileri ve hangi durumlarda ne yapacağını bilme gibi bilgilere sahip olmasıdır (Kırdök, 2014). Örneğin ders notlarını nasıl hatırlayacağı ile ilgili özel bir takım stratejiler geliştiren bir kişinin üstbilişsel bilgi becerisinin yüksek olduğu söylenebilir. Üstbilişsel bilgi bireyin kendisi, yerine getirmesi gereken görevi ve çözüm stratejisinden etkilenebilir. Bireysel bilgi kişinin kendisi hakkındaki sahip olduğu bilgidir. Bireyin yerine getireceği görev hakkındaki bilgisi ve bu görevi nasıl bir strateji izleyerek yerine getirebileceği bilgisi de üstbilişsel bilgi süreçlerinin başarısını etkileyecektir. Üstbilişsel kontrol becerileri ise üstbiliş süreçlerinde başı çeken zihinsel işlemlerden oluşur. Bu işlemler üst bilişsel amaçlara ulaşmak amacıyla kullanılır (akt., Kırdök, 2014). Üstbilişsel bilgi ve kontrol becerileri bireylerin kendi bilişsel süreçlerini en iyi şekilde kullanabilme yeterliği kazandırmaktadır. Bu nedenle bu bilgi ve beceriler ne derece yüksek olursa üstbilişsel bilgiye dayalı becerilerin de o denli yüksek olacağı kestirilebilir.



## Özet



**Öğrenme psikolojisi ile ilgili temel kavramları açıklamak**  
Öğrenme psikolojisinde hemen her kuram için geçerli olan kavramlar öğrenme, öğretim ve eğitimidir. Öğrenme tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı davranış değişiklikleri olarak tanımlanabilir. Öğrenmede organizmanın belli bir yaşantıdan geçmesi bu yaşantı sonucunda daha önce repertuarında olmayan bir davranış kazanması ve bu davranışın da belli bir süre organizmanın yaşamında devam etmesi gerekmektedir. Bir davranışın öğrenme olarak kabul edilebilmesi için türe özgü doğuştan getirilen bir davranış olmaması, belli bir refleks olmaması ve anlık olarak yapılan bir özellik göstermemesi gerekmektedir. Öğretim belli bir plan doğrultusunda programlı bir biçimde davranış değiştirme çabaları olarak tanımlanabilir. Eğitim ise öğretim faaliyetlerini de kapsayan, toplumsal ve psikolojik süreçlerin de içinde olduğu daha geniş bir öğretim sürecidir. Eğitim sürecinin oldukça uzun, sürekliliği olan, öğretmeye kıyasla iyi vatandaş veya iyi insan olmak gibi daha üst amaçları olan birçok öğrenme yaşantısını içerdiği söylenebilir.



**Öğrenmeyi etkileyen faktörleri açıklamak**

Öğrenme bireyin kendisinden (öğrenenin kendisinden), öğrenme malzemesinin özelliklerinden ve öğrenme stratejilerinin farklılığından etkilenebilmektedir. Öğrenenle ilgili faktörler psikolojik faktörler, dikkat, zeka, gelişimsel olarak uygun dönemde olup olmama gibi daha çok kişinin içsel süreçleriyle ilgilidir. Öğretim malzemesinin karmaşık olması, öğrenilecek malzemenin belli bir düzeninin olmaması veya kişi için anlamlı ve amaca dönük olmaması da öğretim malzemesinden kaynaklanan ve öğrenmeyi etkileyen faktörlerdir. Öğrenme stratejisi öğrenmeye ayrılan zaman, öğrenmeyle ilgili yapılan aktiviteler, öğrenene geri bildirim verme ve programlı öğretim yapma gibi durumlarla ilişkilidir.



**Genel ve yerel öğretim ilkelerinin dayandığı anlayışı açıklamak ve bu ilkelere örnekler vermek**

Öğretim ilkeleri öğretim sürecinde gözönüne alınması gereken önemli noktalar. Bu noktalar başarılı bir öğretimin yapılabilmesi amacıyla öğretmenlerin uyması gereken bazı kurallar veya göz önüne alınması gereken bazı hususları içermektedir. Öğretim ilkeleri eğitim felsefesindeki bakış açıları, gelişim ve öğrenme psikolojisinin belirlemeleri veya yerel eğitim sisteminin beklentileri ile oluşturulmuştur. Ancak çağdaş eğitim sisteminde kaynağı ne olursa olsun ortaya konmuş olan ilkeler genel olarak kabul edilmektedir. Örneğin herkesin eğitim hakkının olması, kültüre duyarlılık, bireyin hazır bulunuşluğunun dikkate alınması gibi ilkeler kültüre göre de farklılık göstermeyen genel ilkeler arasında sayılabilir. Kendi yerel değerleriyle ilgili olarak eğitimcilerin dikkate almaları gereken ilkeler ise kültüre özgü ilkelere. Örneğin ülkemizde Atatürk ilke ve inkılapları çerçevesinde oluşturulmuş değerlere saygılı olmak yerel düzeyde oluşturulmuş ilkelere örnek olabilir.



**Belli başlı öğrenme kuramlarının öğrenme sürecine ilişkin açıklamalarını ifade edebilmek**

Davranışçı öğrenme kuramı öğrenmeyi uyarıcı ve tepki ilişkisine dayalı olarak açıklamaktadır. Bu yaklaşımda bireyin içinde gelişen süreçler dikkate alınmamakta ve tümüyle gözlemlenebilen davranışlar üzerinde durulmaktadır. Davranışçı öğrenme kuramı klasik ve edimsel koşullama ilkeleri doğrultusunda davranışların nasıl öğrenildiğini açıklamaya çalışmaktadır. Bu koşullanmaların gerçekleşebilmesi için bitişiklik, habercilik, duyuşal ön şartlanma ve pekiştirme gibi bazı koşulların olması gerektiğini ileri sürmektedirler. Genelleme, ayırt etme ve sönme gibi kavramlarla da öğrenme yaşantılarının nasıl gerçekleştiği açıklanmaktadır. Pekiştirme ve ceza davranışçı öğrenme kuramının üzerinde en çok durduğu kavramlardandır.

Sosyal öğrenme kuramı bireylerin sadece klasik ve edimsel koşullanma ve bu koşullanmalarla bağlantılı yöntemler aracılığıyla öğrenmenin gerçekleşmediğini, sosyal faktörlerin de öğrenme sürecinde etkili olduğunu savunmaktadır. Sosyal öğrenmede temel öğrenme yolu gözlem yoluyla öğrenmedir. Gözleyerek öğrenme bireyin bir şeyi öğrenmesi için mutlaka onu deneyimlemesi gerektiği anlamına gelmektedir.

İnsanlar sadece kendi yaşantılarından değil diğerlerinin yaşantılarından da öğrenirler. Sosyal öğrenme kuramı taklit etme, model alma ve gözleyerek öğrenme olmak üzere üç temel yoldan öğrenmenin gerçekleştiğini savunmaktadır. Bireylerin bu üç yoldan öğrenme gerçekleştirebilmeleri süreci bireyin aktif bir varlık olarak katılımıyla mümkündür. Bu noktada bireylerin içsel süreçleri oldukça önemlidir. Öğrenen birey sosyal öğrenme kuramında hem çevresini etkileyen hem de çevresinden etkilenen bir varlıktır. Bu kuramda bireyler davranmadan önce tahminlerde bulunurlar, davranışlarının sonucunu düşünerek davranırlar. Bu bağlamda özyeterlik öğrenme ve bir işi başarmada önemli bir kavramdır. Özyeterlik kişinin yetenek ve becerilerine olan inancıdır.

Gestalt öğrenme kuramı bireyin bireysel öğrenme biçimlerinin olabileceğini, öğrenmenin bireylerin kendi tercihleriyle de ilgili olduğunu ileri sürmektedir. Sosyal öğrenme kuramıyla benzer yanları olmakla birlikte varoluşçu özelliklere daha çok eğilmektedir. Gestalt yaklaşımında insan çevreden gelen uyarıcılara sadece tepki veren bir canlı değil, uyarıcı ile etkileşime giren ve bu etkileşimden yola çıkarak uyarıcıya tepki geliştiren bir canlıdır. Bu bakımdan insanı edilgen bir varlık olarak ele almamak gerekmektedir. Öte yandan insan doğuştan iyi ya da kötü olarak ele alınmaz. Öğrenmeler sonucunda insanlar iyi ya da kötü olabilirler. Diğer bir ifade ile insan uygun koşullar sağlandığında gelişme ve bütünleşme potansiyeli oldukça güçlü olan bir canlıdır. Gestaltçılar, psikolojik olayların bütününe ve örgütüne dikkat çekmişlerdir. Onlara göre insanlar nesnelere ve çevrelerini bir düzen içinde görür ve bazı örgütleyici eğilimlere göre algırlar. Bu nedenle de öğrenme süreci bütünlü ile ilgilidir. Başka bir deyişle insanlar gördüklerini parça parça olarak değil bir bütün olarak algılama eğilimindedirler. Bu yaklaşımda algıda örgütlenme, bütünleme, benzerlik kurma gibi ilkeler ışığında öğrenme gerçekleşir.

Bilgi işleme kuramı insan zihninin işleyişi üzerinde durmaktadır. Bir bilgisayara benzettikleri insan beyninin tıpkı bir bilgisayar gibi bilgi depolarının olduğunu, bu depolarda bilgilerin depolandığını ve belli ilkeler ışığında bu bilgilerin geri çekildiğini ileri sürmektedir. Bu kuramda bilgi örgütlenmiş şekilde bulunur ve bir takım adımlar ve aşamalar halinde işlenir. Öğrenme yeni bilginin önceden öğrenilmiş bilgi ile ilişki kurduğu bir süreçtir. Bu modele göre öğrenme insan zihninin bilgiyi işleme fonksiyonları sayesinde gerçekleşir. Bu fonksiyonlar ise bilgi depoları, bilişsel

süreçler ve yürütme süreçleri (üstbiliş) olmak üzere temel olarak üç ana öge olarak sınıflandırılır. Bilgi depoları duyuşsal bellek, kısa süreli ve uzun süreli bellek olarak ayrılır. Bilişsel süreçler dikkat, algı, tekrar ve kodlama gibi bazı algı yasalarını içerir. Öğrenme süreçleri de bu algı yasaları çerçevesinde gerçekleşir. Üstbiliş ise bireyin kendine özgü biçimde zihinsel işlevlerini daha iyi konuma getirebilmek için başvurduğu kişiye özgü stratejilerdir.

## Kendimizi Sınavalım

1. Aşağıdakilerden hangisi bir öğrene olarak değerlendirilebilir?
  - a. Ani bir ses karşısında irkilme
  - b. Limon kelimesi karşısında ağzın sulanması
  - c. Arıların düzgün altıgen şeklinde petek yapmaları
  - d. Arıların lider arı öldükten sonra yerine başka bir arıyı seçmeleri
  - e. Savaş halinde bir annenin kendini çocuğunun önüne atması
2. Aşağıdakilerden hangisi öğrenmeyi etkileyen kişisel faktörlerden biri olarak değerlendirilebilir?
  - a. Öğrenilecek konunun karmaşık olup olmaması
  - b. Konunun uygun bir biçimde anlatılmamış olması
  - c. İlişkisiz kavramların bir arada verilmesi
  - d. Yorgun olmak
  - e. Konunun kalabalık bir grupta işlenmesi
3. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde verilen yaklaşım biçimi öğrenciye yönelik ilkesiyle açıklanabilir?
  - a. Okul ortamında verilen bilgiler gerçek hayatta karşılığı olan bilgiler olmalıdır.
  - b. Bir öğretim mümkün olan en az zamanda ve en az araç gereç desteğiyle sağlanmalıdır.
  - c. Öğretim öğrencinin içinde bulunduğu gelişim dönemi dikkate alınarak düzenlenmelidir.
  - d. Öğretilen malzeme her türlü yeniliğe açık olmalıdır.
  - e. Yeni edinilen bilgiler daha önce edinilen bilgilerin üzerine bina edilmelidir.
4. Klasik koşullamayla ilgili aşağıdaki belirlemelerden hangisi yapılabilir?
  - a. İnsan öğrenmeleri için en ideal olan öğrenme yoludur.
  - b. Bireyin bir davranışa koşullanması o davranıştan sonra pekiştirilmesini gerektirir.
  - c. Klasik koşullanma nötr uyarıcı ile koşulsuz uyarıcı bir arada verildiğinde gerçekleşir.
  - d. Daha önce öğrenilmiş ama unutulmuş bir davranış klasik koşullanmayla tekrar kazandırılabilir.
  - e. Klasik koşullanmada nötr uyarıcı ile doğal uyarıcı birbirine yakın sürelerde verilmelidir.
5. Edimsel koşullamada bir davranışın öğrenilmesi öncelikle aşağıdakilerden hangisine bağlıdır?
  - a. Sergilenen davranıştan sonra ortama bir pekiştirecin gelmesine
  - b. Sergilenen davranıştan önce doğal bir uyarıcının olmasına
  - c. Nötr bir uyarıcının koşullu bir uyarıcı haline gelmesine
  - d. Organizmanın davranışının sonunda olumlu bir uyarıcı alacağını bilmesine
  - e. Organizmanın cezadan kaçınmasına
6. Aşağıdaki belirlemelerden hangisi Sosyal Öğrenme kuramı için söylenemez?
  - a. Bireylerin kendi seçimlerine önem vermektedir.
  - b. Klasik ve edimsel koşullanma yoluyla da öğrenme gerçekleşebileceğini savunmaktadır.
  - c. İnsanın hem çevreyi etkileyen hem de çevreden etkilenen bir varlık olduğunu savunmaktadır.
  - d. İnsanların ileriye görebilme kapasitelerinden ötürü bir davranışı sergileyip sergilememe kararını verebileceğini savunmaktadır.
  - e. İnsan öğrenmelerinin sadece insanın sosyal yanlarıyla ilgili olduğunu savunmaktadır.
7. Gestalt kuramın öğrenmeyle ilgili aşağıdaki belirlemelerinden hangisi sosyal öğrenme kuramıyla da örtüşmektedir?
  - a. Öğrenme bir şekil zemin ilişkisi içinde gerçekleşir.
  - b. İnsan sadece çevreden etkilenen değil aynı zamanda çevreyi de etkileyen bir varlıktır.
  - c. Öğrenme algı ve yorumdaki değişimdir.
  - d. Birbirine yakın olan uyarıcılar algısal alanımızda birlikte gruplandırılmaktadır.
  - e. Tutumlarımız bir öğrenme durumunun gerçekleşmesinde önemlidir.
8. Aşağıdakilerden hangisi Bilgi İşleme Modeli'nin özelliklerinden birisi olarak değerlendirilemez?
  - a. İnsan zihnini bir bilgisayara benzetmektedirler.
  - b. Bellek ve problem çözme ilgilendikleri temel konulardır.
  - c. İnsanı edilgen bir varlık olarak ele almaktadırlar.
  - d. İnsanı kendi öğrenme stilini geliştirecek bir potansiyelde görmektedirler.
  - e. Öğrenme yaşantılarının sınırsızlığına vurgu yapmaktadırlar.

9. Bilgi işleme modelinde dışarıdan alınan sınırsız sayıdaki uyarının ilk uğradığı bellek aşağıdakilerden hangisidir?

- Duyusal bellek
- Kısa süreli bellek
- Uzun süreli bellek
- Anısal Bellek
- Üstbiliş

10. Aşağıdaki ifadelerin hangisinde özyeterlik kavramı sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde en doğru biçimde tanımlanmaktadır?

- Özyeterlik kişinin kendine güvenmesidir.
- Özyeterlik kişinin yetenekli olmasıdır.
- Özyeterlik kişinin yeteneklerine güvenmesidir.
- Özyeterlik kişinin yetenek ve becerilerine olan inancıdır.
- Özyeterlik kişinin becerileri ve yeteneklerine güvenmesidir.

## Kendimizi Sınayalım Yanıt Anahtarı

- b Yanıtınız yanlış ise “Öğrenme Psikolojisinde Temel Kavramlar” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
- d Yanıtınız yanlış ise “Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
- c Yanıtınız yanlış ise “Öğretim İlkeleri” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
- d Yanıtınız yanlış ise “Klasik Koşullanma” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
- a Yanıtınız yanlış ise “Edimsel Koşullanma” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
- e Yanıtınız yanlış ise “Sosyal Öğrenme Kuramı” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
- b Yanıtınız yanlış ise “Sosyal Öğrenme Kuramı” ve “Geştalt Öğrenme Kuramı” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
- c Yanıtınız yanlış ise “Bilgi İşleme Kuramı” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
- a Yanıtınız yanlış ise “Bilgi İşleme Kuramı Kuramı” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
- d Yanıtınız yanlış ise “Sosyal Öğrenme Kuramı” konusunu yeniden gözden geçiriniz.

## Sıra Sizde Yanıt Anahtarı

### Sıra Sizde 1

Eğitim sürecinde evrensel değerler ülkemiz milli eğitim sisteminde de dikkate alınan değerlerdir. Örneğin tüm bireylerin eğitim alma hak ve özgürlüklerinin olması, eğitim sürecinde kişilerin sahip olduğu bireysel farkların dikkate alınması hem ülkemiz hem de evrensel ilkeler arasındadır. Öte yandan evrensel değerler içinde yerel değerlerin de dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir. Eğitim sürecinde kültürel ve yerel değerlerin korunması gerektiği evrensel değerlerle çelişme göstermeyen bir özellik göstermektedir. Bu nedenle eğitim sürecinde kendi yerel değerlerimizi korumanın evrensel değerlerle çelişmediğini kolaylıkla söyleyebiliriz.

### Sıra Sizde 2

Öğretmenlerin amaca uygun bir biçimde öğrenciyi motive etme, belli program çerçevesinde öğretim yaparak öğrencilerin hedefe doğru çabalamalarını sağlama, yapılan eğitimin amacını ve kapsamını öğrenciyle paylaşma gibi faktörler öğretim stratejisi olarak kullanılabilir.

**Sıra Sizde 3**

Çocuk her çarşıya çıkışlarda parka da gitmiş olduğu için başlangıçta nötr bir uyarıcı konumunda olan çarşıya gitme eylemi parka gitmeyle ilişkilendirildiği için koşullu uyarıcı haline gelmiştir. Bu durumda çarşıya gitmek otomatik olarak çocuğun aklına parka gitmeyi getirmektedir.

**Sıra Sizde 4**

Edimsel koşullamada pekiştirilen davranış çoğu zaman çocuğun kendiliğinden sergilemiş olduğu bir davranıştır. Diğer bir deyişle diğerlerinin doğrudan bir etkisi olmadan çocuk kendiliğinden doğru olan davranışı sergilemektedir. Bu nedenle de çocuğun davranışı içselleştirmesi çok daha kolay olmaktadır. Ayrıca çocuğun sınırsız sayıda davranış sergileme şansı bulunduğundan birçok davranışı pekiştirmek ve çocuğun repertuarına katmak mümkündür. Klasik koşullamada öğrenmeyi gerçekleştirmek için bu zenginliğin kendiliğinden gerçekleşmesi edimsel koşullanmaya göre daha zayıf bir ihtimaldir. Ayrıca klasik koşullanmada öğreticilerin özel bir durum yaratarak koşullanmayı sağlamaları gerekmektedir.

**Sıra Sizde 5**

Ceza alan çocuklar sorun çözme yolu olarak yetişkinlerden ceza vermeyi öğrendikleri için kendi sorunlarını çözme konusunda da çevrelerini cezalandırma eğilimine girebilirler. Bu bağlamda çevresindekilere şiddet uygulamak, işbirliğinden uzak durmak, hatalı davranışlarını ceza alacağı korkusuyla gizlemek, yalan söylemek ve duygusal açıdan huzursuz olmak gibi bir çok istenmeyen davranış sergileyebilirler.

**Sıra Sizde 6**

Bir erkek çocuğunun babasının takdirini almak için tıpkı babasının annesine davrandığı gibi davranması taklit etmeye, ablası gibi başarılı olmak için onun gibi ders çalışmaya yönelmesi model almaya, yüzündeki kıllardan kurtulmak için traş olmayı öğrenmek için babasını gözlemlemek gözlem yoluyla öğrenmeye örnek olabilir.

**Sıra Sizde 7**

Bir kişiyi tek tek davranışlarından ziyade tüm davranışlarını dikkate alarak değerlendirmek, bir araba aldığımızda tek tek parçalarından çok arabanın tüm parçalarının bir biriyle uyumuna dikkat etmek ve kafamızda ona ilişkin bir resmin oluşması, insanların yüzlerini tek tek göz, ağız, burun gibi değil bir bütün olarak görmemiz ya da bir il hakkındaki görüşümüzün o ili oluşturan tüm özelliklerini bir arada düşünerek netleşmesi Gestalt kuramının belirttiği gibi bütünü algılama eğiliminde olduğumuzu göstermektedir.

**Sıra Sizde 8**

Geştalt yaklaşımı insanların içinde buldukları psikolojik çevrenin tutumlarını etkilediğini belirtmektedir. Önyargılar kaba bir bilgiye dayanarak ya da sadece duyulan bir bilgiye dayanarak yapılan değerlendirmelerdir. Bu bakımdan bakıldığında günlük yaşamımızdaki birçok tutumumuz bu şekilde gelişebilir. Örneğin bizim hakkında hep kötü şeyler duyduğumuz biri gerçekte iyi olsa bile kafamızda oluşmuş olan şemaya göre hareket ettiğimizde bize kötü biri olarak görünebilir. Tam tersi iyi olarak nitelendirdiğimiz bir kişi hatalı davranışa da bunu görmeme eğilimine girebiliriz.

**Sıra Sizde 9**

Kimi insanlar ders çalışırken bilgiyi akıllarında tutmak için o sayfada yer alan diğer bilgilerle olan ilişkisini de akıllarında tutmaya çalışır, kimi insanlar art arda gelen maddeleri ezberlemek için baş harflerini yukarıdan aşağıya doğru bir kelime gibi kodlamaya çalışır. Kimi insanlar okumadan önce tüm sayfaya kabaca bakıp sayfanın resmini zihnine kopya etmeye çalışır. Tüm bunlar üstbilişsel süreçlerde kullanılacak stratejilere örnek olabilir.

## Yararlanılan Kaynaklar

- Bandura, A. (1971). **Social Learning Theory**. New York: General Learning Press.
- Bilge, F. (2007). *Gestalt ve insancıl yaklaşımda öğrenme*. (Ed. B. Yeşilyaprak). **Eğitim Psikolojisi: Gelişim Öğrenme Öğretim**. (3. Basım). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Cihangir-Çankaya, Z. (2012). *Davranışçı öğrenme*. (Ed. Y. Özbay ve S. Erkan). **Eğitim Psikolojisi**. (4. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, M. (2014). **Öğrenme ve Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler**. (Ed. R. Çeçen-Eroğul ve F. Yurtal). Eğitim Psikolojisi El Kitabı. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Demir, Ö. (2009). **Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin altıncı sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin epistemolojik inançlarına, bilişsel farkındalık becerilerine, akademik başarılarına ve buların kalıcılıklarına etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ellis-Ormand, J. (2013). **Öğrenme Psikolojisi**. (6. Basımdan Çev. Ed. M. Baloğlu.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Ergün, M. ve Özdaş, A. (1997). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. İstanbul: Kaya Matbaacılık.
- Ikehara, H. T. (1999) *Implications of gestalt theory and practice for the learning organisation*. **The Learning Organization**, 6(2); 63 – 69.
- Kaya, A. (2010). *Edimsel (operant) koşullanma*. (Ed. A. Kaya). **Eğitim Psikolojisi**. (5. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Kılıç, M. (2007). *Öğrenmenin doğası*. (Ed. B. Yeşilyaprak). **Eğitim Psikolojisi: Gelişim Öğrenme Öğretim**. (3. Basım). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Kırdök, O. (2014). *Bilgiyi işleme modeli*. (Ed. R. Çeçen-Eroğul ve F. Yurtal). **Eğitim Psikolojisi El Kitabı**. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. **Türk milli eğitiminin temel ilkeleri, Madde 1**. [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temelkanun\\_0/temelkanun\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temelkanun_0/temelkanun_0.html) adresinden 09.11.2015 tarihinde ulaşıldı.
- Morgan, C. (2004). **Psikolojiye Giriş**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Palancı, M. (2012). **Bilişsel öğrenme**. (Ed. Y. Özbay ve S. Erkan). Eğitim Psikolojisi. (4. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Straus, M. A. (1991). **Discipline and Deviance: Physical Punishment of Children and Violence and Other Crime in Adulthood**. Society for the Study of Social Problems, Inc. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/800524> 133-154 10.08.2015 tarihinde ulaşıldı.
- Topçu-Kabasakal, Z. (2012). **Bilgi İşleme Kuramı**. (Ed. A. Kaya). Eğitim Psikolojisi. (5. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Uz-Baş, A. (2010). **Klasik Koşullanma ve Bitişiklik Kuramları**. (Ed. A. Kaya). Eğitim Psikolojisi. (5. Basım). Ankara: Pegem Akademi.





# 6

## Amaçlarımız

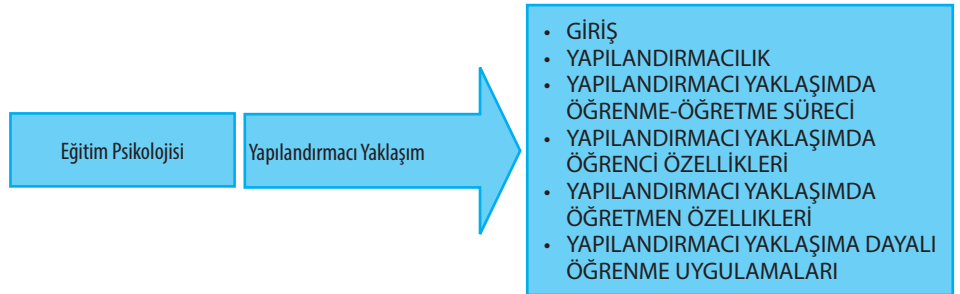
Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

- Yapılandırmacı yaklaşımın kuramsal temellerini açıklayabilecek,
- Yapılandırmacılığın türlerini kavrayabilecek,
- Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme- öğretme sürecinin özelliklerini açıklayabilecek,
- Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci özelliklerini irdeleyebilecek,
- Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen özelliklerini açıklayabilecek,
- Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme uygulamalarını kavrayabilecek bilgi ve becerilere sahip olabileceksiniz.

## Anahtar Kavramlar

- Yapılandırmacı Yaklaşım
- Bilişsel Yapılandırmacılık
- Sosyal Yapılandırmacılık
- Radikal Yapılandırmacılık
- İşbirliğine Dayalı Öğrenme
- Probleme Dayalı Öğrenme
- Proje Tabanlı Öğrenme
- Örnekolaya Dayalı Öğrenme

## İçindekiler



# Yapılandırmacı Yaklaşım

## GİRİŞ

21. yy'ın en temel özelliklerinden birisi artan bilgiye bireylerin hangi yolla ulaşacakları ve gereksinimlerinin nasıl karşılanacağı ile ilgili ortaya yeni ve farklı yaklaşımların konulmasıdır. Bu bağlamda, Bilgi nedir? Ne bilmemiz gerekir? Doğru nedir? Gerçek nedir? gibi bilginin doğasına ilişkin sorular sadece felsefecileri değil eğitimcileri de yakından ilgilendirmiştir (Özden, 2003). Yapılandırmacılık bilginin doğasına ilişkin yeni görüşleri öğrenme ve öğretme sürecine yansıtan bir yaklaşımdır.

İngilizce'de "constructivism" adı verilen ve Türkçe'de, "oluşturmacılık", "yapısalcılık", "bütünleştirici", "inşacılık" ya da "yapılandırmacılık" gibi farklı biçimlerde karşılık bulan kavramın, alanyazın incelendiğinde sıklıkla kullanıldığı biçimiyle "yapılandırmacılık" olarak kullanılması uygun bulunmaktadır.

Yapılandırmacılık bilginin doğasına ilişkin yeni görüşleri öğrenme ve öğretme sürecine yansıtmıştır. Yapılandırılmacılık, bilginin keşfedilmediğini yorumlandığını, ortaya çıkarılmadığını oluşturulduğunu yani yapılandırıldığını savunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Bu ünite yapılandırmacı yaklaşımın kuramsal temelleri tanıtılarak, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme-öğretme ortamının özellikleri, yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci özellikleri, yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen özellikleri ve yapılandırmacı öğrenme uygulamaları üzerinde durulacaktır.

## YAPILANDIRMACILIK

Öğrenenin bilgiyi bireysel ve sosyal olarak kendisinin oluşturduğunu kabul eden yapılandırmacılık, bilgiyi araştırma, yorumlama ve analiz etme, bilgiyi ve düşünme gücünü geliştirme, düşünce ve kavramların oluşturulması ile anlam geliştirme, geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirme süreçlerini temel almaktadır (Marlowe ve Page, 1998). Bir başka deyişle, yapılandırmacılık öğrenen kişinin bilgiyi oluşturması ve uygulamaya dönüştürmesi olarak açıklanabilir (Perkins, 1999). Yapılandırmacılık, bir öğrenme kuramı gibi tanımlansa da bilimsel bilgi, biliş, etik, eğitim ve dünya görüşü olarak (Matthews, 2002), felsefeden matematiğe, sosyolojiden mimarlığa, yönetim ve organizasyona kadar birçok uygulamaya yönelik kapsamlı bir çerçeve çizmektedir (Şimşek, 2004).

Yapılandırmacılığın temelleri konusunda alanyazında farklı düşünceler olmakla birlikte, bu yaklaşımı benimseyen ilk eğitimcinin 18. yüzyılda İtalya'da yaşayan Giambattista Vico olduğu ileri sürülmektedir. Vico, insanların kendi kendilerine ne yapılandırılırsa onu anlayabildiklerini ifade ederek "bir şeyi bilen onu açıklayabilendir" diyerek yapılandırmacılığın tanımlanmasına temel oluşturacak açıklamaları ortaya koymuştur

(Erişti, 2014). Vico ile birlikte, bu yaklaşımın önde gelen kuramcılarının Piaget, Bruner, Vygotsky ve Dewey olduğu bilinmektedir. Bu kavramın kökenleri Piaget'in genetik epistemolojisine; Kelly'in yapılandırmacılığına; yaparak öğrenme ve durumlu öğrenmenin önemli savunucularından John Dewey'in pragmatizmine, Vygotsky'nin bilginin sosyal olarak dil kullanarak yapılandırıldığı görüşüne; Bruner'in keşfedici öğrenmesine ve hatta Socrates'in kendisini bir öğretmen olarak değil de fikirlerini sunan, öğrenmeyi kolaylaştıran bir arabulucu olduğuna, öğrenmenin bireyin bilişsellğinde olduğunu iddia eden görüşlerine dayandırılmaktadır (Duman, 2004). Giambattista Vico'nun görüşleri Immanuel Kant tarafından geliştirilerek, bilginin alınmasında insanın etkin olduğu, bunu daha önceki bilgilerle ilişkilendirdiğini ve onu kendi yorumu ile kendisinin yarattığı biçiminde açıklamıştır (Cheek, 1992).

## DİKKAT



**Giambattista Vico'nun yapılandırmacılıkla ilgili görüşleri, 18.yy'da eğitimcilerin dikkatini fazla çekmemiştir. Bugünkü anlamıyla yapılandırmacılık, Piaget'nin bilişsel gelişim ve bilginin oluşumu ilgili çalışmalarına dayalı olarak geliştirilmiş bir öğrenme kuramıdır (Yaşar, 1998).**

Yapılandırmacılık bir öğretim yöntemi ya da öğretim stratejisi değildir. Yapılandırmacılıkta öğretimden çok öğrenme üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu kuramın özü; bilginin, bireyin zihninde ve bireysel özelliklerine göre anlamlandırıldığı, yapılandırıldığıdır. Bilgi dışsal gerçekliğe karşılık gelen sunumdan daha çok varolan koşullarla ve toplulukla ilişkili olmaktadır ve birey tarafından gerçekleştirilen bir yapılandırma (Brooks ve Brooks, 1993). Bu açıdan yapılandırmacılığın insanın nasıl öğrendiği üzerine odaklanan bir öğrenme kuramı olduğu söylenebilir.

Şekil 6.1

Bilginin İnsan Zihninde Yapılandırılması



Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, bireyin zihninde oluşan bir iç süreçtir ve bir buluşun veya keşfin sonucudur. Birey dış uyarıcıların edilgen bir alıcısı olmayıp, onların özümseyicisi ve davranışların etkin oluşturucusudur. Yapılandırmacılık, öğrenme sürecinde öğrenenlerin kendi deneyimlerini kullanarak, yapılandırdıklarını ön plana çıkarmaktadır (Eggen ve Kauchak, 1999). Öğrencinin ön bilgileri, öğrenmenin önemli bir kısmını

oluşturur. Kendisine sunulan bilgi, zihninde var olan bilgilerle çatışmıyorsa onu yeniden formüle ederek, zihninde kalıcı olmasını sağlar ve anlamlı etkin öğrenmeyi oluşturur. Bütünleştiriciliğe göre, bilgi yapıları olan uyuma ve adaptasyon, düşüncelerin ve deneyimlerin bir bütün oluşturabilmeleri için katalizör görevindedir. Fakat öğrenme oluşurken uyuma ve adaptasyon farklı şekillerde olabilir. Yeni öğrenilenler, önceden bilinenlerle uyumlu ise, yeni bilgiler özümser; değilse şu üç olasılıktan biri ortaya çıkar (Açıkgöz, 2003):

1. Öğrenci ilk olarak, var olan bilgilerinin yetersiz olduğunu ve yeniden yapılandırılması gerektiğini düşünebilir.
2. Öğrenci, var olan düşünceleri yeniden yapılandırmaz, doğru yanıtı bekler. Otorite tarafından verilen yanıt ezberlenir, benzer bağlamlarda hatırlanır ancak değişik bağlamlarda hatırlanmaz.
3. Bu olasılıkların hiçbiri gerçekleşmez. Öğrenci hiç çaba göstermez ve öğrenme gerçekleşmez.

Bu maddelere bağlı olarak, bilginin bireye yönelik yapılar olduğu, öğrenmenin bireye özgü olduğu söylenebilir (Demirel, 2005). Bilgi bireyin dış dünyadaki olayları algılama, işleme, değerlendirme sonucunda zihninde ürettiği anlamdır. Bilginin özellikleri şunlardır:

*Bilgi, insanların kendisi tarafından yapılandırılır.* Bilgi bilenden bağımsız olarak varolamaz.

*Bilgi kesin değildir, değişken bir yapıya sahiptir.* Bilgi varsayımlara dayanır. Bilgi dinamik bir yapıda olup, bireylerin deneyimleri ile sürekli tamamlanmamış bir yapıya sahip olur.

*Bilgi birikimler sonucu oluşur.* Her öğrenilen yeni bilgi bir sonrakine temel oluşturur.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme; bireyin bilişsel özellikleri, içinde bulunduğu kültür, öğrenmenin gerçekleştiği ortam ve öğrencinin öğrenmede üstlendiği rollere göre biçimlenir. Geleneksel eğitim anlayışında öğrenciler, içleri bilgiyle doldurulabilecek boş kaplar görülmektedir. Oysa öğrenciler, okula çok farklı deneyimlerle ve düşüncelerle gelirler. Her öğrenci okula kendi deneyimlerini, alışkanlıklarını ve beğenilerini beraberinde getirirler. Bundan dolayı, ortaya çıkacak öğrenme her öğrencide farklıdır. Yapılandırıcılığın temelinde yer alan özellikler şöyle sıralanabilir (Özden, 2003).

- Öğretme değil, öğrenme ön plandadır.
- Öğrencinin özerkliği ve girişimciliği cesaretlendirilir.
- Öğrencide öğrenme istek ve amacı yaratmak önemlidir.
- Öğrenci bilgiyi sorgulamalıdır.
- Öğrenmede yaşantı önemlidir.
- Öğrencinin doğal merakı desteklenmelidir.
- Öğrenme öğrencinin zihinsel modeli üzerine kurulur.
- Öğretmen öğrencinin sadece ne öğrendiği ile değil, nasıl öğrendiği ile ilgilenmelidir.
- Öğrenmenin içinde olduğu bağlam önemlidir.
- Öğrencilere kendi deneyimlerinden öğrenme fırsatı sunulmalıdır.
- Öğrenmede tahmin etme, yaratma ve analiz önemli yer tutar.

Öğrencinin inanç ve tutumları onun öğrenmesini etkiler.

**“Gördüğümüz dünyayı tanımlayamıyoruz. Tanımladığımız dünyayı görüyoruz.” sözünü yapılandırmacılık bağlamında açıklayınız.**



SIRA SİZDE

Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen kuramcılarının birleştikleri ortak görüşler olmakla birlikte, bilgi, gerçek ve öğrenme ile ilgili olarak ağırlık verdikleri, vurguladıkları bazı noktalar farklılaşabilmektedir. Buna göre yapılandırmacılığın, bilişsel, sosyal, radikal,

eleştirel yapılandırmacılık gibi türleri görülmektedir (Sönmez, 2007; Şimşek, 2004; Yurdakul, 2005). Bu açıklamalar ışığında, yapılandırmacı yaklaşım üç başlıkta toplanabilir:

1. Bilişsel Yapılandırmacılık
2. Sosyal Yapılandırmacılık
3. Radikal Yapılandırmacılık

## Bilişsel Yapılandırmacılık

Bilişsel yapılandırmacılık, Piaget'nin zihinsel gelişim kuramı üzerine kuruludur. Piaget'nin görüşlerine dayalı olan bilişsel yapılandırmacılık, öğrenenin dünyaya ilişkin

bilgisini özümseme ve uyum yolu ile oluşturduğu düşüncesini temel alır. Bu kurama göre, bilgi; özümseme, uyum ve denge kavramlarıyla açıklanmaktadır. Bireyin bilişsel yapısı, yeni bir bilgi ile karşılaşınca kadar denge durumundadır. Ancak yeni bir bilgi var olan dengeyi bozmaktadır. Edinilen bu yeni bilgi, bireyin bilişsel yapısıyla çelişmeden ilişkilendirilebiliyorsa birey bu bilgiyi özümsemektedir. Bilginin özümsemesi ile birey yeniden denge durumuna ulaşmaktadır. Bilginin, bireyin bilişsel yapısıyla uyuşmaması durumunda, özümseme gerçekleşmemekte ve bilişsel denge-sizlik durumu oluşmaktadır. Birey bu durumda, bilgiyi özümsemek için bilişsel yapısında yeni bir düzenleme yapmaktadır. Bu aşamada birey yeniden bilişsel dengeye ulaşmaktadır (Yurdakul, 2005).

Piaget'in kuramı geleneksel bir yapısalcı iskeleti simgelemektedir. Bu iskelette öğrenci, bireysel anlam yapıcı olarak görülür. Piaget'e göre öğren-

me; özümseme ve uyum ile ilerler. Özümseme; çocuğun yeni bilgiyi anlamak için bilişsel yapısını değiştirmeyi denemesiyle oluşur. Uyum, önceki bilgilerinin temelinde anlam yapılandırabilsin diye, çocuğun bilgiyi dönüştürmesiyle ilgilidir. Çocuk yeni bilgiyi önceki bilgileri içinde anlamayı dener. Bu yaklaşım kişilerin dünyalarını anlamlandırmaya çalışmalarını bireylerin yapılandırmacı etkinliklerine dayandırmaktadır.

Piaget, kuramını oluştururken Kant'ın içgörü kavramından etkilenmiştir. Piaget'ye göre bilişsel gelişim, çevre ile etkileşimimiz sayesinde sürekli gelişen, değişen ve etkinliklerimize yön veren şemalar ya da zihinsel yapılar yoluyla ilerler. Bilişsel yapılandırmacılık,

öğrencilerin sınıfa değiştirilmeye ya da uyarlanmaya gereksinim duydukları fikir, inanç ve düşüncelerle geldiğini varsayar. Öğretmen, öğrencilerin değiştirmeye gereksinim duydukları fikir, inanç ve düşüncelerini değiştirmelerine yardımcı olur.

Öğretmen öğrencinin bilgiyi keşfedeceği, yeni bilgi ile önceki bilgilerin ilişkilendirilebileceği öğrenme ortamını oluşturur. Bilişsel yapılandırmacı yaklaşımda başlangıç noktası bireyin sahip olduğu varolan bilgiler ve bu bilgilerin oluşturduğu bilişsel yapıdır (Özden, 2003). Birey karşılaştığı yeni durumu fark eder, varolan bilgi ve deneyimleri yardımıyla tanımaya ve anlamlandırmaya ça-

Şekil 6.2

Bilişsel Yapılandırmacılık



Resim 6.1

Bilişsel Yapılandırmacılığın Kurucusu





lıdır. Bu tanıma sürecinin ardından bilgiyi bu bilişsel yapısının içinde özümser. Bu süreçler tamamlandığında birey yeni durumla ilgili bilgisini kurmuş olur. Eğer yeni durumu açıklamada varolan bilgi yetersiz kalıyorsa, çelişkiler ortaya çıkıyorsa yani bilişsel dengesizlik oluyorsa birey yeni durumun varlığını kabul ederek uzlaşma noktaları aramaya başlar. Bu sırada varolan bilgilerini değiştirme ve çelişkileri aşmaya çalışır. Değiştirme ve düzeltme sonucunda birey yeni sorunu çözebilmiş ise özümseme sürecini tamamlamış olur. Böylece birey yeni durumla ilgili bir bilişsel uyumunu tamamlayarak yeni bilgiler kurar. Örneğin öğrenme ortamında öğrenciler düşündürücü bir soru, bir problem durumu, bir örnek olay ya da bilişsel çelişki durumlarıyla karşı karşıya getirilebilirler. Bu biçimde, belirsizlikleri yani dengesizlik durumunu dengeleyebilecekleri yaşantıları etkin katılım göstererek yaşantıları sağlar (Charles, 1992).

## Sosyal Yapılandırmacılık

Sosyal yapılandırmacılığın temelinde Vygotsky'nin görüşleri bulunmaktadır. Vygotsky ise çalışmalarında Piaget'nin görüşlerinden etkilenmiştir. Fakat Piaget'ye alternatif güçlü bir kuram geliştirmiştir. Vygotsky öğrenmenin bireyin sadece kendi başına gerçekleştirdiği bir süreç olmadığını, öğrenmede sosyal etkileşimin ve dilin de önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamaktadır (Vygotsky, 1998).

Vygotsky'e göre, öğretmen ve öğrencilerle sosyal etkileşim öğrenme sürecinin bir parçasıdır. Öğrenme bilginin yalnızca bireyin zihninde bireysel olarak yapılandırılmasıyla gerçekleşmez. Bu öğrenme sürecinde sınırlı bir yapıya yol açar. Bununla birlikte, öğrenme sosyal çevre içinde öğrencilerin kendi düşünce ve inançlarını paylaştıkları, yeniden yapılandırdığı bir etkileşimdir. Burada temel olan öğrenmenin öğrenci merkezli ve yaşantısal olmasıdır. Vygotsky'in buna yönelik açıklamaları üç başlıkta toplanabilir (Kılıç, 2001):

1. **Anlamlandırma:** Kişinin içinde yaşadığı toplum ve kültür bilgiyi yapılandırmasında etkilidir. Çevremizdeki insanlar ve kültür, olayları algılamamızı ve anlamlandırmamızı etkiler. Bilgilerimiz bunlar aracılığıyla oluşur.
2. **Bilişsel gelişim araçları:** Bireyin bilişsel gelişimini sağlayan araçlar kültür, dil ve bireyin çevresinde birey için önemli olan kişilerdir. Bu araçların biçimi ve niteliği bilişsel gelişimi biçimlendirir ve hızlandırır.
3. **Yakınsal gelişim alanı:** Vygotsky'ye göre, kişinin gelişimi sonu olmayan bir silindire benzer. Bu silindir üzerinde kişinin problem çözme becerileri geliştikçe yukarı doğru bir ilerleme görülmektedir. Bu gelişim alanının en altında yardım almadan çözülen problemler en üstünde ise yardım alınsa da çözülemeyecek problem yer alır. Bunların arasında ise bireyin çözebileceği problem yer alır.

Vygotsky'e göre bir bireyin dünyasındaki öğrenme, en iyi başkalarının yardımlarıyla anlaşılabilir. Birey ve diğerleri arasında devam eden karşılıklı etkileşim Vygotsky tarafından *Yaklaşık Öğrenme Eşiği* olarak tanımlanmaktadır. (Vygotsky, 1998). Yaklaşık öğrenme eşiğinde bireyin bilgili bir yetişkin veya daha büyük bir çocuktan yardım aldığı anda ulaştığı zihinsel kapasite olarak tanımlanmaktadır. Bu yardım etme süreci devam ederken birey, daha yetenekli bir akran veya bir yetişkin tarafından "dışarıdan yönlendirilen" biri durumundadır. Birey bu yardım sayesinde, sonunda "*kendi kendini yönlendirme*" yeteneğine ve zihinsel gelişime ulaşacağı kimi aşamaları geçebilmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme modelinde, öğrencilere grup çalışmaları yaptırıldığında, klasik yöntemde öğreneceklerinden daha fazlasını öğrenecekleri düşünülmektedir. Bir takım konularda, öğrencilerin grup çalışması yapmaları ve işbirlikçi çalışmaları durumunda daha verimli oldukları ortaya çıkmıştır.

Vygotsky'e göre bireyin bilişsel gelişiminin tam olarak yerine gelebilmesi için sosyal etkileşim bir zorunluluktur ve bireyler bilgiyi yetişkinlerin veya diğer öğrenci arkadaş-

larının yardımıyla tek başlarına öğrenebileceklerinden daha iyi öğrenirler. Hung (2001), öğrenmenin öğretmenlerin ve öğrencilerin yeni bilgi ve tecrübe kazanmak ve problemleri çözmek için birlikte çalıştıkları bir sosyal etkinlik olduğunu belirtmiştir (Neo, 2003). Yapılandırmacı öğrenme kuramı, bilginin doğrudan aktarılamayacağını, ancak birey tarafından etkin olarak kurulabileceğini ve bu süreçte sosyal bir etkileşimin önemli olduğunu kabul etmektedir. Bu kurama göre kalıcı bir öğrenme için bireyin tartıştığı, işbirliğine girdiği, edindiği bilgileri derinlemesine irdeleme fırsatı bulduğu bir ortamın sağlanması gerekmektedir (Yager, 1991).

Birey, yaşamının büyük bölümünü sosyal bir topluluk içinde geçirmekte ve yaşamı süresince bu toplulukla etkileşimde bulunarak bilgi alışverişi yapmaktadır. Buna bağlı olarak; yaşamında sahip olduğu birçok deneyim ve fikir, sosyal topluluk içerisindeki etkileşimlerine bağlı olarak şekillenmektedir. Sosyal yapılandırmacılık, sosyalleşme sürecinde eğitimin önemini vurgular ve bireysel gelişimin sosyal gelişim ile elde edileceğine inanır. Bireyler bilgiyi çevreyle etkileşerek yapılandırır ve süreç içinde hem çevre hem de birey değişir. Okul; okuma, yazma matematik gibi konu alanlarının, kültürel araçlar olarak kullanıldığı sosyokültürel ortamlardır.

Öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarını hedefleyen sosyal yapılandırmacı yaklaşım işbirlikli öğrenme ortamlarına önem verir ve öğrencilerin etkin bir biçimde birbirleriyle etkileşmelerini teşvik eder. Bu tür işbirlikli ortamlarda öğrenciler etkileşim sırasında farklı bakış açıları kazanırlar. İşbirlikli öğrenme ortamları öğrencilere sosyal ve bilişsel destek sağlarlar. İşbirlikli problem temelli öğrenme ortamları, sosyal bilgi ile öğrencilerin kişisel bilgileri arasında da bir etkileşim yaratılması olanağını verir. Böylece, öğrencinin konuya olan kişisel ilgisi güncel ve gerçek hayatta da karşısına çıkabilecek türden problemler sayesinde teşvik edilmiş olur. Öğrenciler işbirliği yaparak birbirlerinin fikirlerini yapılandırma süreçlerini paylaşırlar. Bu süreçte öğrenciler kendi fikirlerini oluştururken akranlarının fikirlerinden de yararlanmış olurlar. İyileşme ve oluşumda işbirliği ve dayanışma öğrencinin dünyası haline gelir. Bununla birlikte, öğrenciler akranlarını kendileriyle yarışan ve rekabet eden bireyler olarak değil, kendilerinin öğrenmelerini kolaylaştıran kaynak kişiler olarak görürler. Sonuç olarak, öğrenci öğrenmesinin temel ilerleme nedenleri oluşmuş olur. Ayrıca, sosyal yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme ortamlarının kontrolünü öğretmenden öğrenciyeye aktarmak için problem temelli öğrenme yöntemini kullanmaktadır.

## DİKKAT



**Sosyal yapılandırmacılığın yapılandırmacı kurama en büyük katkısı öğrenmede sosyal çevrenin ve dilin önemini vurgulamaktadır (Özden, 2003).**

Vygotsky'in kuramına dayanarak sosyal yapılandırmacılığın savunduğu temel görüşler şu biçimde sıralanabilir (Özden, 2003):

- Öğrenme ve gelişim, sosyal bir etkinliktir.
- Öğretmen, öğrencinin öğrenme sürecinde kolaylaştırıcı görevindedir.
- Öğrencilerin birbirleriyle çalışmaları ve etkileşimleri sağlanmalıdır. Öğrenciler, edindikleri yeni bilgileri arkadaşları ve öğretmenleriyle paylaşarak tartışarak benimserler.

Her ne kadar bilişsel ve sosyal yapılandırmacılıkta öğrenme esnasında öğrencilerin bilgiyi yapılandırması, bireysel ya da sosyal bir etkinlik olarak iki farklı biçimde değerlendirilmekteyse de birçok yapılandırmacı yaklaşım temelinde bu iki anlayışı harmanlayarak kullanmakta, öğrencilerin öğrenme sırasında bilgileri hem bireysel hem de sosyal olarak yapılandırdıklarını belirtmektedir. Örneğin her öğrenci konuyla ilgili olarak önce kendi bireysel görüşünü oluşturmakta, sonrasında sınıfın ortak katılımının ortak ürünü, paylaşılan ve uzlaşılan bir görüş geliştirmektedir (Deryakulu, 2000). Buna göre, bilişsel

ve sosyal yapılandırmacılığın dayandığı ortak temel nokta, bilginin kişinin dışında ve aktarılabilecek gerçekler bütünü olmadığı, kişi tarafından içselleştirilerek oluşturulduğudur (Özden, 2003). Bununla birlikte, bilişsel ve sosyal yapılandırmacılık arasındaki farklılık bu iki yaklaşımın öne çıkan araştırmacılarına göre açıklanabilir. Bilişsel yapılandırmacı öncüsü Piaget'e göre, bireyler kendi davranışları, eylemleri yoluyla bilgiyi yapılandırır. Bireyin eylemleri, bilginin yapılanmasında temel role sahiptir. Sosyal yapılandırmacı Vygotsky'e göre ise, bilmenin ve anlamının kaynağının toplum içinde olduğunu söyler. Bilginin yapılanmasında temel role sahip olan bireyin eylemleri değil toplumdur. Sosyal yapılandırmacı yaklaşım, Vygotsky'nin öğrenme ile ilgili görüşlerini temel almaktadır. Vygotsky toplumun bireyin gelişmesinde oynadığı rollere odaklanmış bir kuramcıdır. Bilginin bireysel olarak yapılandırılmadığını ve sosyal etkenlerin belirleyici olduğunu vurgular. Bu yaklaşım, bilginin yapılanmasında dilin ve sosyal etkileşimin önemini ortaya koyar.

**Sosyal yapılandırmacılığa göre öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiğini tartışınız.**



SIRA SİZDE

## Radikal Yapılandırmacılık

Radikal yapılandırmacı yaklaşım, Ernst von Glasersfeld'in öncülüğünde ortaya çıkmıştır. Von Glasersfeld çalışmalarında epistemolojikselsel ve ontolojikselsel tartışmalara önem vermiştir. Radikal yapılandırmacılıkta biliş ve birey önemlidir. Von Glasersfeld yapılandırmacılığın neden radikal olduğunu şu biçimde açıklamıştır: *“Radikal yapılandırmacılık, bilgi teorisini geliştirdiği ve gelenekselliği bıraktığı için radikaldir, ama yalnız kendi deneyimlerimizle tercih edilen ve organize bir dünya oluşur. Radikal yapılandırma, kesinlikle metafiziksel gerçekçilikten vazgeçer. Radikal yapılandırmacılık, gerçekliğin paylaşımının olmadığı, bilginin deneyimlerimize ve çevremize dayalı olarak gerçekleştiği, herhangi birimizin tam olarak aynı ortam ve deneyimlere sahip olamayacağımızı ve aynı düzeyde kavrayamayacağımızı desteklemektedir”* (Von Glaserferd, 1998).

Radikal yapılandırmacılığa göre, bilgi bireyin zihninde bizzat kendisi tarafından oluşturulur. Bu yaklaşım uyarınca, her birey edindiği bilgileri kendi deneyim ve düşünceleri doğrultusunda yapılandırır (Yaşar, 2012). Von Glasersfeld bu yaklaşımla, gelişimi, doğası, amaçları ve işlevleri itibarıyla bilmeyi ve bilgiyi tanımlamaktadır. Ona göre, bilgi pasif değil etkin bir biçimde birey tarafından yapılandırılmaktadır ve bilginin yapılandırılması için bireyin bilgiyi algılaması gerekmektedir. Buna göre, radikal bireysel bir etkinlik olduğu söylenebilir. Bireyler geçirdikleri yaşantılardan, kendi özgeçmişlerine dayalı olarak bazı anlamlar çıkarırlar. Bu anlamlar bireyden bireye farklılık gösterir, birbirinin ve dış dünyadakinin aynısı olmasa da hepsi değerlidir. Radikal yapılandırmacı yaklaşım, bilginin keşfedilmediğine, bireyler tarafından oluşturulduğuna inanır. Dolayısıyla bilginin referansı, dış dünya değil bireyin yaşantılarıdır (Açıkgöz, 2003). Bireyler birbirinden farklı deneyim ve algılamalara sahiptir. Çünkü bilgi sabit ya da değişmez değildir. Bununla birlikte, belirli koşullarda gerçekleşen deneyimler aracılığıyla bireysel olarak bilgi yapılandırılmaktadır.

Radikal yapılandırmacılığa göre, bütün iyi öğretmenler öğrencilere gösterdikleri rehberliğin çok

Resim 6.2



Radikal Yapılandırmacılık

önemli ve gerekli olduğunun farkındadırlar. Çünkü yapılandırmacılıkta bir problemin her zaman birden fazla çözüm vardır ve farklı çözümler farklı bakış açılarından ele alınabilir. Radikal yapılandırmacılığa göre, insan dış dünya gerçeğini birebir yansıtmayabilir. Birey kendi zihninde kendi gerçeğini oluşturur. Bireyin kendi gerçeği dış dünyadaki gerçeğe benzemeyebilir. Buna göre bilgi bilenin kendi bilgisidir ve öğrenme bireysel çabanın ürünüdür (Von Glasersferd, 1991). Radikal yapılandırmacılık, bilginin oluşturulma sürecinde hem bilişsel, hem sosyal yapılandırmacılığı içine alan ve bu oluşumda algının önemine vurgu yapılmaktadır (Tay ve Tay, 2009).

## Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrenme-Öğretme Süreci

Yapılandırmacı kuram, tüm öğrenmelerin zihindeki bir yapılandırma sonucu oluştuğu varsayımı üzerine temellenir. Bu varsayım uyarınca bireyler, öğrenilecek öğeleri, daha önce öğrendikleriyle zihinlerinde ilişkilendirerek yapılandırır. Yapılandırma sürecinde

birey, zihninde bilgiyle ilgili anlam oluşturmaya ve oluşturduğu anlamı kendisine maletmeye çalışır. Dışardan alınan bilgi, bireyin daha önce öğrendiği bilgilerle çelişmiyor ve zihinde belli bir şemaya yerleşiyorsa, bilgi belleğe kaydedilir. Dışardan alınan bilgi zihindeki yapılarla uymuyor ve belli bir şema içine yerleşmiyorsa, birey zihninde birtakım yeni düzenlemeler yapar. Bunun için öğrenilecek bilgiyle ilgili yeni şema ya da şemalar oluşturur. Tüm bunlara dayalı olarak yapılandırmacılığın temel amacı öğrenmenin kalıcılığını sağlamak ve bireylerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktır. Yapılandırmacı kuramın etkililiğine arttırmaya yönelik yol gösterici niteliğinde olan öğrenme ilkeleri şunlardır (Saban, 2002; Özden, 2003):

Öğrenme edilgin bir alma süreci değildir. Öğrenme dışarıda varolan bilginin pasif bir biçimde kabullenilişi değildir. Öğrenci sürekli birşeyler yapma gereksinimindedir ve öğrenme, öğrencinin çevresi ile sürekli meşgul olmasını gerektirir.

Öğrenme etkin bir anlam oluşturma sürecidir. Öğrenme hem anlam yapılandırmayı hem de anlama sistemlerinin yapılandırılmasını içerir.

Öğrenme zihinde kavramsal değişmeyi içerir. Anlam yapılandırma akılda meydana gelir.

- Öğrenme özeldir. Öğrenme, bireylerin öğrendiği şeyleri çeşitli semboller, imgeler, grafikler ve modeller yoluyla içselleştirmesidir.
- Öğrenme durumsal olup çevresel olanaklara göre biçimlenir. Öğrenciler öğrendiklerini uygulamak yerine, gerçek hayat problemlerine benzer nitelikteki problemleri çözmeyi öğrenirler.
- Öğrenme sosyaldir. Öğrenme bireylerin bakış açılarını paylaşma, bilgi alışverişinde bulunma ve işbirliği içinde başkalarıyla olan etkileşimleri sayesinde gelişir.
- Öğrenme duygusaldır. Zihin ve duygu birbiriyle ilişkilidir. Bireyin kendi becerileri hakkında sahip olduğu görüşler ve farkındalıklar, öğrenme amaçlarının belirginliği, kişisel beklentiler ve öğrenmeye karşı olan güdülenme öğrenmeyi etkiler.
- Öğrenme gelişimseldir. Bireylerin sosyal, bilişsel, fiziksel ve duygusal gelişimleri öğrenmeyi etkiler.

Şekil 6.3

Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrenme-Öğretme



- Öğrenme süreklidir. Öğrenme belli bir yer ve zamanda başlayıp belli bir yer ve zamanda durmaz, aksine sürekli devam eder.

Bu öğretim ilkeleri gözönünde alındığında öğrenme, geleneksel öğretimden farklı olarak öğrenci merkezli olup, öğrencinin etkin olmasını ön plana çıkarmaktadır.

**Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme ilkelerini gözönüne alarak yapılandırmacı yaklaşım ile geleneksel öğretimi karşılaştırınız.**



SIRA SİZDE

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamında bilgi, bireyler ya da gruplar tarafından etkin bir biçimde oluşturulmaktadır. Öğrenme ise, bilginin pasif bir biçimde alınması değil, öğrenenin kavramlarını sürekli olarak yapılandığı ve tekrar yapılandığı etkin bir süreçtir. Bu süreç bireyin, daha çok şeyler keşfetmesini değil, kendi deneyimlerini farklı yapı ile yorumlanmasını gerektirmektedir. Öğrenenin öğrenmeyi etkin bir biçimde gerçekleştirebilmesi için; örnekleri inceleme, öneriler getirme, fikirleri sına-ma, problem çözme, fikirleri başka biçimlere (örneğin resim, grafik vb.) dönüştürme gibi etkinliklerde bulunması gerekmektedir (Herne, 2000). Yapılandırmacı eğitim ortamları, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak bir biçimde düzenlenmelidir.

Bu tür eğitsel ortamlar sayesinde bireyler, daha önce yapılandıkları bilgilerin doğruluğunu sına-ma, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretim içeriğin genel hatlarıyla belli olduğu, ancak sınırlarının kesin olmadığı bir özellik taşımaktadır. Yapılandırmacı öğretimde her zaman bir belirsizlik durumu vardır. Yapılandırmacı öğretimde öğrenci kendi kavramlarını oluşturur. Problemlere ilişkin kendi çözüm yollarını geliştirir. Konular üzerinde kendi kontrolünü sağlar. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretimin beş temel ögesi şu biçimde açıklanabilir (Zoharik, 1995; aktaran Özden, 2003):

- **Önceki bilgilerin harekete geçirilmesi:** Öğrenilen yeni şeyler, bireylerin daha önce öğrendikleriyle ilgili zihinlerinde varolan bilgi yapısıyla doğrudan ilgili olduğundan bu bilginin ne olduğunun tanımlanması önemlidir. Ön bilgilerin harekete geçirilmesi öğrencilere, yeni deneyim için yeni bir bilgi yapısının gerekli olup olmadığını anlamalarına yardım eder. Öğretmenler ise bu ön bilgiler sayesinde öğrenme yaşantılarını daha iyi planlayabilirler.
- **Yeni bilginin kazanılması:** Bilgi öğrencilerin kendi zihinlerinde varolan bilgi yapılarına uyup uymadığına karar vermelerine yardımcı olacak biçimde sunulmalıdır. Bu nedenle öğretmen bilgiyi bir bütün olarak ele almalı, öğrencilerin öğrenmesine yardım etmelidir. Öğrencilerin konuyu ezberlemeleri yerine onların anlamaları için “bütünü”, “ilgili parçalarını” ve bu parçalar ile bütün arasındaki ilişkiyi görmeleri gerekir. Öğretimde bütüne odaklanmak, konu ile ilgili birkaç önemli kavram veya fikir seçip, onları öğretim sürecinin merkezi yapmak demektir.
- **Bilginin anlaşılması:** Öğrenciler bir konu hakkında yeni bilgiler ve beceriler ile karşı karşıya kaldıklarında, onlar için anlama ve kavrama süreci başlamış olur. Öğrenciler önce, belli bir konuya ilişkin olarak kazanılan yeni bilgiyi, yine o konu hakkında bildikleri ile karşılaştırırlar. Eğer yeni bilgi, daha önceden elde edilenlerle çelişmiyorsa, o konudaki zihinsel yapı güçlendirilir, çelişiyorsa bu durumda varolan zihinsel yapı değiştirilir.
- **Bilginin uygulanması:** Öğretmenler öğrencilerin yeni konu ile ilgili bilgi yapılarına uygun öğrenme etkinliklerini sağlayarak onlara yardım edebilir. Bilgi için etkili ve verimli öğrenme etkinlikleri arasında otantik, sosyal, ilginç ve bütüncül



kavramlar sayılabilir. Çünkü öğrenciler, problemleri çözerken bildiklerini uygulamaya koymak zorundadırlar.

- **Bilginin farkında olunması:** Bireyin belli bir bilgiyi kullanarak bir problemi çözmesi ile kendisini o problemin çözümüne ulaştıran stratejinin ne olduğunu fark etmesi iki ayrı şeydir. Dolayısıyla öğrencilerin sahip oldukları bilginin farkında olmalarını sağlayacak etkinlikler, onların geriye dönüp ne yaptıklarını gözden geçirmelerine olanak verecek etkinliklerdir. Örneğin, proje, örnek olay, rol oynama gibi etkinlikler bu farkındalığın sağlanmasına yardımcı olur.

Tüm bunlara dayalı olarak yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir öğrenme- öğretme süreci şu özellikleri taşımalıdır:

- Öncelikle öğrencilerin konuya ilişkin sahip oldukları temel kavramlar açıklığa kavuşturulmalıdır.
- Bilgiyi yapılandırma sürecinde öğrencilere deneme ortamı sağlanmalıdır.
- Ele alınacak örnekler öğrenciler için anlamlı olmalıdır.
- Örneklerin günlük yaşantıdan ve bulunulan çevreden seçilmesine özen gösterilmelidir.
- Öğrencilerin kendi bakış açılarını oluşturmalarına, ifade etmelerine ve savunmalarına olanak sağlanmalıdır.
- Eğitim ortamında öğrencinin etkin olmasını sağlayacak “sınıflandır”, “çözümle”, “tahmin et”, “oluştur” vb. eylem ifadeleri egemen olmalıdır.
- Öğrencilerin gerek birbirleriyle gerekse öğretmenle rahatça iletişim kurmalarına olanak sağlayacak ortamlar yaratılmalıdır.
- Bilginin tekrar edilmesi yerine, bilginin zihinde yeniden yapılandırılmasına özen gösterilmelidir.

SIRA SİZDE



4

**Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme- öğretme sürecinin taşınması gereken özellikleri tartışınız.**

### Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrenci Özellikleri

Yapılandırmacı yaklaşım öğrencinin etkinlik ilkesini ön plana çıkarmaktadır (Gray, 1997). Öğrenme sorumluluğu öğrencidedir. Bu nedenle, öğrenci bilgileri olduğu gibi hazır al-

maz, her şeyi öğretmenden hazır beklemez. Yapılandırmacı yaklaşımında bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur. Öğrenenler öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihinlerinde yapılandırıdıkları biçimiyle oluştururlar (Yaşar, 1998). Yapılandırmacı bir sınıfta etkili bir öğrenme-öğretme ortamının gerçekleşmesinde öğrencinin de görev ve sorumlulukları olduğu belirtilmektedir. Bu görev ve sorumluluklar şu biçimde sıralanabilir (Demirel, 2002):

- Öğrenciler birbirlerini düşünmelerini sağlayacak açık uçlu sorular sorar.
- Öğrenciler grup içinde kendi görev ve sorumluluklarını yerine getirmeye özen gösterir.

Resim 6.3

Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrenci

1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17





- Öğrenciler beraber çalıştıkları grup üyelerini ve kendilerini nesnel olarak değerlendirir.
- Sınıfta etkili bir öğrenci-öğrenci etkileşiminin kurulmasına yönelik çaba gösterir.
- Öğrendiklerini yeni ortamlarda kullanmak ve uygulamak için her türlü olanağı değerlendirir.

Yapılandırmacı yaklaşımda üst düzey düşünme becerilerine yönelik amaçlar üzerinde yoğunlaşmakta ve öğrencilerin gereksinimleri dikkate alınmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım “Ne öğretilmeli?” yerine, “Birey nasıl öğrenir?” sorusu ile ilgilenmektedir. Bu açıdan yapılandırmacı yaklaşımda bir öğrencinin, öğrenme ortamında pasif bir biçimde öğretmeni dinleyerek, izleyerek ya da yalnızca ders kitabını izleyerek öğrenmeyi gerçekleştirme beklenemez. Bu yaklaşımda öğrenci öğrenmeyi öğrenmek durumundadır (Olsen, 1999). Buna göre, öğrencinin neyi, niçin öğrendiğini ya da öğrenmediğini analiz ederek yansıtması, yeniden planlaması ve sabırla yeniden çalışması gereklidir. Bu açıdan öğrenciler, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alırlar. Kendi öğrenme stratejilerini kendileri belirlerler. Öğretim ortamında öğrencilerin işbirliği içinde çalışması ve etkileşimi önemli olduğu için, öğrenenler kendilerini üst düzey düşünme becerilerine götürecek bir grupta yer alarak çalışmaya özen gösterirler. Ayrıca, problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere katılırlar. Öğrenmenin kontrolü öğrencide olmasına karşılık öğrenme sürecine öğretmeniyle birlikte yön verir. Öğrencilerin önceki yaşantıları, öğrenme stilleri, bakış açıları ve hazırbulunuşluk düzeyleri öğrenmelerine yön veren etmenlerdendir. Birey, zihinsel özerkliğini kullanarak öğrenme sürecinde etkili rol almak için eleştirel ve yapıcı sorular sorar, diğer öğrenenlerle ve öğretmenle iletişim kurar, fikirleri tartışır (Açıkgöz, 2003). Görüldüğü gibi, yapılandırmacı yaklaşıma göre, öğrenciler öğrenmeye etkin bir şekilde katıldıklarında daha fazla öğrenirler. Keşfederek, araştırarak, yeniden anlamlandırarak ve çevreyle etkileşim kurarak kendi bilgi yapılarını oluştururlar. Öğrenciler kendilerine sunulan bilgilerin kesin doğru olduğunu düşünmek yerine bilgileri karşılaştırma, değerlendirme ve yorumlama olanaklarına ulaşırlar. Öğrenme ortamına gelen öğrencilerin ön bilgileri ile gelmeleri yeni bilgileri oluşturmalarına yardım etmesi bakımından önem taşımaktadır.

**Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci; öğrenme sürecinde etkindir, öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk üstlenir, öğrenme sürecinde çevredeki her türlü olanaktan yararlanır, birlikte çalıştığı grubun üyelerini ve kendisini nesnel olarak değerlendirir, gruptaki her türlü eleştiriyi hoşgörüyü karşılar ve öğrendiklerini yeni ortamlarda kullanır.**



DİKKAT

## Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmen Özellikleri

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciler, bilgileri anlamlandırıcılar, öğretmenler de onlara rehber, danışman olarak görülürler. Öğretmenler öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini dikkate alarak bilgileri kendilerine özgü biçimde anlamlandırabilecekleri, demokratik, etkileşimli ve esnek özellikte etkinliklerin yer aldığı öğrenme ortamlarının düzenlenmesine rehberlik ederler (Gray, 1997). Yapılandırmacı öğretmen, öğrencinin ne öğrendiği ile nasıl öğrendiğini bütünleştirmektedir (Brooks ve Brooks, 1999). Öğrencinin ne öğrendiğini önceki yaşantılarında kazandığı ön öğrenmeler oluşturur, nasıl öğrendiğini ise, bilgileri anlamlandırırken kullandığı yöntemler ve materyaller oluşturur. Öğretmen, öğrencinin bunları ilişkilendirmesine, köprü kurmasına yardım edebildiği ölçüde yapılandırmacı öğretmendir.

Yapılandırmacı eğitim ortamında öğretmen geleneksel öğretimde alışageldiği ve yıllardır sürdürdüğü sınıfta disiplin sağlayıcı, bilgi dağıtıcı gibi rollerinden sıyrılarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve herhangi bir gereksinme anında yardımcı olabilecek bir rehber

rolü üstlenmiştir. Sınıfta işbirliği ve etkileşimi kolaylaştırıcı tutum ve davranışlar sergiler. Öğrenilecek öğeleri, öğrenciler bakımından anlamlı ve ilginç kılacak olanaklar ve ortamlar oluşturur (Yaşar, 1998). Yapılandırmacı öğrenme kuramı öğrencilerin öğrenme süreçlerinde etkin bir rol alması gerektiğini ve öğretmenin tek bilgi kaynağı ve dağıtıcısı olduğu öğretmen merkezli öğrenme ortamlarında olduğu gibi pasif bir alıcı konumunda olmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenme süreci öğrenci merkezlidir ve öğrenci öğrenmeyi öğrenirken sürecin sonunda hangi bilgi ve beceriyi kazanacağını kendisi belirler.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin rolü, kesinlikle bilgi aktarmak değildir. Sınıfta bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrenciyi o ortamın etkin bir üyesi haline getirip öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Bu olanakları sağlayacak bir sınıf ortamını hazırlayacak öğretmenin de yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiş bir öğretmen olması gerekir.

Resim 6.4

Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmen



Bu olanakları sağlayacak bir sınıf ortamını hazırlayacak öğretmenin de yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiş bir öğretmen olması gerekir. Öğretmenler öğrencilerin ön bilgilerini değerlendirerek buna uygun kararlar almak ve öğrenciye uygun planlama yapmak durumundadır. Bir dersi planlamak ve hazırlamak için, üst düzey düşünme becerilerini kullanmalı, disiplinlerarası programlar, işbirliğine dayalı öğrenme, buluş yoluyla öğrenme ve özgün (otantik) değerlendirme bilgisini içeren çeşitli öğretim stratejileri geliştirilmelidir (Casas, 2004). Öğrenme sürecine katılım, yansıtma, keşfetme, araştırma, konuşma, yazma ve proje merkezli öğrenmelerle gerçekleşir. Bu süreçte, öğretmenler, öğrencilerin dü-

şünmelerine, soru sormalarına ve soruları yanıtlamalarına, kavramlarını gözden geçirmelerine yardım etmelidirler. Yapılandırmacı yaklaşımda bir öğretmenin taşıması gereken özellikler şunlardır (Yager, 1991):

- Birincil kaynakların kullanımını teşvik eder.
- Öğrencilerin ne düşündüklerini anlamaya çalışır.
- Grup çalışmasına ve iş bölümüne önem verir.
- Öğrenmeyi okulun dışına taşır.
- Öğrenmeyi öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda gerçekleştirmeye özen gösterir.
- Öğrenme sürecinde öğrencileri etkin kılar.
- Öğrencilerin birbirleriyle ve kendisiyle etkileşimde bulunmalarına olanak sağlar.
- Öğrencilere olabildiğince açık uçlu sorular yöneltir.
- Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye özen gösterir.
- Öğrencilerin düzeylerine uygun karmaşık durumlar yaratarak tartışma ortamı oluşturmaya çaba gösterir.

Tüm bu maddelere ek olarak; öğrencinin girişimleri desteklenmeli, öğretimde çeşitli ortam ve materyaller kullanılmalı, ders öğrenci tepkilerine göre yönlendirilmeli, gerekli olduğunda öğretim stratejileri ve içerik değiştirilmeli, öğrenilecek konuyla ilgili görüşler öğrencilerle paylaşılmadan önce, öğrencilerin o konuya ilişkin görüşlerinin ve bakış açılarının ne olduğu belirlenmelidir. Bunun yanında etkileşimli grup çalışmaları düzenlenmeli, öğrencilere açık uçlu sorular sorularak öğrencilerin kendi arkadaşlarına sorular sorması özendirilmelidir. Öğrencilere bir soru yöneltildiğinde, olası bir yanıt üzerinde düşünebilmeleri için yeterince bekleme süresi tanınmalı ve sunulan bilgiler arasında ilişki kurabilmeleri ve görüşleri birbirleriyle karşılaştırabilmeleri için zaman verilmelidir (Brooks ve Brooks, 1999).

**Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, sınıfta dinamik bir öğrenme ortamı yaratan ve bu ortamı yönlendirebilen bir rehber olması nedeniyle bir kutup yıldızı gibidir. Kesinlikle, öğrencinin nereye gideceğini söylemez; ancak onun yolunu bulmasına yardımcı olur (Brooks ve Brooks, 1999).**



DİKKAT

**Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenci ve öğretmen rollerini tartışınız?**



SIRA SİZDE

## Yapılandırmacı Yaklaşıma Dayalı Öğrenme Uygulamaları

Yapılandırmacı eğitim ortamlarında öğrencilerin sorumluluk almalarına, daha fazla etkin olmalarına, etkileşimde bulunmalarına ve kendilerini ifade etmelerine olanak sağlayacak uygulamalara yer verilmektedir. Bu uygulamalardan kimileri şunlardır:

- İşbirliğine dayalı öğrenme
- Probleme dayalı öğrenme
- Proje tabanlı öğrenme
- Örnekolaya dayalı öğrenme

### İşbirliğine Dayalı Öğrenme

1900'lü yılların ortalarına doğru Amerika Birleşik Devletleri'nde bir kısım sosyal araştırmacı ve eğitimciler değişik eğitim ortamlarının öğrenme üzerindeki etkilerini konu edinen araştırmalara yönelmişlerdir. Bu araştırmalarda özellikle bireysel, yarışmacı ve işbirliği halinde çalışma koşullarının öğrenme üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Minnesota Üniversitesi profesörlerinden David W.Johnson ve Roger T.Johnson 1960'lı yıllardan beri konuya ilişkin pek çok araştırmanın yanında, üniversite bünyesinde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Merkezi adıyla bir de araştırma merkezi kurmuşlardır (Yılmaz, 2001). İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin küçük kümeler oluşturarak, ortak bir amaç doğrultusunda birlikte çalışıp öğrenmelerine dayalı bir yaklaşımdır. İşbirlikli sınıflarda, öğrenciler küçük gruplar halinde toplanarak etkileşimde bulunmaktadırlar. Gruplardaki öğrencilerin sayısı 3 ile 5 öğrenci arasında değişmektedir. Öğrencilerin herbiri farklı özellikler taşımaktadırlar. Bu öğrenciler görev paylaşımına göre sorumluluklarını yerine getirirler ve birbirlerinin öğrenmelerine katkıda bulunurlar. Bu bireysel bir çaba değildir, grup ya da başka bir ifade ile küme başarısı olarak nitelendirilebilir.

İşbirliğine dayalı öğrenme, bütün derslerde ve sınıf içinde gerçekleştirilen tüm etkinliklerde rahatlıkla kullanılabilen bir öğrenme yaklaşımıdır (Açıkgöz, 2003). Slavin (1990), işbirlikli öğrenmeye dayalı programların başarısını üç temel öğeye bağlı olarak açıklamaktadır. Buna göre, bu öğeler grup amaçlarına sahip olma, bireysel sorumluluk ve başarı için eşit fırsattır. Grup amacı, öğrencilerin öğrenme sürecinin sonunda birlikte ulaşmak istedikleri noktadır. Bu amaç öğrencilerin birbirlerine yardımcı olmasına yönlendirmektedir. Bireysel sorumluluk, grubun başarılı olması için gruptaki her öğrencinin en iyi düzeyde öğrenmesi gereklidir. Bu her öğrencinin bireysel sorumluluğuna dayalı olarak yüksek yeteneğe sahip birkaç öğrencinin görevi yalnız başına yerine getirmesini engellemektedir. Başarı için eşit fırsat ise, gruptaki her üyenin kendisini geliştirerek grubun başarısına katkıda bulunmalarınıdır (Özer, 2002; Senemoğlu, 1997).

Resim 6.5

İşbirliğine Dayalı Öğrenme



İşbirliğine dayalı öğrenme bu yönleri ile geleneksel küme çalışmalarından oldukça farklıdır. Çünkü küme çalışmalarında, konunun öğrenciler arasında dağılımı yapıldıktan sonra herkes bireysel olarak çalışmaktadır. Ancak, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımında gruplar oluşturulduktan sonra her birey bireysel olarak birbirleri ile yarışmak yerine grubun başarılı olması için çaba harcamaktadır. Johnson ve Johnson'a (1987) göre işbirlikli öğrenme gruplarını geleneksel öğrenme gruplarından ayıran en belirgin özellikler şunlardır (Gömleksiz, 1994):

- İşbirliği yaparak çalışmaları beklenen gruplarda üyeler arasında olumlu dayanışma vardır. Grubun amaçları ve üyelerin görevleri belirlenmiştir. Böylece öğrenciler grubun diğer üyelerinin çalışmalarına da dikkat gösterirler.
- İşbirliği içerisinde olan gruplarda üyelerin kendi üzerlerine aldıkları ve bireysel olarak yükledikleri sorumlulukları vardır. Öğrenciler bu sorumlulukları konusunda grup olarak değerlendirilmelerinin yanında, bireysel olarak değerlendirilmektedirler. Böylece bütün üyeler, grupta kime yardım ya da destek verilmesi gerektiğini öğrenirler. Geleneksel olarak oluşturulan gruplarda ise öğrencilerin bireysel sorumluluk almaları ya da değerlendirilmeleri söz konusu değildir.
- İşbirliğine dayalı olarak oluşturulmuş gruplarda, grup üyeleri yetenek, cinsiyet, başarı ve kişisel özellikleri açısından karma olarak belirlenirken; geleneksel grupların oluşturulmasında çoğu zaman üyelerin bu özelliklerine dikkat edilmez.
- İşbirliği içinde olan gruplarda bütün üyeler liderlik görevini paylaşırlar. Geleneksel gruplarda ise lider öğretmen tarafından seçilir ve bütün gruptan sorumlu olur.
- İşbirliğine dayalı olarak oluşturulmuş gruplarda tüm üyeler grubun öğrenme ve başarısından sorumludurlar. Her bir üyenin grup üretimine katkısı, başarısı veya başarısızlığı grup ve grubun içerisindeki tüm bireyler tarafından paylaşılmaktadır. Grup üyelerinden kendilerine verilmiş ödevi yerine getirmek için birbirlerine yardım etmeleri, yol göstermeleri ve destek olmaları beklenmektedir.
- İşbirliği içindeki gruplarda öğrencilerin amaçları her üyenin öğrenmesini en üst düzeye çıkarmak ve üyeler arasında iyi çalışma ilişkilerini korumaktır.
- İşbirliği yaparak çalışan gruplarda sosyal ve kişiler arası ilişkilerdeki beceriler ve beraber çalışmanın gereği öğrencilere doğrudan öğretilmektedir. Geleneksel gruplarda kişiler arası ilişkilerde ve küçük grup çalışmalarında gerekli olan becerilerin üyelerde var olduğu varsayılmaktadır.
- İşbirliğine dayalı gruplarda öğretmen gözlem yaparak grupta işbirliği içerisinde çalışırken ortaya çıkan problemleri analiz eder ve her gruba görevlerini ne şekilde yerine getirmeleri konusunda rehber olur. Geleneksel gruplarda öğretmenin gözlem yapması, yol göstermesi çok enderdir.
- İşbirliğine dayalı gruplarda öğretmenin temel görevi, gruplardaki işbirliği ve verimin artması için grupların oluşturulmasından, grup ürünlerinin değerlendirilmesine kadar tüm aşamaların planlanmasını içermektedir.
- İşbirliğine dayalı gruplarda, grup üyeleri gruplarının çalışmalarını değerlendirirler. Geleneksel grup çalışmalarında değerlendirme gerçekleşmez.

Johnson ve Johnson, işbirliğine dayalı öğrenmenin beş temel ögesi olduğundan söz etmektedirler. Bu öğeler şu biçimde sıralanabilirler (Woolfolk, 1998):

1. Olumlu Bağlılık
2. Yüzyüze Etkileşim
3. Bireysel Sorumluluk
4. Sosyal Beceriler
5. Küme Sürecinin Değerlendirilmesi

**Olumlu Bağlılık:** Johnson ve Johnson'a göre olumlu bağlılık işbirliğinin en önemli koşuludur (Açıkgöz, 2003). Olumlu bağlılık, bir grup içerisinde bulunan tüm öğrencilerin birbirlerine bağlı olmalarıdır. Olumlu bağlılık, amaç, kaynak, rol, görev ve ödül alanlarında bağlılığı kapsamaktadır. Olumlu amaç bağlılığı, grup üyelerinin ancak birlikte çalışırlarsa başarıya ulaşabileceklerine inanmalarına dayalıdır. Olumlu kaynak bağlılığı, her grup üyesinin çalışmaları ile ilgili sahip oldukları bilgi, belge ya da araçları paylaşma sunmasıdır. Gruptaki her öğrenci bu kaynakların yalnız bir bölümüne sahip olduğu için bunların hepsinin biraraya getirilmesi önem taşımaktadır. Olumlu rol bağlılığı, her öğrencinin grubun amaç ya da amaçlarını gerçekleştirmek için birbirleri ile ilişkili ve birbirlerini tamamlayan rollere sahip olmalarıdır. Görev bağlılığı, kümedeki her öğrencinin üstlendiği görevi öteki öğrencinin görevini bitirmesinin ardından yerine getirmesidir. Bunun için öğrencinin öteki arkadaşını beklemesi gerekmektedir. Olumlu ödül bağımlılığı da, her öğrencinin amaca ulaşıldığında aynı biçimde ödüllendirilmesidir (Saban, 2000; Açıkgöz, 2003).

**Yüzyüze Etkileşim:** İşbirliğine dayalı öğrenmede öğrenciler yüzyüze gelerek birbirlerini öğrenmeye güdülenmektedirler. Bu durum öğrencilerin öğrenme sürecine daha kolay uyum sağlamalarını sağlayarak amacın gerçekleştirilmesini sağlamaktadırlar. Öğrenciler yüzyüze etkileşimi birbirlerine yardımcı olarak, kaynaklarını paylaşarak ve birbirlerine dönüt vererek gerçekleştirirler.

**Bireysel Sorumluluk:** Kümedeki her öğrencinin kendisine verilen sorumluluğu yerine getirmesi işbirliğine dayalı öğrenme açısından oldukça önem taşımaktadır. Çünkü öğrencilerin tek tek sağladıkları katkı kümenin başarılı olmasına yardımcı olmaktadır.

**Sosyal Beceriler:** İşbirliğine dayalı öğrenmenin başarılı olmasının bir başka koşulu öğrencilerin kimi sosyal becerilere sahip olmalarıdır. Bu sosyal beceriler arasında, liderlik, iletişim, sorunları çözme ve sosyal ilişkiler kurma gibi beceriler bulunmaktadır. Eğer grup üyeleri birbirini yeterince tanımıyor, birbirine güvenmiyor, birbiriyle etkili iletişim kuramıyor ve birbirine yeterince destek olamıyorsa işbirliğine dayalı öğrenme çabalarından alınacak verim düşer. Bu nedenle öğretmen, sadece ders konularının öğrenilmesinden değil liderlik, başkalarına güven, empatik yaklaşım, uzlaşma ve etkili iletişim becerilerini kazandırmakla da kendisini sorumlu hissetmelidir.

**Küme Sürecinin Değerlendirilmesi:** Her etkinlikte olduğu gibi işbirliğine dayalı öğrenmede de değerlendirme önem taşımaktadır. Küme üyeleri birlikte belirledikleri amaçlara ulaşip ulaşmadıklarını ve bir sonra ki çalışmalarını nasıl daha iyi gerçekleştirebileceklerini gözden geçirmelidirler. Küme, üyelerin hangi etkinliğinin yararlı ve hangilerinin yararsız olduğuna, hangi etkinliklere devam edilmesi, hangilerinin değiştirilmesi gerektiğine tartışarak karar vermelidir.

İşbirliğine dayalı öğrenmenin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi bu öğelerin iyi bilinip, uygulanmasına bağlı bulunmaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenme kümeleri oluşturulurken, öğrenciler birlikte çalışacakları iki ile altı kişiden oluşan küçük gruplara ayrılır. Kümeyi oluşturan öğrencilerin farklı özelliklere ve yeterliklere sahip heterojen bir yapıda olmasına özen gösterilmelidir. Kümenin büyüklüğü öğrenme amaçlarına, konu alanına, zamana, öğrencilerin sahip oldukları sosyal becerilere ve kullanılacak araç – gereçlere dayalı olarak belirlenmektedir. İşbirlikli öğrenmede, olumlu bağımlılığı sağlayabilmek için çalışmalarda grup üyelerine malzeme getirici, yazıcı, okuyucu, sözcü, gözcü, kontrol edici, özetleyici, destekleyici, iş bittikten sonra temizleyici, araştırmacı gibi roller verilir. Rollerin dağıtım sırasında öğrencilerin ilgisini çeken yollar izlenmesine dikkat edilmelidir.

İşbirliğine dayalı öğrenme sürecinde öğretmenin birtakım görevleri bulunmaktadır. Süreç devam ederken öğretmen, fikir ve düşüncelerin paylaşılmasında, kümedeki her üyenin katılımının sağlanmasında, öğrencilerin düşüncelerinin birbirleriyle ilişkilendi-

rilmesinde, küme raporunun veya projesinin hazırlanmasında destek olmaktadır. Bunun dışında öğretmen, öğrenciler arasındaki etkileşime rehberlik etmektedir.

SIRA SİZDE



### İşbirliğine dayalı öğretimin temel özellikleri neler olabilir? Tartışınız.

İşbirliğine dayalı öğrenmede grupları oluşturma süreci yaklaşımın başarılı olmasında önemli bir yer tutmaktadır. Her şeyden önce kız ve erkek öğrenci sayılarının dengeli olması gerekmektedir. Bunun yanında işbirliğine dayalı öğrenme grupları oluştururken çeşitli öğrenme düzeyine sahip öğrencilerin aynı grupta bir arada çalışması ve grup başarısının gruptaki her bireyin başarısına bağlı olarak belirlenmesi gerekir. Ayrıca işbirliğine dayalı öğrenme teknikleri de grup oluşturmada etkili olmaktadır. Çeşitli öğrenme düzeylerine sahip öğrenciler aynı grupta bir arada çalıştırılmalıdır (Senemoğlu, 1997).

DİKKAT



### İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarının oluşturulmasında öğrencilerin cinsiyet, akademik başarı, gibi özellikleri göz önünde tutularak gruplarda heterojen bir dağılım gerçekleştirilir.

İşbirliğine dayalı öğrenmede öğreticinin rolü, öğrencileri yönlendirme, gruplar arasındaki ilişkileri düzenleme ve grup içindeki işbirliği ve etkileşime rehberlik etmektir. Eğitici, grupları gözleyerek öğrencilerin hangi noktalarda ne tür sorunlarla karşılaştıklarını belirlemeye çalışır. Bu gözlemlerin bir yararı da öğrencilerin gösterdiği istenen ve istenmeyen davranışları belirlemektir. Başlangıçta “grupta kalma”, “sessiz konuşma”, “sırasıyla yapma”, “birbirlerine adlarıyla hitap etme” vb. davranışlar istenilen yöndeki davranışlardır (Büyükkarağöz, 1997).

İşbirliğine dayalı öğrenmenin çok yönlü yararları vardır. Öğrencilerin güdülenmeleri ve dikkatlerini sürdürmelerine yardım etme, düşük yetenekli öğrencilere sorun çözme ve üst düzey beceriler kazandırma, dünyayı başka insanların bakış açısından görme yetisi kazandırma, başkalarının düşüncelerine saygılı olma, hoşgörülü olma, öğrenme sırasında öğrencilerin akranları ile iletişimde bulunmalarını sağlama, öğrencilerin ait olma, öz saygı ve yeterlik duygularını geliştirme bunlardan bazılarıdır (Senemoğlu, 1997).

Sınıf içinde işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarına yer verebilmek için, işbirliğine dayalı öğrenmenin sınıf içi uygulamalarına bir başka deyişle işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerine yer vermek gereklidir. İşbirliğine dayalı öğrenme teknikleri şu biçimde sıralanabilir:

- Öğrenci Takımları – Başarı Bölümleri Tekniği
- Takım – Oyun – Turnuva Tekniği
- Takım Destekli Bireyselleştirme Tekniği
- Ayrılıp Birleştirme (Jigsaw) Tekniği
- Karşılıklı Sorgulama Tekniği
- Grup Araştırması Tekniği
- Birleştirme

**Öğrenci Takımları – Başarı Bölümleri Tekniği:** Bu teknikte öğrenciler başarı düzeylerine, cinsiyetlerine vb. özelliklerine göre 4 -5 kişilik takımlara ayrılır. Takımlar kendi içlerinde çalıştıktan sonra bir test uygulanır. Öğrenciler testten aldıkları puana göre başarı sırasına dizilir. Her öğrenci becerisi ve başarısı oranında takımına katkı getirir. Öğrenci kendisini kendi başarı grubundakilerle karşılaştırır.

**Takım – Oyun – Turnuva Tekniği:** Takım – oyun – turnuva tekniğinde öğrenciler, becerilerine, cinsiyetlerine ve öğrenme özelliklerine göre 4-5 kişilik takımlara ayrılır. Öğretmen ön bilgi verdikten sonra konu ile ilgili materyali dağıtır. Her grup kendisini temsil edecek olanı hazırlar. Turnuva masaları hazırlanır. Her hafta turnuva yapılır ve her



takımın görevi turnuvaya katılacak arkadaşını hazırlamaktır. Her takımdan bir veya iki öğrenci yarışır ve aldıkları puan takımın puan hesabına yazılır. Her hafta turnuva masasındaki öğrenci değişir.

**Takım Destekli Bireyselleştirme Tekniği:** Matematik öğretiminde kullanılmak üzere geliştirilen bu teknikte, öğrencilerden dörder ya da altışar kişilik karma gruplar oluşturulur. Her öğrenci kendi seçeceği bir başka öğrenci ile materyal üzerinde çalışır. Takımın puanları her üyenin her hafta testlerden elde ettiği puanların toplamından elde edilmektedir. Bu teknikte, yarışma yerine takımın belli bir standardı yakalaması önem taşır.

**Ayrılıp Birleştirme (Jigsaw) Tekniği:** Bu teknikte de takımlar 2 – 6 kişiden oluşmaktadır. Takımların karma olmasına ve birbirleri ile yakın özellikleri taşımasına dikkat edilmelidir. Öncelikle, ısınma etkinlikleri kapsamında, gruba ad verme, grubun sloganını belirleme ve düşün-tartış-yaz-paylaş çalışmalarına yer verilir. Daha sonra takımda konu ve görev dağılımı gerçekleştirilir. Konu alt bölümlere ayrılır ve öğrencilere bu alt konular verilir. Takım içerisinde görevler lider, kaynak sağlayıcı, denetçi, özetleyici, araştırmacı, kayıtçı, destekleyici, gözlemci-sorun giderici olarak belirlenir. Her oturumda bu görevlerin değişmesi önem taşır. Bu etkinliğin devamında aynı alt bölümden sorumlu olan, farklı takımlardaki öğrencilerin birleşerek etkileşim grupları oluştururlar. Elde ettikleri kazanımları birbirlerine özetlerler. Daha sonra öğrenciler yeniden gruplarına dönerler. Etkileşim gruplarında elde ettikleri kazanımları diğer arkadaşlarına aktararak, tartışırlar. Son olarak, takım içerisindeki etkinlikler öğrenciler tarafından değerlendirilir. Öğrenciler bireysel değerlendirme yaparlar. Elde edilen puanlar takımın puanına yazılır.

**Karşılıklı Sorgulama Tekniği:** Bu teknikte öğretmen konuyu sunduktan sonra, öğrenciler ikili ya da üçlü gruplara ayrılırlar. Birbirlerine konu ile ilgili sorular sorarlar ve yanıtlar verirler. Öğretmen öğrencilere soruların nasıl sorulması gerektiği konusunda bilgi verir. Sorular genellikle öğrenciyi düşünmeye yöneltecek biçimde düzenlenir.

**Grup Araştırması Tekniği:** Grup araştırması tekniğinde konu alt konulara ayrılarak gruplara dağıtılır. Grup üyeleri aralarında bu alt konuyu bölümlere ayırır ve iş bölümü yaparlar. Her bir grup üyesi diğer grup üyelerinin çalışmasına bağlıdır. Bununla ilgili olarak öğrenciler arasında iletişim sağlanır. Ayrıca, öğrencilerin iletişim ve sosyal becerilerinin gelişmesi için etkinlikler yapılabilir. Bu teknikte de öğretmen rehber konumundadır. Öğrenciler, görev dağılımlarına göre bilgi toplayarak, bir probleme çözüm getirirler. Sonuçta, araştırmalarından elde ettikleri bilgileri paylaşırlar.

**Birleştirme:** Bu teknikte, öğrenciler 5 – 6 kişiden oluşan gruplara ayrılırlar. Tüm gruplar aynı üniteyi öğrenirler. Gruplardaki üyeler ünitenin belli bir bölümünü öğrenmek üzere seçerler. Her üye kendi konusu ile ilgili hazırlığını tamamladıktan sonra farklı gruplarda aynı konuyu alan öğrenciler ile bir araya gelirler. Uzmanlık grubu olarak adlandırılan bu öğrenciler kendi aralarında konuyu tartışarak, derinlemesine öğrendikten sonra kendi gruplarına dönerler. Öğrenciler, konularını grup arkadaşlarına öğretmeye çalışırlar. Bu biçimde tüm ünite tamamlandıktan sonra, izleme testi ile değerlendirme gerçekleştirilir.

## Probleme Dayalı Öğrenme

Yapılandırmacı yaklaşımın en önemli uygulamalarından biri olan probleme dayalı öğrenme ilk defa 1950 yılında ABD’de Case Western Reserve Üniversitesinde başlayarak 1960’lı yıllarda Kanadada McMaster Üniversitesi Tıp Fakültesinin programlarında uygulanmaya başlanmıştır. Probleme dayalı öğrenme, anlatıma dayalı programlardan, gerçek yaşam problemlerine dayalı programlara geçiş yaparak tıp eğitiminin niteliğini yükseltmek amacıyla geliştirilmiştir. Probleme dayalı öğrenme, bugün eğitim alanında yaygın olarak kullanılan bir yaklaşım olarak yerini almıştır.

Probleme dayalı öğrenme, öğrencileri karmaşık bir problemle karşı karşıya bırakır ve onlara söz konusu probleme sahiplenme ve sorumlu olma rolünü yükler. Probleme dayalı öğrenme bireylerin sürece etkin katılım göstererek problemi çözme davranışında bulunurlar. Probleme dayalı öğrenme sürecinde, öğrenciler her biri iki ile yedi kişiden oluşan gruplara ayrılır ve her grup gerçek bir problem durumuyla karşı karşıya getirilir. Grup üyelerinden beklenen, probleme doğru tanı koymak ve çözümle ilgili öneriler geliştirmektir. Grup üyeleri bu amaçla, her türlü kaynaktan yararlanarak probleme ilişkin veriler toplamaya ve topladıkları verileri düzenlemeye koyulurlar. Kendi kendilerine öğrenmelerini sürdüren grup üyeleri, belli bir süre sonunda bir araya gelip, elde ettikleri sonuçları değerlendirerek yeniden problem üzerinde çalışmaya başlarlar. Sınıfa gerçek yaşam problemleri getirilirken yazılı senaryo, anektod, resim, drama, video gibi araçlardan yararlanılır. Probleme dayalı öğrenme sürecindeki aşamalar şöyle sıralanabilir (Kaptan ve Korkmaz, 2001):

- Problemin farkına varılması ve tanımlanması
- Problemin tam ve doğru olarak açıklanması
- Problemi çözmek için gerekli olan bilginin belirlenmesi
- Bilgi toplamak için gerekli olan kaynakların belirlenmesi
- Olası çözümlerin oluşturulması
- Çözümlerin gözden geçirilmesi
- Çözümün sözlü ya da yazılı rapor biçiminde sunulması

Probleme dayalı öğrenmenin etkililiğini artırmanın en önemli noktalarından birisi, ayrıntılı ve sürecin tümünü kapsayan bir planlamanın gerekliliğidir. Ne tür bir problemin seçileceği, nasıl bir süreç izleneceği başlangıçta belirlenmelidir. Bununla birlikte probleme dayalı öğrenmenin etkililiğini artırmaya yönelik şu öneriler sıralanabilir (Gunter ve ötekiler, 1999; Küçükahmet, 2000; Demirel, 2004):

- Problem seçiminde, öğrenme amaçları, öğrenci özellikleri, öğrenme ortamının özellikleri, problemin çözülebilir olması, zaman ve bilgi toplama süreçleri gibi süreçler dikkate alınmalıdır.
- Öğrencilere izleyecekleri yol ile ilgili bilgi verilmelidir. Ancak, öğretmen öğrencilerin yapacaklarını tam olarak anlatmamalıdır.
- Problemin önemi öğrencilere gösterilmelidir.
- Problem seçme sürecinin uygun bir biçimde devam edebilmesi için gerekli olan materyaller sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin rehberlik ve yönlendirme görevini yerine getirmeleri de son derece önem taşımaktadır. Çünkü ortaya çıkabilecek aksaklıklar öğrencilerin süreçten kopmalarına neden olabilir. Öğretmen, sürecin aksamasına engel olmalıdır.
- Problem dayalı öğrenmede problemin çözümünden daha çok araştırma süreci önemlidir. Bu, öğrenciler tarafından anlaşılmalıdır.

Probleme dayalı öğrenme öğrenci merkezli bir yaklaşımdır ve öğrencilere birçok katkı sağlar. Bunlar şöyle açıklanabilir: Özellikle öğrencilerin kendilerine güven duymalarını geliştirir. Öğrencilere sorgulama ve araştırma yeterlilikleri kazandırır. Öğrenciler, ders kitaplarının dışındaki kaynak ve kişilere ulaşmayı öğrenirler. Öğrencilere, karşılaşacakları sorunları nasıl algılayıp, onlar üzerinde nasıl düşüneceklerini göstererek, akıl yürütmeyi, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırır. Öğrencilerin sorumluluk anlayışları gelişir. Öğrencilere, gözlem yapma, bilgi toplama, toplanan bilgiyi düzenleme, raporlaştırma, karşılaştırma, değerlendirme ve özetleme gibi akademik yeterlilikler kazandırır.

## Proje Tabanlı Öğrenme

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının temelleri 20 yy. başlarında John Dewey'in yeniden yapılanmasına ve Bruner'in buluş yoluyla öğretme stratejisine yönelik çalışmalarına dayanmaktadır (Korkmaz, 2004). Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin problem çözme becerilerini ve diğer anlamlı öğrenmelerini kapsayan, öğrencilerin bilgilerini yapılandırmaları için kendi kendilerine çalışmalarına ve gerçekçi bir biçimde çalışmalarını sonuçlandırıp kendi ürünlerini ortaya koymalarına olanak sağlayan, odak noktası kavramlar ve bilimsel ilkeler olan eğitim ve öğretim modelidir (Cole ve ötekiler, 2002). Proje tabanlı öğrenmenin temel felsefesi, okulun, çocuğu yaşama hazırlayan bir yer değil, yaşamın küçük ölçüde bizzat yaşandığı bir yer olarak görülmesidir.

Yapılandırmacı anlayışın temel vurgularının neredeyse tümü, proje tabanlı öğrenmede yansımaları bulmaktadır. Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin bilgiyi almak yerine bilgiyi yapılandırdıkları, bilgiyi kullandıkları ve bilgiyi ürüne dönüştürdükleri bir yaklaşım olarak geleneksel öğretimin sınırlılıklarını ortadan kaldırmaktadır (Gültekin, 2005). Buna göre, proje tabanlı öğrenme, öğretilmek istenen içerik üzerinde öğrenmenin derinliğini, gerçeklerin öğrenilmesinden çok kavram ve ilkelere kavranmasını, birbirinden ayrı beceriler kazandırmak yerine karmaşık problem çözme becerilerinin kazandırılmasını vurgulayan bir anlayışı içermektedir (Newell, 2003).

Proje tabanlı öğrenme genel olarak bir konunun ayrıntılı öğrenilmesi söz konusu olduğunda kullanılmaktadır. Proje tabanlı öğrenme, belirli bir zaman süresince devam eden, bir ürün, gösterim ya da bir performans ile sonuçlanan bireysel ya da grup etkinliği olarak değerlendirilebilir. Proje tabanlı öğrenme genellikle sorun içeren bir senaryo ile oluşturulmaktadır. Öğrenci gerçek sorunların çözümüne yönelik olarak eleştirel düşünme, sorun çözme, bilgiye erişim, sorgulama gibi etkinlikler yapar (Yurtluk, 2005). Kimi araştırmacılar proje tabanlı öğrenmeyi basamaklandırarak açıklamışlardır. Bunlardan Anonim (2003) proje tabanlı öğrenme sürecini altı aşamada toplamıştır. Bunlar sırasıyla şu biçimde açıklanabilir:

- **Soru-Sorun aşaması:** Bu aşamaya, gerçek yaşamla ilgili bir konu seçilerek çalışmaya, önemli ve dikkat çekici bir soruyla başlanmalı ve bunun öğrenciler için anlamlı olduğuna emin olunmalıdır.
- **Planlama aşaması:** Bu basamakta, öğrencilerin soruyu yanıtlarken hangi hedeflere ulaşacağı önceden belirlenmelidir. Bu noktada öğrencilerin konuyu belirleme, planlama ve projeyi yapılandırma sürecine katılımları sağlanmalıdır. Süreçte ayrıca beyin fırtınası etkinliklerinden yararlanılabilir.
- **Programlama aşaması:** Bu aşamada ise, öğretmen ve öğrenciler proje ile ilgili zaman çizelgesi yapmalı ve ölçütler belirlemelidir. Projenin öğrencilerin özelliklerine uygun olmasına dikkat edilmelidir.
- **Yönlendirme aşaması:** Bu basamakta öğretmen, proje sürecini kolaylaştırmalı, sürece rehberlik etmelidir.
- **Değerlendirme aşaması:** Bu aşamada ise değerlendirme özgün olarak kullanılan araçlar ile çeşitlendirilmeli bireylerin kendilerini değerlendirmelerine olanak sağlanmalıdır.

Resim 6.6

Proje Tabanlı Öğrenme



- *Sonuçlandırma aşaması:* Bu basamakta bireysel ve grup olarak neler yaşandığı paylaşılmalı, duygular ve deneyimler paylaşılmalı, iyi işleyen noktalar ve yapılması gereken değişiklikler tartışılmalıdır. Yeni araştırmalar ve projeler için fikirler alınmalıdır.

Bu aşamalardan da anlaşılacağı gibi, öğrenme - öğretme süreci içinde proje tabanlı öğrenmenin başarılı bir biçimde uygulanması için projenin seçilmesi, planlanması, gerçekleştirilmesi ve iyi bir değerlendirme yapılması gerekir. Bu aşamalarda öğretmen ve öğrenci kendisine düşen sorumluluğu iyi kavramalı ve görevlerini içtenlikle yerine getirmelidir. Proje yürütülürken konunun kavranabilmesi, yapılan çalışma ile öğrenilmesi istenen kavramların ilişkilendirilebilmesi için öğrencilere sorulacak kritik soruların titizlikle hazırlanması gerekmektedir.

Proje tabanlı öğrenmenin, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek, üst düzey düşünme becerileri edinmelerini sağlamak, güdülenme düzeylerini ve özgüvenlerini artırmak için okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar her kademedeki kullanılacak etkili bir yöntem olduğuna ilişkin araştırma bulguları oldukça fazladır (Barrows, 1996). Bununla birlikte, proje tabanlı öğrenme bireylere birlikte çalışma becerileri, toplantı yapma ya da plan yapma gibi yaşamsal beceriler, amaçlar belirleme, görevleri düzenleme ve zaman yönetimi ve aynı öğrenme isteği gibi yararlar sağlayabilmektedir (Yurtluk, 2005; Bilen, 2002).

### Örnekolaya Dayalı Öğrenme

Örnekolaya dayalı öğrenme gerçek yaşamda karşılaşılan sorunlar için, öğretim sürecinde çözüm yolları üretilerek öğrenmenin sağlanmasıdır. Örnekolaya dayalı öğrenmenin amacı bir olayı inceleyerek; olayın oluşum biçimini belirlemek, olayın nedenlerini belirlemek, olayın sonuçlarını ortaya koymak ve olayla ilgili çözüm yolları önermek, öğrenilenlerin uygulamada kullanılabilmesini sağlamak ve eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmek biçiminde sıralanabilir. Örnek olaylar genelde yazılıdır, görsel olan olaylara da yer verilebilir.

Örnekolay çalışması, belirli olaylarda öğrencilerin yoğun çalışmasını gerektirir. En iyi örnek olayların çoğunluğu, genel sorunları ve koşulları gösterir. Eğer, olay genel bir sorun ya da konu üzerinde odaklanmıyorsa, öğrencilerin yarattıkları genel bir sorun ya da olay üzerinde durulabilir. Örnekolaya dayalı öğrenme yüksek düzeyde düşünme becerisinin kullanımını gerektirir (Armstrong ve Savage, 1990). Bu yaklaşımda sorunlu olay gerçek ya da hayali olabilir. Olayı anlatan ve gerekli verileri kapsayan bir rapor üzerinde çalışan öğrenciler, olayı öğrenir, verileri analiz eder, sorunu değerlendirirler. Buna göre, konunun belirlenmesi çok önemlidir. Seçilen konunun sınırları olmalıdır. Seçilen konu ile ilgili eleştirel sorular belirlenmelidir.

Örnekolaya dayalı öğrenme Saban'ın (2000) Savoie ve Hughes'dan aktardığına göre beş aşamada gerçekleştirilir:

1. *Derse örnek olay ile başlamak ve dersin konusunu seçilen örnek olay etrafında düzenlemek:* Bu aşamada dersin amacına uygun bir örnek olay seçilmelidir. Örnek olay yazılı olarak ya da okunarak öğrencilere sunulmalıdır.
2. *Seçilen örnek olay öğrencilerin dünyası ile ilişkilendirilmelidir:* Oldukça önemli olan bu maddeye göre, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin olarak katılabilmeleri için öğrenme etkinlikleri, onların yaşantıları ve deneyimleri ile ilişkilendirilmelidir.
3. *Öğrencilere kendi öğrenmelerini yönlendirmeleri için sorumluluk vermek:* Örnek olayın çözümü öğrenciler tarafından gerçekleştirilmelidir. Bu noktada öğrenciler, örnek olaya ilişkin ellerindeki veriler etrafında tartışırlar.

4. *Sınıfta küçük gruplar oluşturmak:* Öğrenciler örnek olayın çözüme kavuşturulması için birlikte çalışırlar.
5. Öğrenciler öğrendiklerini bir ürün ya da performans biçiminde sunarlar: Öğrenciler örnek olaylara ilişkin çözümlerini mektup yazarak ya da rol oynama biçiminde sınıfta canlandırarak ortaya koyabilirler.

Bu aşamaların etkili biçimde gerçekleşmesi kimi koşulların gözönüne alınması gereklidir. Öncelikle örnekolayın ayrıntıları iyi belirlenmiş olmalıdır. Sorunlar neden-sonuç ilişkisi kurmaya uygun olmalı, alternatif çözüm yolları ya da çelişkiler içermelidir. Bununla birlikte bu yaklaşım, öğrencilerin bilgisi ve deneyimi olmayan konularda kullanılmamalıdır. Yeterli zaman ayrılmalı, süreç iyi planlanmalıdır. Son olarak, ortamın uygun biçimde düzenlenmesine dikkat edilmelidir.

Örnekolaya dayalı öğrenme yaklaşımında öğrencilerin öğrenme düzeyleri yüksektir. Bu yaklaşım öğrencilerin anlama, kavrama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi birçok yeteneklerinin gelişmesine neden olur. Sınıftaki tüm öğrencilerin katılımı sağlandığından dinamik bir öğretme- öğrenme ortamı sağlar. Ayrıca, öğrencilerin birlikte çalışmasına uygun bir öğrenme yaklaşımıdır.

**Örnek:** Güneş küçük yaşlardan itibaren hep farklı yönleriyle ilgi odağı olabilen bir çocuktur. Okula başladığı günden itibaren onun bu farklılıkları çoğu zaman öğretmenlerin şikayet ettiği hatta sınıfta düzenini bozan öğrenci olarak görülmesine neden olan bir duruma dönüşmüştü. Ancak sınıfta öğretmenlerine; “sizin söylediklerinize katılmıyorum, bence böyle olmalı ...bu doğru değil çünkü.....Acaba şu noktalarda düşünülemez mi..... Şu örnekler de bu durumu zenginleştirebilir.....” gibi sorular sorarak ya da açıklamalar getirerek düşüncelerini dile getirmekten hiçbir zaman vazgeçmedi. Güneş’in Sosyal Bilgiler öğretmeni Ayça hanım ise diğer tüm öğretmenlerine rağmen onun bu özelliklerini beğenir pek de şikayetçi olmazdı. Ayça öğretmen Güneş’in sınıfına bir proje ödevi verdi, ödev konusu ise önemli bir sosyal sorunu ele alarak, bu soruna çözüm getirmeleriydi. Güneş proje konusunu belirlemek için çok düşündü. Öyle bir konu olmalıydı ki gerçekten amacına ulaşmalıydı. Bu arada gazetede okuduğu bir haber ilgisini çekti. Haber artık unutulmuş çocuk oyunlarından ve oyuncaklarından söz ediyordu. Projesi unutulmuş bu çocuk oyunlarını ve oyuncaklarını yeniden hatırlamaya dönük olmalıydı. Uzun uğraşlar sonunda bilinen tüm eski çocuk oyunlarını, bunlarda kullanılan oyuncakların neler olduğunu açıklayan bir çalışma ortaya koydu. Projesinin sunumunda bu çocuk oyunlarını ve kullanılan oyuncakları sergiledi. Projesi öyle beğenildi ki “Yaşatılan Çocuk Oyunlarımız” başlığı ile tüm okullarda paylaşıldı. İşte farklılığın yarattığı güzel sonuç.....(Deveci, 2015).

*Öğretmenleri neden Güneş’i farklı bir öğrenci olarak değerlendirmektedir?*

*Dersler sırasında oluşan sorunun olası nedenleri neler olabilir?*

*Siz Güneş’in öğretmenlerinin yerinde olsaydınız ne yapardınız?*

*Güneş’in projesini nasıl değerlendiriyorsunuz?*

gibi eleştirel sorular sorularak örnekolay analiz edilebilir.

**Örnekolaya dayalı öğrenme ile yapılandırmacı yaklaşım arasındaki ilişkiyi irdeleyiniz.**



SIRA SİZDE

## Özet



**Yapılandırmacı yaklaşımın kuramsal temellerini açıklayabilmek**

Yapılandırmacılık bir öğretim yöntemi ya da öğretim stratejisi değildir. Yapılandırıcılıkta öğretimden çok öğrenme üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu kuramın özü; bilginin, bireyin zihninde ve bireysel özelliklerine göre anlamlandırıldığı, yapılandırıldığıdır. Bilgi dışsal gerçekliğe karşılık gelen sunumdan daha çok varolan koşullarla ve toplulukla ilişkili olandır ve birey tarafından gerçekleştirilen bir yapılandırma. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, bireyin zihninde oluşan bir iç süreçtir ve bir buluşun veya keşfin sonucudur. Birey dış uyarıcıların edilgen bir alıcısı olmayıp, onların özümseyicisi ve davranışların etkin oluşturucudur. Yapılandırıcılık, öğrenme sürecinde öğrenenlerin kendi deneyimlerini kullanarak, yapılandırdıklarını ön plana çıkarmaktadır. Öğrencinin ön bilgileri, öğrenmenin önemli bir kısmını oluşturur.



**Yapılandırıcılığın türlerini kavramak**

Yapılandırmacı yaklaşım bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırıcılık olmak üzere üç başlıkta toplanabilir. Bilişsel yapılandırıcılık, Piaget'in zihinsel gelişim kuramı üzerine kuruludur. Piaget'in görüşlerine dayalı olan bilişsel yapılandırıcılık, öğrenenin dünyaya ilişkin bilgisini özümseme ve uyum yolu ile oluşturduğu düşüncesini temel alır. Bu kurama göre, bilgi; özümseme, uyum ve denge kavramlarıyla açıklanmaktadır. Sosyal yapılandırıcılığın temelinde Vygotsky'nin görüşleri bulunmaktadır. Vygotsky ise çalışmalarında Piaget'nin görüşlerinden etkilenmiştir. Vygotsky öğrenmenin bireyin sadece kendi başına gerçekleştirdiği bir süreç olmadığını, öğrenmede sosyal etkileşimin ve dilin de önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamaktadır. Radikal yapılandırmacı yaklaşım, Ernst von Glasersfeld'in öncülüğünde ortaya çıkmıştır. Von Glasersfeld çalışmalarında epistemolojik ve ontolojik tartışmalara önem vermiştir. Radikal yapılandırıcılıkta biliş ve birey önemlidir.



**Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme-öğretme sürecinin özelliklerini açıklayabilmek**

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamında bilgi, bireyler ya da gruplar tarafından etkin bir biçimde oluşturulmaktadır. Öğrenme ise, bilginin pasif bir biçimde alınması değil, öğrenenin kavramlarını sürekli olarak yapılandırdığı ve tekrar yapılandırdığı

etkin bir süreçtir. Yapılandırmacı eğitim ortamları, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak bir biçimde düzenlenmelidir.



**Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci özelliklerini irdelemek**

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin etkinlik ilkesini ön plana çıkarmaktadır. Öğrenme sorumluluğu öğrencidedir. Bu nedenle, öğrenci bilgileri olduğu gibi hazır almaz, herşeyi öğretmenden hazır beklemez. Öğrenenler öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihinlerinde yapılandırdıkları biçimiyle oluştururlar.



**Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen özelliklerini açıklayabilmek**

Öğretmenler öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini dikkate alarak bilgileri kendilerine özgü biçimde anlamlandırabilecekleri, demokratik, etkileşimli ve esnek özellikte etkinliklerin yer aldığı öğrenme ortamlarının düzenlenmesine rehberlik ederler. Yapılandırmacı öğretmen, öğrencinin ne öğrendiği ile nasıl öğrendiğini bütünleştirmektedir.



**Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme uygulamalarını kavramak**

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin küçük kümeler oluşturarak, ortak bir amaç doğrultusunda birlikte çalışıp öğrenmelerine dayalı bir yaklaşımdır. Probleme dayalı öğrenme, öğrencileri karmaşık bir problemle karşı karşıya bırakır ve onlara söz konusu probleme sahiplenme ve sorumlu olma rolünü yükler. Probleme dayalı öğrenme bireylerin sürece etkin katılım göstererek problemi çözme davranışında bulunurlar. Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin problem çözme becerilerini ve diğer anlamlı öğrenmelerini kapsayan, öğrencilerin bilgilerini yapılandırmaları için kendi kendilerine çalışmalarına ve gerçekçi bir biçimde çalışmalarını sonuçlandırıp kendi ürünlerini ortaya koymalarına olanak sağlayan, odak noktası kavramlar ve bilimsel ilkeler olan eğitim ve öğretim modelidir. Örnekolaya dayalı öğrenme gerçek yaşamda karşılaşılan sorunlar için, öğretim sürecinde çözüm yolları üretilerek öğrenmenin sağlanmasıdır. Örnekolaya dayalı öğrenmenin amacı bir olayı inceleyerek; olayın oluşum biçimini belirlemek, olayın nedenlerini belirlemek, olayın sonuçlarını ortaya koymaktır.



## Kendimizi Sınavalım

1. Aşağıdakilerden hangisi yapılandırmacı yaklaşımı ilk defa ortaya atan araştırmacı olarak tanınır?
  - a. John Dewey
  - b. Bruner
  - c. Gimbattistica Vico
  - d. Piaget
  - e. Vygotsky
2. Aşağıdakilerden hangisi işbirliğine dayalı öğrenmenin temel öğelerinden birisi **değildir**?
  - a. Olumlu Bağlılık
  - b. Yüzyüze Etkileşim
  - c. Bireysel Sorumluluk
  - d. Kişisel Değerlendirme
  - e. Küme Sürecinin Değerlendirilmesi
3. Yapılandırmacı yaklaşımı uygulayan bir öğretmen aşağıdaki özelliklerden hangisini **uygulamaz**?
  - a. Öğrenmeyi okulun dışına taşır.
  - b. Öğrenmeyi öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda gerçekleştirmeye özen gösterir.
  - c. Öğrenme sürecinde öğrencileri etkin kılar.
  - d. Öğrencilerin birbirleriyle ve kendisiyle etkileşimde bulunmalarına olanak sağlar.
  - e. Öğrencilere olabildiğince çoktan seçmeli sorular yöneltilir.
4. Öğrenmenin bireyin sadece kendi başına gerçekleştirdiği bir süreç olmadığını, öğrenmede sosyal etkileşimin ve dilin de önemli bir yere sahip olduğunu vurgulayan araştırmacı aşağıdakilerden hangisidir?
  - a. Piaget
  - b. Bruner
  - c. Sokrates
  - d. Dewey
  - e. Vygotsky
5. Bilişsel yapılandırmacılığı temel alan bir öğretmen aşağıdakilerden hangisini gerçekleştirir?
  - a. Öğrencileri yeni ve zıt durumlarla karşı karşıya getirmelidir.
  - b. Öğrenciye bir konuya yönelik örnekler vermelidir.
  - c. Öğrencinin konuyu tekrarlamasını sağlamalıdır.
  - d. Öğrencilere konuyu basitten karmaşığa doğru açıklanmalıdır.
  - e. Öğrencilere somut pekiştireçler verilmelidir.
6. Proje tabanlı öğrenmenin hangi aşamasında öğretmen ve öğrenciler proje ile ilgili zaman çizelgesi yapar ve ölçütler belirler?
  - a. Planlama
  - b. Programlama
  - c. Yönlendirme
  - d. Değerlendirme
  - e. Sonuçlandırma
7. Ernst Von Glasersfeld'in öncülüğünde ortaya çıkan ve biliş ve bilgiye önem veren yapılandırmacılık aşağıdakilerden hangisidir?
  - a. Sosyal
  - b. Radikal
  - c. Eleştirel
  - d. Bilişsel
  - e. Zihinsel
8. Aşağıdakilerden hangisi yapılandırmacı yaklaşımın özelliklerindedir?
  - a. Bilginin öğrenci merkezli nasıl öğretileceğini açıklar.
  - b. Bilginin insanlar üzerindeki etkisini açıklar.
  - c. Etkin öğretim yöntemleri önerir.
  - d. Öğrenenin bilgiyi nasıl oluşturduğunu açıklar.
  - e. Öğretmenin öğrenciyi nasıl değerlendirdiğini açıklar.
9. Gerçek yaşamda karşılaşılan sorunlar için, öğretim sürecinde çözüm yolları üretilerek öğrenmenin sağlanmasını açıklayan yapılandırmacılığa dayalı öğrenme uygulaması hangisidir?
  - a. İşbirliğine dayalı öğrenme
  - b. Probleme dayalı öğrenme
  - c. Örnekolaya dayalı öğrenme
  - d. Proje tabanlı öğrenme
  - e. Sorgulamaya dayalı öğrenme
10. İşbirliğine dayalı öğrenmenin matematik dersinde uygulanmak üzere geliştirilen tekniği aşağıdakilerden hangisidir?
  - a. Ayrılıp-birleştirme tekniği
  - b. Takım-oyun- turnuva tekniği
  - c. Takım destekli bireyselleştirme tekniği
  - d. Grup araştırması tekniği
  - e. Birleştirme tekniği

## Kendimizi Sınavalım Yanıt Anahtarı

1. c Yanıtınız yanlış ise “Yapılandırıcılık” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
2. d Yanıtınız yanlış ise “İşbirliğine Dayalı Öğrenme” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
3. e Yanıtınız yanlış ise “Yapılandırıcı Yaklaşımda Öğretmen Özellikleri” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
4. e Yanıtınız yanlış ise “Sosyal Yapılandırıcılık” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
5. a Yanıtınız yanlış ise “Bilişsel Yapılandırıcılık” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
6. b Yanıtınız yanlış ise “Proje Tabanlı Öğrenme” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
7. b Yanıtınız yanlış ise “Radikal Yapılandırıcılık” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
8. d Yanıtınız yanlış ise “Yapılandırıcılık” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
9. c Yanıtınız yanlış ise “Örnekolaya Dayalı Öğrenme” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
10. c Yanıtınız yanlış ise “İşbirliğine Dayalı Öğrenme” konusunu yeniden gözden geçiriniz.

## Sıra Sizde Yanıt Anahtarı

### Sıra Sizde 1

Yapılandırıcılığa dayalı olarak bilginin, bireyin zihninde ve bireysel özelliklerine göre anlamlandırıldığı, yapılandırıldığıdır. Bilgi dışsal gerçekliğe karşılık gelen sunumdan daha çok varolan koşullarla ve toplulukla ilişkili olandır ve birey tarafından gerçekleştirilen bir yapılandırma önemli bir önceliğe sahiptir.

### Sıra Sizde 2

Sosyal yapılandırıcı yaklaşımdaki temel bakış açısı, bireyin bir grupta çalışmasını ve öğrenmesini destekler niteliktedir. Öğrenme ve gelişim sosyal bir etkinliktir; öğrenci kendi bilgisinin bilincinde kendi anlama şekliyle oluşturur ya da oluşturmaz. Öğretmen öğrencinin öğrenme sürecinde kolaylaştırıcı görevindedir. Öğrenciler birbirleriyle çalışmaları ve etkileşimleri sağlanmalıdır. Böylece öğrenciler, edindikleri yeni bilgileri arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle paylaşarak anlamlandırabilirler ve benimserler. Sosyal yapılandırıcı yaklaşımdaki temel bakış açısı, bireyin bir grupta çalışmasını ve öğrenmesini destekler niteliktedir. Sosyal yapılandırıcı eğitim yaklaşımında amaç; sürece bireyin aktif katılımını sağlayacak, iletişim becerilerini geliştirecek farklı yöntem ve teknikleri yerleştirerek, yapılanmayı sosyal bir süreç içerisinde gerçekleştirmektir. Bunun için de, öğrencilerin diğer öğrencilerle bir arada olduğu ortamlarda, fikirlerini özgürce ifade ettiği bir tartışma ortamının oluşturulması gereklidir.

### Sıra Sizde 3

Öğrenme edilgin bir alma süreci değildir. Öğrenme dışarıda varolan bilginin pasif bir biçimde kabullenışı değildir. Öğrenci sürekli birşeyler yapma gereksinimindedir ve öğrenme, öğrencinin çevresi ile sürekli meşgul olmasını gerektirir. Öğrenme zihinde kavramsal değişmeyi içerir. Öğrenme öznedir. Öğrenme, bireylerin öğrendiği şeyleri çeşitli semboller, imgeler, grafikler ve modeller yoluyla içselleştirmesidir. Öğrenme durumsal olup çevresel olanaklara göre biçimlenir. Öğrenme sosyaldır. Öğrenme duygusaldır. Öğrenme gelişimseldir. Bireylerin sosyal, bilişsel, fiziksel ve duygusal gelişimleri öğrenmeyi etkiler. Öğrenme süreklidir. Öğrenme belli bir yer ve zamanda başlayıp belli bir yer ve zamanda durmaz, aksine sürekli devam eder. Bu öğretim ilkeleri gözönünde alındığında öğrenme, geleneksel öğretimden farklı olarak öğrenci merkezli olup, öğrencinin etkin olmasını ön plana çıkarmaktadır. Geleneksel öğretimde ise bu süreç pasif bir biçimde bilgiyi almaya dönüşmüştür.

**Sıra Sizde 4**

Yapılandırmacıya dayalı bir öğrenme- öğretme süreci, bilgilerin aktarıldığı bir yer değil; öğrencinin etkin katılımının sağlandığı, sorgulama ve araştırmaların yapıldığı, problemlerin çözüldüğü yerdir. Sınıf içi etkinlikler, öğrencilerin zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenir.

**Sıra Sizde 5**

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci; öğrenme sürecinde etkindir, öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk üstlenir, öğrenme sürecinde çevredeki her türlü olanaktan yararlanır, birlikte çalıştığı grubun üyelerini ve kendisini nesnel olarak değerlendirir, gruptaki her türlü eleştiriyi hoşgörüyü karşılar ve öğrendiklerini yeni ortamlarda kullanır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen ise, sınıfta dinamik bir öğrenme ortamı yaratan ve bu ortamı yönlendirebilen bir rehber olması nedeniyle bir kutup yıldızı gibidir. Kesinlikle, öğrencinin nereye gideceğini söylemez; ancak onun yolunu bulmasına yardımcı olur.

**Sıra Sizde 6**

İşbirliğine dayalı öğrenmede grupları oluşturma süreci yaklaşımın başarılı olmasında önemli bir yer tutmaktadır. Her şeyden önce kız ve erkek öğrenci sayılarının dengeli olması gerekmektedir. Bunun yanında işbirliğine dayalı öğrenme grupları oluştururken çeşitli öğrenme düzeyine sahip öğrencilerin aynı grupta bir arada çalışması ve grup başarısının gruptaki her bireyin başarısına bağlı olarak belirlenmesi gerekir. Ayrıca işbirliğine dayalı öğrenme teknikleri de grup oluşturmada etkili olmaktadır.

**Sıra Sizde 7**

Örnekolaya dayalı öğrenme bireylerin özellikle sorun çözme becerileri kazanması ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesine dayalı olan bir yaklaşımdır. Yapılandırmacılıkta temel olan öğrencinin etkin olması ve bilgiyi kendisinin yapılandırabilmesidir. Bu açıdan örnekolaya dayalı öğrenme bu özelliklere sahiptir.

**Yararlanılan Kaynaklar**

- Açıkgöz, K. Ün, . (2003). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Anonymous, C. (2003). **Learning in Action**, The George Lucas Educational Foundation.
- Armstrong, D. G. ve Savage, T. V. (1990). **Secondary Education**. Second edition. New York: Macmillan Publishing Company.
- Barrows, H. S., (1996). Problem-based learning in Medicine and beyond: A brief overview. In L. Wilkerson, Gijsselaers, W. H. (Ed.), **Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and practice**. 3-12. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bilen, M. (2002). **Plandan Uygulamaya Öğretim**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Brooks, J. G. ve Brooks, M. G. (1993). **The Case For Constructivist Classrooms**. Virginia: ASCD Alexandria.
- Brooks, J. G., ve Brooks, M. G. (1999). **In Search Of Understanding: The Case For Constructivist Classrooms**. ASCD.
- Büyükkaragöz, S.(1997). **Program Geliştirme “Kaynak Metinler”**. Konya: Kuzucular Ofset.
- Casas, M. (2004). Making pedagogical theory come alive. **The Teacher Educator**. 39 (3): 170-183.
- Charles, C. M. (1992). Öğretmenler İçin Piaget İlkeleri. Çeviri: G. Ülgen. Ankara: Lazer Ofset Matbaa.
- Cole, K.; Means, B.; Simkins, M. and F. Tavalı. (2002). **Increasing Student Learning Through Multimedia Projects**. Virginia, Alexandria (USA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Demirel, Ö. (2005). **Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). Öğretimde Planlama Ve Değerlendirme – Öğretme Sanatı. Ankara: PEGEM Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2002). **Planlamadan Değerlendirmeye Öğretim Sanatı**. Ankara: Pegem Akademi.
- Deryakulu, D. (2000). **Yapıcı Öğrenme: Sınıfta Demokrasi**. Şimşek, A. (Ed.). Ankara: Eğitim-sen yayınları.
- Deveci, H. (2015). **Çocuklara Girişimcilik Kazandırmada Sosyal Bilgilerin Rolü: Bir Araştırma Örneği**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Duman, B. (2004). **Öğrenme Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Engen, P., ve Kauchak, D. (1999). **Windows On Classrooms**. 4<sup>th</sup> ed. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

- Erişti, B. (2014). Beyin temelli öğrenme ve yapılandırıcılık. **Eğitim Psikolojisi** (Ed: G. Can). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Gömlüksiz, M. (1994). Kubaşık öğrenme". Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 1, 10: 42 -55.
- Gray, A. (1997). **Constructivist Teaching And Learning**. SSTA Research Centre Report.
- Gunter, M. A. Estes, T. H. Ve J. Scwab. (1999). **Instruction- A Models Approach**. third edition. USA: A Viacom Company.
- Gültekin, M. (2005). The effect of project based learning on learning outcomes in the 5th grade social studies course in primary education. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 5(2), 548.
- Herne, S. (2000). **Study To Teach: A Guide To Studying in Teacher Education**. London: Routledge.
- Hung, D. (2001). Theories of Learning and Computer-Mediated Instructional Technologies. **Educational Media International**. 38 (4).
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 20(20).
- Kılıç, G. B. (2001). Oluşturmacı fen öğretimi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**. 1(1), 7-22.
- Korkmaz, H. (2004). **Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları**. Yeryüzü Yayınevi.
- Küçükahmet, L. (2000). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Marlowe, B. A. ve Page, M. L. (1998). **Creating and Sustaining The Constructivist Classroom**. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Matthews, M. R. (2002). Constructivism and science education: A further appraisal. **Journal of Science Education and Technology**, 11 (2), 121-134.
- Neo, M. (2003). Developing a collaborative learning environment using a web based design. **Journal of Computer Assisted Learning**. 19, 462-473.
- Newell, R. J. (2003). **Passion For Learning How Project Based Learning Meets The Needs Of 21. St. Century Students**, A Scarecrow Education Book, Innovations In Education Series, No:3, USA.
- Olsen, D. G. (1999). Constructivist principles of learning and teaching methods. **Education**. 12(2): 347-355.
- Özden, Y. (2003). **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özer, Bekir (2002). "İşbirliğine dayalı öğretim yaklaşımı". Öğretme – Öğrenme Sürecinin Etkinleştirilmesi Semineri. Eskişehir: Milli Eğitim Müdürlüğü.
- Perkins D.N. (1999). The many faces of constructivism. **Educational Leadership**. 57 (3), 6-11.
- Saban, A. (2002). Öğrenme- Öğretme Süreci. Ankara: Nobel Yayın ve dağıtım.
- Senemoğlu, N. (1997). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim- Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: SPOT Matbaacılık.
- Sönmez, V. (2007). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırıcı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**, 3 (5), 115-139.
- Tay, A. ve Tay, B. (2009). Hayat bilgisi öğretiminde yapılandırıcılık. Ed: B. Tay. **Hayat Bilgisi Öğretimi** içinde ss. 49-67. Ankara: Maya Akademi.
- Von Glasersfeld, E. (1998). Why Constructivism Must Be Radical. (Ed.). **Constructivism and Education**. Cambridge, UK: Cambridge University Pres.
- Von Glasersfeld, E. (1991). Introduction, in Vonglasersfeld, E. (ed.), **Radical Constructivism in Mathematics Education**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Vygotsky, L. S. (1998). **The Collected Works Of L.S. Vygotsky**. Vol. 5. Robert W. Rieber and Marie J. Hall (Eds.). New York: Plenum Press.
- Yager, R.E. (1991). The constructivist learning model: Towards real reform in science education. **The Science Teacher**, 58 (6), 52-57.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8;1-2, 68-75.
- Yaşar, Ş. (2012). Yapılandırıcı anlayış ve ilköğretim birinci kademe programlarına etkileri, Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler. (Editör: Ayhan Hakan). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, ss. 61-79.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2001). İşbirliğine Dayalı Öğrenme; Etkili Ancak İhmal Edilen ya da Yanlış Kullanılan Bir Metot. **Milli Eğitim Dergisi**, 150.
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırıcılık. **Eğitimde Yeni Yönelimler**. ss. 39-65. Ed. Ö. Demirel. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yurtluk, M. (2005). Proje tabanlı öğrenme. **Eğitimde Yeni Yönelimler**. Ed.: Ö. Demirel. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Woolfolk, A. E. (1998). **Educational Psychology**. Seventh. edition. Needham Heights, M. A. : Allyn and Bacon



# 7

## Amaçlarımız

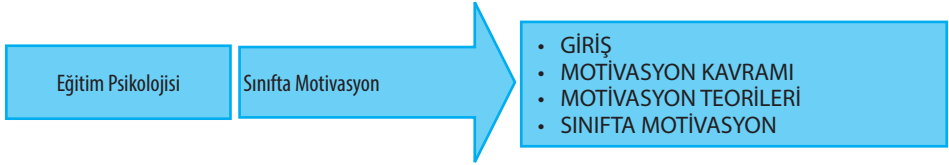
Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

- Motivasyon kavramını açıklayabilecek,
- Motivasyon teorilerini genel özelliklerine göre sınıflandırabilecek,
- Sınıf içi motivasyonun önemini özetleyebilecek ve
- Sınıf içi motivasyonun planlanması aşamalarında kullanılan ilke ve stratejileri açıklayabilecek bilgi ve becerilere sahip olabileceksiniz.

## Anahtar Kavramlar

- GÜDÜ
- DÜRTÜ
- İÇGÜDÜ
- GÜDÜLENME
- GEREKSİNİM
- DENGE
- İLKE
- STRATEJİ

## İçindekiler





# Sınıfta Motivasyon

## GİRİŞ

İnsanların bir başkasını kurtarmak için yaşamlarını riske atmaya ya da belirli bir amaca ulaşmak için saatler boyu çalışmaya ve sabretmeye iten neden nedir? Bu sorunun cevabını kolayca vermek mümkün değildir. İnsanları harekete hazırlayan, onları daha çok çalışmaya yönlendirerek, davranışlarını etkileyen pek çok neden vardır. Daha iyi günlerin geleceğine yönelik ümitler beslemek, böyle günleri elde etmek için çalışmak, sevilen veya önemsenen bir kimse olmak, beğenilmek, arzu ettiğimiz insanla evlenmek, daha çok kazanıp zengin olmak, daha iyi bir hayat yaşamak, mutlu ve güvenli bir yaşam sürmek hemen hemen her insanın düşlediği bir durumdur. Muhakkak ki bunlara, acımanın, merhame-tin, hiddetin, nefretin, dini inançların, ahlaki ve daha pek çok duyguların verdiği hareket nedenlerini de eklemek mümkündür. O halde, insanları harekete teşvik ederek, onların davranışlarını etkileyen hem fiziksel ve toplumsal hem de insanın içinden gelen biyolojik ve psikolojik nedenleri vardır. İnsanları çalışmaya, eylemde bulunmaya iten nedenlerin başlıcaları bunlardır.

İnsanların davranış şekillerine bakmakla, onu böyle bir davranışa iten nedeni çoğu zaman kestirebiliriz. Çünkü kişiyi harekete geçiren güç, gizlidir. Yapabildiğimiz ise, en azından gündelik yaşamda, bir davranışın ardında neyin yer aldığını tahmin etmektir. Sıklıkla, nedenini bildiğimizi düşünür ve sonra da yanılmış olduğumuzu görürüz. Söz gelişi, sahada bir futbolcuyla mücadele etmeye iten nedenin ün sahibi olmak, daha çok kazanmak gibi nedenler olduğunu kestirebiliriz. Devamlı dış görünüşüyle uğraşan birisinin, kendisini beğendirmek isteğiyle hareket ettiği sonucunu çıkarabiliriz. Böylece bireyin davranışlarını etkileyen çeşitli faktörler ve teşvik ediciler olduğunu anlarız. İşte bu örneklerde olduğu gibi, bireyi bir harekette bulunmaya ya da bir hareket yolunu diğerine tercih etmeye neden olan kuvvetlere genel olarak motivasyon denir.

## MOTİVASYON KAVRAMI

Psikologlar genel olarak insan davranışlarının motivasyon sonucu doğduğu noktasında birleşmektedirler. Bunun anlamı şudur; her bireyin davranışının mutlaka bir nedeni vardır. Her birey yapılan her davranışla bir amaca yönelmiştir. Bu bir sebebe dayanmaktadır. O halde “motivasyon nedir?” sorusunu sormak gerekmektedir (Kaya, 2009, s.99). Motivasyon kelimesi Latince “motum” kökünden türetilerek, “hareket etmek” anlamına gelen “movere” kelimesine, İngilizce ve Fransızca da ise “motive” kelimesine karşılık gelmektedir. İngiltere ve ABD’de ilk olarak Sully (1884) ve Dewey (1886) tarafından kullanılan (Önen ve Tüzün, 2005, s.19) “motivation” kelimesi Türkçeye ise yakın zamanda “motivasyon” olarak girmiştir.

Motive kelimesinin Türkçe karşılığı güdü, motivasyonun kelimesinin ise güdülenmedir. **Güdü**, bireyi bilinçli bir davranışa iten güç olarak tanımlanabilir. Güdüler doğrudan gözlenememekle birlikte, davranıştan çıkarılabilir. Bireyi harekete geçiren güdü gizlidir. Çünkü güdüyü değil, sadece kişinin yaptıklarını görür ve bazen de bunun bir amaçla nasıl bağlantılı olduğunu anlamaya çalışırız. Güdülenmiş birey bir etkinliği, güdülenmemiş bir bireye oranla daha istekli ve etkili biçimde gerçekleştirir.

**Motivasyon**, davranışa enerji verip bireyi bir amaç için harekete geçiren güçtür.

Gereksinimleri, ilgileri, korkuları ve istekleri kapsayan genel bir kavram olan **motivasyon**, davranışa enerji verip bireyi bir amaç için harekete geçiren güç anlamına gelmektedir. Bir başka deyişle, bireyin bir şey yapma isteği olup, yapılan eylem bireyin gereksinimlerini karşıladığı sürece söz konusudur (Westen, 1996, s.367). **Gereksinim** ise bireyin içinde fizyolojik, biyolojik ya da sonradan edinilmiş herhangi bir eksiklik ya da yetmezlik olarak tanımlanabilir. Giderildiğinde insanın yaşamını veya varlığını sürdürmesini sağlayan; giderilmediğinde ise onu yok olma tehlikesi içine iten olgu olarak da düşünmek mümkündür. İnsanlar, belirli amaçlar çerçevesinde çeşitli eylemler sergilerken, çoğunlukla gereksinimlerinden hareket ederler. Gereksinimlerin doyurulma arzusu karşılınsın veya karşılanmasın, organizmayı harekete geçirir. Gereksinimlerin organizmayı harekete geçirmesinin temelinde ise yine güdüler yatmaktadır. Güdülerimiz davranışlarımızı belirli amaçlara yönlendirir (Aytaç, 2004, s.60, 61).

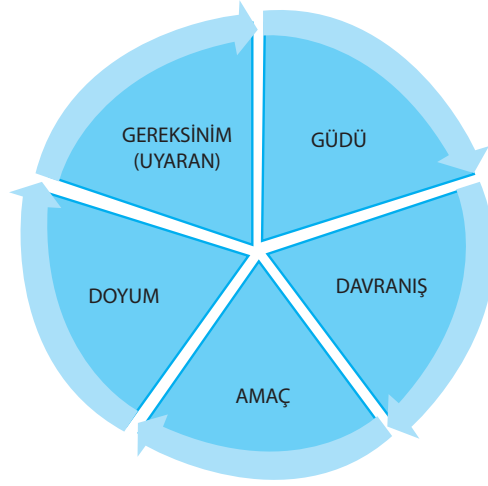
Doğuştan gelen güdülere içgüdü veya dürtü denmektedir. **Dürtü** genellikle açlık, susuzluk gibi biyolojik kökenli gereksinimlerin giderilmesi için organizmanın hazır hale gelmesidir. Türe özgü davranışlara ise içgüdü denilmektedir. İçgüdü, organizmaya uygun olmayan koşullar altında belirli bir yönde davranış sergilemesi için ön yatkınlık sağlayan biyolojik güçtür. Sosyal Psikoloji (1908) adlı kitabında, McDougall şu içgüdüleri vurgulamıştır (Atkinson vd., 1995, s.394): Merak, üreme, kaçma, edinme, kavgacılık, girişkenlik, kendini acındırma ve toplu halde yaşam. Öğrenilmemiş olup doğuştan gelen içgüdüsel davranışlar, belli bir gereksinim sonucu değil, türe özgü bir davranış kalıbı olarak ortaya çıkarlar. Annelik, yuva kurma, cinsellik, kendi bölgesini koruma gibi davranışlar değişik türlerde gözlenen içgüdüsel davranışlara örnek olarak verilebilir. Fakat bununla birlikte içgüdüyü yalnızca hayvanlarla ilişkilendirip, tüm insan davranışlarının temelinde yalnızca öğrenmenin yattığını savunan psikologlar da vardır (Cüceloğlu, 2006, 237).

## Motivasyonun Doğası

Motivasyon beş aşamada gerçekleşen bir eylem olup, her birinin diğeri üzerinde etkisi vardır. Her biri bir döngünün bir aşaması olarak düşünülebilir. İlki kişiden kaynaklanan gereksinim veya başka bir deyişle uyaran, ikincisi güdü, üçüncüsü davranış, dördüncüsü amaç ve beşincisi ise doyumdur. İfadeden de anlaşılacağı gibi motivasyonun bu beş aşaması bir döngü çerçevesinde gerçekleşir (Şekil 7.1). Motivasyon bir gereksinim veya daha genel bir ifadeyle uyaran çerçevesinde ortaya çıkan güdü ile başlar. Bu aşamada davranış gerçekleştirme çabası söz konusudur. Güdü davranışa, davranış başarılı ise belli bir amaca öncülük eder; amaç elde edildiğinde güdü, hiç değilse geçici olarak giderilir ve durum belli bir rahatlama ya da doyumuna neden olur (Morgan, 1956; Westen, 1995).

Şekil 7.1

Motivasyon Döngüsü



Motivasyonun günlük hayatımızdaki yerine bakıp onun doğasını açıklamaya kalktığımızda, en az iki bileşene sahip olduğunu görürüz. İlk bileşen olan *gereksinim* (uyaran), organizmayı uyarıp faaliyete geçirirken, ikinci bileşen olarak *güdü*, organizmanın davranışını belirli bir amaca doğru yönlendirir. Günlük hayatımızdaki güdülenmenin iki bileşenini “İnsanlar ne yapmak ister ve onlar yapmak istediklerini ne kadar çok istemektedirler?” şeklinde düşünebiliriz. İlk bileşen güdülenmiş eylemin yönünü yani, kişinin eylemi gerçekleştirmesini veya ondan kaçınmasını amaçlar. Aç bir insan yiyecek aramaya ve yemeye; susamış bir insan su içmeye; acı çeken bir insan, acı veren uyarandan kaçmaya yönelir. İnsanları harekete geçirip sürdürmelerine neden olabilecek amaçlarının çeşitliliği kütüphaneye gitmekten, bir uçaktan paraşütle atlamaktan, birini öfke içinde öldürmeye kadar gerçekten sıra dışı ve pek çok olup, farklılaşır. Gdüler, onların ne kadar istenildiğine, yani kuvvetine göre de çeşitlenir ki, bu durum da motivasyonun ikinci bileşenini oluşturur. İnsanlar herhangi bir zamanda kullanılacak çok sayıda çeşitli güdülere sahip olmakla birlikte, onlar mevcut durumda yalnızca onları harekete geçirip öne çıkan, yani daha kuvvetli olan güdüye yönelik eylemlerde bulunurlar. Bu iki bileşen organizmanın davranışında gözlemlendiği zaman organizmanın güdülenmiş veya motive edilmiş olduğu söylenir (Westen, 1995).

Motivasyon bağlamında insan hayatına daha geniş bir perspektiften bakılacak olduğunda, insanın bilinçlenme aşamalarında içgüdüden dürtüye ve giderek gereksinimden arzuya ve ilgiye, oradan da ideallere uzanan bir yol izlediği görülür. Bilinçsizlikten bilinçliliğe doğru gelişen bu zincir içinde, güdü zaman içinde nitelik değiştirerek en yüksek biçimiyle bilinçli sorumluluklara dönüşür. Sonuçta kişinin yaşamdaki amacı ortaya çıkar. Amaç ile güdünün çelişmesi durumunda insanın kişiliğine yansıyan huzursuzluklar ortaya çıkarken, ikisi arasında sağlanan denge, kişilik özelliklerinin gelişmesine ve insanın huzur bulmasına katkıda bulunur.

Yaşamlarımız bazı özellik ve değerlerimizin korunmasına bağlıdır. Beynimizin ısısı birkaç derece artarsa, bilincimizi kaybederiz. Bedenimizdeki suyun belli bir oranı artar ya da eksilirse, beynimiz ve vücudumuz işlevini zamanla tam olarak yerine getiremez ve ölüm tehlikesiyle karşılaşırız. İnsanlar ve hayvanlar, fizyolojik uçlar arasında gerilmiş bir ipin üzerinde yürürler. Hassas ayarlanmış makineler gibi bedenimiz ve psikolojimiz dengede olmaksızın çalışamaz. Ancak çoğu makinenin aksine bu dengeyi kendi kendimize sürdüreceğiz şekilde planlanmıştır. Dış dünyada değişiklikler olsa bile, iç durumumuz görece olarak sabit kalır.

Her şey doğru seviyede olduğu sürece, motivasyon yaşamayız. Ancak bir şey denge-sizleştğinde, sözgelimi kan şekeri düzeyimiz çok düştüğünde ya da vücutta yeteri kadar sıvı olmadığında, bunu düzeltmek için harekete geçeriz. Gereksinim ve güdülerin biyolojik temelini daha iyi anlamak için, Fransız fizyolojist Claude Bernard tarafından ileri sürülen “**denge**” (Homeostasis) kavramını incelemek yararlı olur. Bernard’ın organizma-da “iç çevrenin değişmezliği” sözü ile ifade ettiği bu olgu “bedenin sabit bir dahili ortamı koruma eğilimi” şeklinde tanımlanmakta olup, dürtü teorisinin temelini oluşturmakta ve şöyle açıklanabilmektedir (Baymur, 1972, s.69): Bireyin yaşamını sürdürülebilmesi, belirli maddeleri sürekli almasına bağlıdır. Su, hava, gıda, belirli bir derecede ısı gibi gerekli ko-şullar sağlanamazsa birey yaşamını sürdüremez. İnsan vücudundaki kan şekeri konsan-trasyonundan kandaki oksijen ve karbondioksit düzeylerine ve hücrelerdeki su dengesine kadar pek çok biyolojik denge durumu, oldukça dar sınırlar içinde korunmalıdır. Çeşitli bedensel mekanizmalar, bu koşulları belli sınırlar içinde tutma doğrultusunda çalışırlar. Tutulamadığında ise bir dengesizlik, biyolojik rahatsızlık ortaya çıkmaya başlar. Görüldü-ğü gibi insan hayatındaki denge ilkesi çok önemlidir.

SIRA SİZDE



### Denge durumu sadece insanlar için mi söz konusudur?

Psikologlar denge ilkesini fizyolojik dengesizliklerin yanı sıra, psikolojik dengesiz-likleri de kapsayacak biçimde genişletmişlerdir. Çünkü herhangi bir psikolojik dengesiz-lik de, dengeyi yeniden kurmayı hedefleyen davranışı güdüleyecektir. Böylece endişeli, ürkek veya korku içindeki bir kimse, gerilimi azaltmak için bir şey yapmaya bir şekilde güdülenecektir. Benzer biçimde birey amacına ulaşmadığı sürece kendisinde bir eksik-lik, huzursuzluk duyar. Bu da bireyde büyük bir istek ve dengesizlik yaratır. Gereksinim karşılandığında ise bu dengesizlik giderilir ve birey amacına; bir başka deyişle, doyuma ulaşmanın mutluluğunu yaşamaya başlar. Bununla birlikte bireyi sürekli mutlu kılan bir doyum noktası da yoktur. Bir gereksinimin bittiği yerde bir başka gereksinim başlar ve motivasyon süreci her defasında aynı yolu izler. Fakat her bireyin istek ve özlemleri ken-dine özgü çizgide sürekli farklılıklar gösterir. Bu sebeple, motivasyonun sonuncu aşama-sında yer alan doyum noktasında bireyi sürekli tutmak mümkün değildir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005, s.41).

### Güdülerin Sınıflandırılması

İnsanın tüm eylemlerinin temelinde güdüler yatmaktadır. Bu güdülerin bir kısmı öğren-me sonucu açığa çıkarken, bir kısmı ise doğuştan getirdiğimiz öğrenilmemiş güdülerdir. Bu iki farklı durum, güdülerin sınıflandırılmasına imkan sağlamaktadırlar. Öğrenilmemiş güdülere birincil, öğrenilmiş güdülere ise ikincil güdüler adı verilmektedir. Nitekim Henry A. Murray ve Abraham H. Maslow gibi psikologlar, insan gereksinimleri üzerine yaptıkları araştırmalarda insan eylemlerinin temelinde güdülerin yatmakta olduğunu görmüşlerdir. Murray ayrıca bunların insan davranışını amaca yönelten etkenler olduğunu da belirtmiş-tir. En yalın güdülerden en karmaşık olan toplumsal güdülere kadar, birçok gereksinim ve güdü vardır. Çoğu zaman, birbiriyle yakından ilişkili olan bu güdülerin sınıflandırılması kolay olmamakla birlikte, çeşitli sınıflandırma biçimleri ileri sürülmüştür. Bu sınıflama-lardan biri de, önem ve gereksinim sıralamasına göre yapılan “birincil ve ikincil güdüler” ile sürekliliğine göre yapılan “sürekli ve süreksiz güdüler” şeklinde yapılandırılır.

### Birincil Güdüler

Gerçekleştirdiğimiz çoğu eylemi, temel gereksinimlerimiz motive eder: Mutfağa gidip bir bardak su alırız; bunu susadığımız için yaparız. Vücudumuzdaki sıvı seviyesi normalin altına düşmüş, bu da vücudumuzda bir dizi fizyolojik mekanizmayı harekete geçirmiştir.

Sıvı seviyemize ilişkin mesajlar vücudumuzdan beynin hipotalamus denen bölgesine iletilir. Hipotalamus da mesajları beynimizin düşünmemizi sağlayan bölümü olan beyinzarına gönderir; böylece, susadığımızı fark edip su içmeye gideriz (Hayes, 2011, s.118). Görüldüğü gibi birincil güdüler, dürtü kaynaklı fizyolojik temelli öğrenilmemiş güdülerdir; insanlar da dahil olmak üzere her hayvan türü için ortaktır. Çoğu doğuştan gelen fakat cinsellikte olduğu gibi bazıları olgunlaşmayla da ortaya çıkan birincil güdüler, genellikle fizyolojik dürtüler (physiological drives) olarak adlandırılırlar.

Fizyolojik değişikliklerden kaynaklandığı için insan ve hayvan hayatında çok kuvvetli yönlendirici rolü oynayan fizyolojik dürtülerin en önemli olanları şunlardır: Açlık, susuzluk, uykusuzluk, cinsellik ve analık, ıstıraptan kurtulma, dinlenmek, hareket etmek, fazla sıcak ya da soğuktan kurtulma arzusu, merak vb. İnsan ve hayvanların davranışlarını etkileyen bu güdülerle, onların davranışları kontrol altında tutulabilir. Bu güdüler, organizmanın yaşamını sürdürmesi için doyurulmasına gerek duyulan güdüler olup, aynı zamanda organizmanın biyolojik varlığının korunmasına yönelik biyolojik programın da bir parçasıdır (Morris, 2002, s.411).

### İkincil Güdüler

Doğduğumuzda bütün güdülerimizin eksiksiz olduğunu söylemek mümkün değildir. Fakat geliştikçe, davranışımız neredeyse tümüyle öğrenmeye bağlı yeni güdüler tarafından yönetilmeye başlanır. Yaptıklarımız hayatımızın ilk yıllarında içgüdü, dürtü ve zamanla bilişsel etkilerin yanı sıra sosyal etkilerle de motive edilir. İşte bu sebepten sosyal güdüler olarak da adlandırılan ikincil güdüler, herhangi bir şekilde diğer insanlarla ilişkili olan öğrenilmiş veya öğrenilmemiş güdüler olup, öğrenme yoluyla değişikliğe uğrayabilirler. İkincil güdüler, tüm canlı türlerinde, birincil güdülere kıyasla dış uyarıcılara daha fazla bağlıdır ve çevre hakkında bilgi edinmeye bağlantılıdır. Etkinlik, merak, araştırma, kurcalama ve temas etme gibi güdüler çerçevesinde yer alan ikincil güdüler, bizi çevremizi araştırmaya ve çoğu kez de değiştirmeye sevk eder.

İkincil güdülerin açığa çıkması için, başka insanların varlığına da ihtiyaç duyulur. İnsan sosyal bir varlıktır. Bireyin başka insanlarla yaşama zorunluluğu ve onlarla karşılıklı ilişkiye girmesi gereği, sosyal güdülerini ortaya çıkarmıştır (Aytaç, 2004, s.60). Etrafımız insanlarla çevrilidir ve onların bizi nasıl gördüğü ne yapıp ne yapmayacağımız konusunda çok güçlü etkilere sahip olabilirler. Aynı zamanda ortak toplumsal anlayışların ve insanların bizim üzerimizdeki beklentilerinin de etkisi söz konusudur. Dolayısıyla motivasyonumuzun önemli bir kısmı temelde toplumsaldır. Diğer canlılardan farklı olarak insanlar, toplumun yönetilebilmesine imkan sağlayan gelenek, görenek, kanun gibi kurallarla bir düzen içinde kişisel ilişkilere sahip olarak, hayatlarını devam ettirirler. Toplum düzenini sağlayan kurallar kaldırıldığı takdirde, toplumun bir yığın ya da sürü haline gelmesi kaçınılmazdır. Görüldüğü gibi, insanı diğer canlılardan ayıran önemli bir özellikte ikincil güdülerdir (Öztabağ, 1983, s.44). İkincil güdüler öğrenilmiş ve öğrenilmemiş güdülerini kapsadıkları ve insanoğlu sürekli öğrenen bir varlık olduğu için, onların tam bir listesini vermek imkansızdır.

Güdülerin sürekliliklerine göre de durumluk ve sürekli olmak üzere ikiye ayrıldığı ifade edilmiştir. *Durumluk güdüler* belli bir durumun etkisiyle ortaya çıkar ve geçicidir. *Sürekli güdüler* ise, durumluk güdüye oranla daha kalıcı olan güdülerdir. Bir öğrencinin bir dersi anne-babasının zoruyla çalışmak için ortaya koyduğu davranışlar durumluk güdüye; dersi sevdiği ve ilgi duyduğu için derse çalışması ise sürekli güdüye örnek olarak verilebilir.

## Motivasyon Kaynakları

Bireyin davranışlarını başlatıp, bu davranışların biçimini, yönünü, yoğunluğunu ve süresini belirleyen bazı motivasyon kaynakları vardır. Bu kaynaklar içsel ve dışsal motivasyon kaynakları olmak üzere ikiye ayrılır. Nitekim düşünecek olduğumuzda, tüm davranışlarımızın temelini içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarının karışımına dayandığını kolayca görebilmek mümkündür. Her iki motivasyon türünde de bir ödül söz konusudur ki, bilindiği gibi bireylerin eylem ve motivasyonlarında ödüllerin önemli bir yeri vardır.

### İçsel Motivasyon

Hemen hemen tamamıyla Clark Hull (1884-1952) tarafından geliştirilmiş olan “Önemli davranışların içsel güdülerle motive edildiği” teorisine göre (1943-1952), güdüler bir canlının fizyolojik gereksinimlerine tepki olarak doğan içsel durumlardır. Daha öncede ele alındığı gibi organizmalar, biyolojik koşullara göre bir denge durumu sağlamaya çalışırlar. Vücudunuzun sıcaklığını 37 °C'ye yakın tutmak için nasıl tepki verdiğini bir düşünün: Çok sıcaklarsanız, terlemeye başlarsınız; çok üşürseniz, titremeye başlarsınız. Bu mekanizmalar görüldüğü gibi, dengeyi oluşturarak organizmanın kendisini korumasına yararlar. Hull'a göre, böyle bir gereksinim, dengesizliğe ve güdüye sebep olacak bir gerginliğe neden olur. Bu güdü, organizmayı gerginliğin azalması için faaliyete geçirir; güdü tatmin olduğunda veya azaldığında ise organizma doyuma ulaşarak hareket etmeyi durdurur (Gerrig, 2012, s.341).

İçsel motivasyonda, eyleme yönelik inanış ya da beklentilerimizin bir kısmını karşılayıp doyum sağladığımız için, eylemin bizzat kendisi ödüllendirici bir özellik taşımaktadır. Bu sayede belli bazı davranışlar ya da eylemler gerçekleştiririz. Örneğin fotoğraf çekmek, suya dalmak, bulmaca çözmek, pul koleksiyonu yapmak gibi. Bu eylemleri çoğu zaman kendimiz istediğimiz için yerine getirir, bunları yapmaktan memnuniyet duyarız. İçsel motivasyonun kaynağını bireyin ilgileri, merak etmesi sonucu açığa çıkan öğrenme ihtiyacı, belli bir alanda yeterlik ve gelişme duygusu kazanma oluşturabilir. İçsel motivasyon insanların gönüllü olmasını, ilgilerine ve hobilerine saatler ayırmasını ya da kişisel projeler üzerinde saatlerce hatta kimi zaman günlerce çalışmasını açıklar. Çünkü bu eylemler kişisel olarak kimi zaman ödüllendirici ve tatmin edici olmakla birlikte kimi zaman ise zorlayıcıdır (Plotnik, 2009, s.331).

### Dışsal Motivasyon

İçsel motivasyona yönelik olarak gerçekleştirilen deneyler açıkça göstermektedir ki, gerginlik azalması bütün güdülenmiş davranışların tamamını tek başına açıklayamamaktadır. Yani deneyler, davranışların sadece içsel güdüler tarafından güdülenmediğini ortaya koymaktadır. Davranışların aynı zamanda teşviklerle (dışsal uyarıcılar veya ödüllerle) de güdülenebildiğini göstermektedir. Teşvik, direkt olarak biyolojik ihtiyaçlarla bağlantılı olmamasına rağmen davranışı güdüleyen dışsal uyarıcı veya ödüller olarak tanımlanabilir.

Dışsal motivasyon, teşvik veya dışsal ödüller almamıza yardımcı olan ya da biyolojik gereksinimleri azaltan belli bazı davranış ve faaliyetlere katılmayı kapsar. Bir işin, görevin ya da etkinliğin gerçekleştirilmesi için bireye başkaları tarafından sağlanan ödüllerle oluşturulan bir motivasyon şeklidir. Davranışlarımızı gözden geçirecek olduğumuzda, bunların temelini içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarının karışımına dayandığını görebilirsiniz. Bununla birlikte içsel güdülenme birçok davranışı, dışsal teşvikler yerine kişisel inanışlarımız, beklentilerimiz veya hedeflerimiz nedeniyle yaptığımızı göstermektedir. Ancak hem insanlar hem de hayvanlar üzerinde yapılmış araştırmalar, dışsal motivasyonun zamanla içsel motivasyonu arka plana itip yok edebildiğini göstermiştir. Bu duruma **aşırıya gitme** (overjustification) adı verilmektedir. Bireyin kendine haz veren bir davranışa

İçsel motivasyonda, eylemin kendisi ödüllendirici bir nitelik taşımaktadır.



nışına ayrıca bir dış ödül verilince, o davranışın kendisinden zevk almak zamanla yeterli gelmeyip, dış kaynaklı ödül, iç kaynaklı ödülün değerini ortadan kaldırmakta olduğu unutulmamalıdır (Cüceloğlu, 2006, s.255).

### Motivasyon kaynakları ile güdülerin sürekliliği arasında ilişki var mıdır?



SIRA SİZDE

Araştırmalar, bireylerin içsel olarak motive olduklarında daha fazla çaba gerektiren stratejileri kullanmaya yöneldiklerini ve bu durumun onları, daha derin bir bilgi edinme sürecine sevk ettiğini göstermektedir. Dışsal motivasyona eğilimli bireyler, güçlük düzeyi düşük olan görevlere yönelirken, içsel olarak motive olan bireyler ise daha zorlayıcı görev veya ödevler tercih etmeye yönelmektedirler. Bu yüzden dışsal motivasyona eğilimli bireyler, en üst düzeyde bir ödülü elde etmek için, gereken çabayı en az düzeyde göstermişlerdir. Bununla birlikte, dışsal ödüller, var olan içsel motivasyonu artırma potansiyeli olduğu için, dikkatli ve temkinli kullanılması gereken motivasyon kaynakları olarak görülmelidir. Unutmamak gerekir ki, dışsal motivasyon ödülleri bireylerin belli amaçlara yönelmesini teşvik edebilirler ama onlarda çok ender olarak sürekli değişim sağlarlar. Ancak, içsel olarak güçlü bir biçimde güdülenmemiş bireylerin ödüllendirmeler yoluyla dışsal olarak güdülenebilecekleri de unutulmamalıdır (Finger ve Bamford, 2010, s.65, 67). Dışsal motivasyon kısa bir zaman dilimi ve ödül olduğu sürece etkilidir. Bu nedenle, dışsal motivasyon aracılığıyla içsel motivasyonu ortaya çıkarmak ve güçlendirmeye çalışmak çok önemli bir beceri ve yeterlidir.

## MOTİVASYON TEORİLERİ

Sosyal bir varlık olan insanın ne zaman, nerede, nasıl davranacağı; ilgi, gereksinim ve beklentilerinin neler olduğu sürekli araştırılmıştır. Araştırmalar kapsamında motivasyon konusunu açıklamak için bir çok teori geliştirilmiş olup, bunları iki ana grupta toplamak mümkündür. Motivasyon konusunda geliştirilen bu teoriler, içsel faktörleri odağa alan “Kapsam Teorileri” ile dışsal faktörleri odağa alan “Süreç Teorileridir”.

### Kapsam Teorileri

Kapsam teorileri, bireyin belirli yönlerde ve şiddette davranmasına neden olan faktörlerin neler olduğunu açıklamaya çalışan teorilerdir. Kapsam teorilerinden en çok bilinenleri Abraham Maslow tarafından geliştirilen İhtiyaçları Hiyerarşisi Teorisi; Clayton Alderfer tarafından geliştirilen ERG Teorisi; Frederick Herzberg tarafından geliştirilen İki Faktör Teorisi; David McClelland tarafından geliştirilen Başarma İhtiyacı Teorisidir. Bu teoriler aşağıda ele alınarak irdelenmiş ve açıklanmıştır.

### İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi

Motivasyon denilince akla gelenlerden ilki Abraham Maslow ve onun İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisidir. Motivasyon konusunda yaptığı çalışmalarla tanınan Abraham Maslow (1908-1970), insan davranışlarını yönlendiren en önemli etkenin ihtiyaçlar olduğunu savunarak motivasyon kavramını açıklamaya çalışmıştır (Aytaç, 2004, s.64). Günümüzde de popülerliğini koruyan, bireysel ihtiyaçların en kapsamlı biçimde ele alınarak incelendiği ve bunların bir hiyerarşi içinde olduğunu öne süren teoridir.

Şekil 7.2

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi



Maslow'a göre hepimiz istekleri olan canlılar olup, hemen hemen her zaman tatmin edilmesi gereken ihtiyaçlarımızla birlikte hayatımıza devam ederiz. İhtiyaçlar davranışı belirleyen önemli bir faktör olup, Maslow insanoğlunun farklı ihtiyaçlarının bir dizi hiyerarşi içinde bulunduğunu ve karmaşık ihtiyaçlardan önce daha sık gereksinim duyduğumuz belli temel ihtiyaçların öncelikle doyurulması gerektiğine dikkat çekmektedir. Maslow'un modeli bir piramit şeklinde düşünülebilir. Temel ihtiyaçlar bu piramidin tabanında yer alırken (Şekil 7.2), daha üst ihtiyaçlar piramidin üst basamaklarında yer almaktadır (Feldman, 1996, s.326). Ancak burada, Maslow' un "İhtiyaçlar Hiyerarşisi" teorisinin temelini Murray'nin geliştirdiği ihtiyaçlar listesinin oluşturduğunu belirtmek gerekir. Belirli bir ihtiyaç açığa çıkıp, bireyin davranışına neden olması için bu hiyerarşideki daha temel ihtiyaçların öncelikle karşılanması gerekmektedir.

SIRA SİZDE



### Maslow'un teorisi neden bir piramit şeklindedir?

En temel ihtiyaçlar açlık, susuzluk, cinsellik ve uyku gibi insanın hayatta kalıp-kalmamasına neden olabilecek fizyolojik ihtiyaçlardır. Bir sonraki basamaktaki ihtiyacın ortaya çıkması için bir kişinin bu fizyolojik gereksinimleri karşılaması gerekir. Güvenlik ihtiyaçları hiyerarşide bir sonraki basamaktır. Maslow insanların güvenlik ihtiyaçlarını karşılamak için emniyetli bir çevre oluşturmada oldukça aktif ve etkin eylemler sergileyeceklerini ifade etmektedir. Fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları "alt düzey ihtiyaçları" oluşturmaktadır. Ancak unutulmamalıdır ki, üst düzeydeki bir ihtiyacın açığa çıkması için alt düzeydeki bütün ihtiyaçların doyurulması gerekliliği söz konusu değildir. İhtiyacın belirli bir derecede doyurulması bireyi bir üst düzeye hazır hale getirebilir.

Alt düzey ihtiyaçları karşılanan bir insan, onun ardından yalnızca aşık olmak, ait olmak, saygı duyulmak ve kendini gerçekleştirmek gibi üst düzey ihtiyaçları gerçekleştirmeye yönelecektir. Aşık ve ait olma gereksinimleri elde etme ve özen gösterme gereksinimlerini kapsayıp, bir gruba veya topluluğa ait olmaya katkı sağlar. Bu gereksinimler doyurulduktan sonra kişi kendisine saygı duyulması ve takdir edilmesi için çaba harcamaya başlar. Maslow'un düşüncesine göre bir kişinin saygınlık kazanması, diğerlerinin onun yeterlik ve değerinin farkında olduğunu bilerek onur duygusunu geliştirmesine bağlıdır.

Jones ve Crandall'a (1991) göre, bu dört dizi gereksinim doyurulunca kişi en üst düzey gereksinim olan kendini gerçekleştirmeye çalışır. Maslow'un tanımladığı bu beş ihtiyaç

içerisinde en az bilineni kendini gerçekleştirmedi. Kendini gerçekleştirme, insanların kendi potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirmesini ifade eden bir kavramdır. Maslow bu kavramı ilk defa ifade ettiğinde, onu açıklamak için Eleanor Roosevelt, Lincoln ve Einstein gibi iyi tanınan kişiler üzerinden onu açıklamaya çalışmıştır. Fakat kendini gerçekleştirme ünlü olma ile sınırlı değildir (Feldman, 1996, s.326). Maslow kendini gerçekleştirme ihtiyacını “kişinin giderek daha fazla kendi özüne dönmesi, birinin muktedir olabileceği herşeyi olma arzusu” şeklinde tanımlamıştır. Hiyerarşinin bu düzeyinde birey tüm potansiyelini gerçekleştiremeye teşebbüs eder. Birey, kendini gerçekleştirmek, kendini geliştirmek ve yaratıcılık ile ilgilemektedir (Hodgetts, 1997, s.295). Örneğin, bir aileyi geliştirip yükselten mükemmel bakım becerilerine sahip bir ebeveyn, yıldan yıla öğrencilerinin başarılarını göstermelerine olanak sağlayacak bir çevre oluşturan öğretmen, yaratıcı potansiyelini ortaya koyan bir sanatçı, kendini gerçekleştirmeye örnek gösterilebilir. Kendini gerçekleştirmede önemli olan, yeteneklerinin tamamını son safhasına kadar kullanan insanların kendilerini rahat ve tatmin olmuş hissetmeleridir. Maslow (1954) kendini gerçekleştiren insana ilişkin 15 özellik sıralamıştır (Onaran, 1981, s.18, 19):

1. *Gerçeği daha iyi algılayıp gerçekle daha rahat ilişki kurabilme.* Dolayısıyla bu kimselerin diğer insanlara ilişkin yargıları da daha doğru olur. Belirsizliğe karşı da dayanıklıdırlar.
2. *Hem kendini, hem başkalarını olduğu gibi kabul etme.* Bu kişiler suçluluk, endişe gibi duyguları daha az olduğundan kendilerini oldukları gibi kabul ederler.
3. *Kendiliğindenlik.* Düşünceleriyle davranışları kendiliğinden oluşur. Ama başkalarını rahatsız etmemek için bu özgünlüklerini çoğu kere göstermezler.
4. *Sorunlara yönelme.* Kendi benliklerine değil, bir görev duygusuyla bağlandıkları önemli sorunlara yönelirler.
5. *Çevreden uzak durma, yalnız kalma isteği.* Yalnız kalmaktan korkmazlar, nesnelilikleri de çevreden uzak durmalarından doğar.
6. *Özerklik, çevreden bağımsızlık.* Bu kimseler çevrelerinden daha bağımsız olmalarıyla dikkat çekebilmektedirler.
7. *Yaşamın tadını çıkarmada sürekli tazelik.* Çoğu kez görüp, işitip yapmış olsalar bile deneyimlerinden büyük bir coşku, esin alabilirler.
8. *Gizemsel deney ya da “doruk” deneyi.* Maslow bu özelliği “sınırsız ufukların açılması, aynı anda daha önce hiç olmamışçasına hem daha güçlü hem de güçsüz... zamanla evrende yerini yitirme, son olarak da çok önemli, değerli bir şeyin olduğu inancı” gibi sözlerle anlatmaktadır.
9. *Toplumsal ilgi.* Bu özelliği de Maslow insanlıkla özdeşlik, insanlığa sempati, yakınlık duymak diye tanımlamaktadır.
10. *Kişilerarası ilişkiler.* Burada anlatılmak istenen kişilerarasındaki yüzeysel ilişkilerden daha çok gerçek, derin ilişkilerdir.
11. *Demokratik bir kişilik yapısı.* Kendini gerçekleştiren insanlar ulus, ırk, aile gibi sınırlamalara bağlı kalmadan tüm insanlara saygı duyarlar, onlardan bir şey öğrenmeye çalışırlar.
12. *Araçlarla amaçları ayırma yeteneği.* Çoğu insanın yapamayacağı oranda araçlarla amaçları ayırt edebilirler.
13. *Şakadan anlama.* Şakalarında düşmanca değil de daha filozofça bir eğilim gösterirler.
14. *Yaratıcılık.* En önde gelen özellik olan yaratıcılığı Maslow bilimde, sanatta yaratıcılıkla kendini gerçekleştiren insanlarda yaratıcılık diye ikiye ayırmaktadır. Bu

*Kültürleme, bireyin, yaşamı boyunca içinde bulunduğu kültürel ortamın isteklerine, doğrularına uyacak biçimde kendini değiştirmesi sürecidir.*

insanlardaki yaratıcılık özel yetenekler istemez, herkeste gizil olarak vardır. Bu, bilinmeyenden korkmadan, kendiliğinden, rahatça girilen bir yaratıcılıktır. Yeniliklere her an açık olmayı gerektirir.

15. *Kültürlemeye karşı direnme.* Kendini gerçekleştiren insanlar ortak bir çevrede, ortak bir kültür içinde birlikte yaşarlar ama bu ortaklığı tamamen sorgusuzca kabul etmeyip, o kültüre temkinli yaklaşırlar. Gerçekte özerk bir görünümüleri vardır.

Maslow'un teorisinde, çok çeşitli güdülerin tutarlı bir bütün halinde örgütlenmesi söz konusu olmakla birlikte, son araştırma bulgularına dayanılarak, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisinin evrenselliği tartışılmaktadır. Maslow teorisini, Batı toplumlarında yaşayan beyaz ırka mensup tarihi kişilerin biyografilerine, yaşayan ünlülere ve çok takdir ettiği arkadaşlarına ilişkin gözlemlerine dayandırmıştır. Neher (1991) daha az gelişmiş birçok toplumda ise insanların çoğunun sadece geçinebilme sınırında yaşadıklarına, ancak buna rağmen yine de güçlü ve anlamlı sosyal bağlar kurarak sağlam bir kendilik değeri geliştirdiklerine işaret etmektedir. Aslında Neher, temel gereksinimleri karşılamadaki güçlüğün, daha yüksek düzeydeki gereksinimlerin doyurulmasını kolaylaştırdığına dikkat çekmektedir: Aile geçindirmeye çalışan bir çift, sıkıntılı ekonomik yaşantılarının sonucu olarak birbirlerine daha yakınlaşabilir. Bu tür araştırma bulgularından sonra psikologların çoğu, Maslow'un teorsine kuşkuyla yaklaşmaktadırlar (Morris, 2002, s.428).

Nitekim Haymes, Green ve Quinto (1984), ve Weiss (1991) gibi araştırmacılar da Maslow'un teorisindeki aşamaların belirli bir düzen içerdiğini doğrulayamamış olup, bireyden bireye düzeyler arasında farklılıklar olabileceğine dikkat çekmişlerdir. Örneğin bazı kimseler için sosyal ilişkiler kurarak insanlarla yakınlaşma güdüsü, emniyet ve korunma düzeyinden daha önce gelebilir, fakat bir başkası için bu doğru olmayabilir (Feldman, 1996, s.326; Cüceloğlu, 2006, s.242). Bunun yanı sıra, insanların içinde büyüdüğü aile ortamı ile yetiştiği kültürün değerleri; hangi düzeydeki ihtiyaçların daha belirgin ve baskın bir rol oynayacağını saptar. Çevresinde ve içinde yetiştiği sosyo-kültürel ortamda paradan başka bir şey konuşulmayan bir kişinin, manevi değerlerin ağır bastığı kendini gerçekleştirme aşamasına geçmesi zor olur.

Ancak teori iki sebepten dolayı önemlidir. Birincisi Maslow'un teorisi insan gereksinimlerinin karmaşıklığını vurgular. İkincisi ise insanların daha temel biyolojik gereksinimleri karşılamayla uğraşırken, göreceli olarak üst gereksinimlere ilgisiz kalacağını belirtmesidir. Eğer insanlar açsa, onların ilk ilgileri yiyecek elde etme olacaktır; onlar aşk, onur ve gurur gibi gereksinimler ile ilgilenmeyecektir. Maslow'un teorisi, kıtlık ve savaş gibi afet kurbanlarının aile bağlarının neden bozulduğunu anlamamıza da yardım eder. Böyle bir durumda aile fertlerinden bazıları kendilerinden başka birinin refah ve mutluluğuna ilgisiz kalabilirler. Çünkü insanlar, bu koşullar altında hayatta kalmalarına neden olan temel ihtiyaçlarını karşılamak için normal koşullarda yapmayacaklarını gerçekleştirmeye başlarlar.

## ERG Teorisi

Maslow'un teorisine dayanılarak Clayton Alderfer (1972) tarafından yapılan araştırmalar sonucunda ihtiyaçların üç büyük kümede toplanma eğilimi gösterdiği anlaşılmıştır. Elde edilen bu araştırma sonuçlarına dayanılarak benzer bir teori olan ERG Teorisi geliştirilmiştir. Alderfer'in işaret ettiği insan ihtiyaçları varlık ihtiyaçları, ilişki ihtiyaçları ve gelişme ihtiyaçları kümelerinde toplanmakta olup, aşağıda özetlenmiştir (Onaran, 1981, s.38; Çetinkanat, 2000, s.16, 17):

**Varlık ihtiyaçları:** Bunlar en alt düzeyde ihtiyaçlar olup, insanların fiziksel olarak yaşamı devam ettirmeye ilgili ihtiyaçlarıdır. Varlık ihtiyaçları yemek yeme, su içme, nefes alma, korunma ve fiziksel güvenlik gibi insanların hayatta kalmasını sağlayan ihtiyaçları kapsar.

**İlişki ihtiyaçları:** Bu ihtiyaçlar sosyal etkileşimden kaynaklanmakta olup, diğer insanlarla ilişkileri, duygusal destek, saygı, tanınma ve ait olma gibi sosyal gereksinimleri giderecek ihtiyaçları kapsar. Bu ihtiyaç bağlamında doyuma ulaşmak, ancak başka insanlarla birlikte mümkün olmaktadır. Başka insanlar da, düşüncelerle duyguların paylaşıldığı kimselerdir. Yalnız “ilişki” kavramının karşıtının ilişki yokluğu olduğunu; düşmanlık, öfke olmadığını, çünkü bunların da birer ilişki sayıldığını ifade etmek gerekir.

**Gelişme ihtiyaçları:** Bu ihtiyaçlar kişinin çevresiyle etkileşime girerek yenilik ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarıp geliştirecek biçimde karşılıklı ilişkiler oluşturmasını içermektedir. Dolayısıyla gelişme ihtiyaçları bireyin üzerinde yoğunlaşır ve kişinin sahip olduğu kapasiteye tam olarak ulaşabilmesi için motive olması ile ilgilidir. Bireysel olgunlaşma ve gelişmeyi içerir. Bu ihtiyaçların doyurulması, bireysel kapasitenin daha gelişmesine, yeni yeteneklerin ortaya çıkmasına neden olur. Alderfer'e göre gelişme ihtiyaçlarının tam olarak doyurulması olanaksızdır. Çünkü yeteneklerin gelişmesi, yeni yeteneklerin ortaya çıkmasına yol açar.

Maslow'un teorisiyle Alderfer'in teorisi arasındaki en belirgin farklılık öncelikle beş basamaktan oluşan ihtiyaçların üçe indirilmiş olmasıdır (Şekil 7.3). Bunun dışında Alderfer, kişinin herhangi bir zamanda bu üç basamaktan herhangi birinin etkisiyle davranışlarını sergileyebileceğini ifade etmektedir. Alderfer'e göre ihtiyaçlar, Maslowdaki gibi, belirli bir sıra izleyerek ortaya çıkmazlar. Ayrıca ilişki ihtiyaçları ne kadar giderilirse, varlık ihtiyaçları o kadar ön plana çıkar (Önen ve Tüzün, 2005, s.40).

**Şekil 7.3**

*Alderfer'in ERG Teorisi'ne Göre İhtiyaçlar*



ERG teorisi geliştirilirken her zaman araştırma verilerinden hareket edilmiş, araştırma bulgularına göre teori değiştirilmiştir. Bu sebeple teori, araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Araştırma bulgularından elde edilen dikkat edilmesi gereken bir nokta, teorisinin Maslow'dan farklı olarak insan-çevre ilişkilerini içermesidir. Durum böyle olunca, Maslow'un aksine ihtiyaçlar tümüyle bireyin içsel gücünden kaynaklanmamakta, çevredeki durumlara göre değişik biçimler alabilmektedir. Bir örgütte çalışanların ihtiyaçlarının karşılanması büyük ölçüde o örgütteki ödüllere, yapılan işlere, örgütün havasına, yönetimine, alışlagelmiş yöntemlerine bağlı olduğundan, çalışan ihtiyaçlarının nasıl açığa çıkacağı da bu sözü edilen etmenlere bağlı olacaktır.

ERG Teorisi, Maslow'un teorisini temel almakla birlikte, ondaki gibi belirli bir sıra izlemez.

Teoriye göre varlık ile ilişki ihtiyaçları doyuma ulaştıkça kendilerinden bir sonraki ihtiyaçlar daha çok istenmeye başlanacaktır. Fakat bu teoriye göre “gelişme” ihtiyaçları karşılandığı ölçüde daha çok istenecektir. Dolayısıyla ERG Teorisinin Maslow’dan ayrılan yanı şudur: İhtiyaçlar burada somutluk durumlarına göre sıraya konmuştur. Fakat bir üst düzeydeki ihtiyaçları karşılamak güç olduğunda bir alt düzeydeki gereksinim kümesi daha çok istenecektir. Çünkü teoriye göre, daha ayrımlaşmış, daha soyut amaçları elde edemeyenler daha somut amaçlara yöneleceklerdir. Gerçek istek böylece doyurulmuş olmayacak, ama daha somut olanı onun yerine geçecektir. İşte Alderfer’in kuramı burada Maslow’dan ayrılmış ama sonuçta gene birleşmiş olmaktadır. Çünkü Alderfer, bu olayı açıklamak için Maslow’un da kabul edeceği şu örneği vermektedir: Bir kişi aldığı ücretin büyüklüğünü bir saygınlık göstergesi sayabilir. Dolayısıyla, karşılanmayan ihtiyaçların daha alt düzeydeki ihtiyaçlara duyulan isteği artıracakları önermesi, Maslow’un teorisini uzlaştırmak için yapılmış bir önerme olarak görülebilir (Onaran, 1981, s.38).

ERG teorisine getirilen eleştiriler bağlamında, teorinin bulgulara uymayan bazı önermelerini Alderfer değiştirmek zorunda kalmış olmasına karşın, teori hala belirli bir düzen sergilememektedir. Çünkü, bir ihtiyaç kümesinde engellemeyle karşılaşıldığında bir alt kümedeki ihtiyaçlara döneleceği önermesi, varlıkla ilişki ihtiyaçları için geçerli bulunmuş, fakat gelişme kümesi için geçerli bulunmamıştır. Bir alt kümedeki ihtiyaçların doyumu arttıkça bir üst kümedeki ihtiyaçlara önem verilmeye başlanacağı önermesi de yalnız ilişkiyle gelişme kümeleri için geçerli bulunmuştur. Dolayısıyla teori tam bir bütünlük arz etmemekle birlikte, ihtiyaçların bireye ve çevresel koşullara bağlı olarak farklılaşıp, ihtiyaç kümelerinin duruma göre ortaya çıkacağını göstermektedir.

İki temel ihtiyaç teorisi olan Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi ile Alderfer’in ERG teorileri Miner’e göre (1983) psikoloji, iş ve diğer alanlardaki profesyonellerden yoğun ilgi görmesine rağmen, herhangi bir yararlı uygulama türüne ya da çalışma motivasyonunu artırmak için belirli stratejiler oluşturmaya sebep olamamıştır. Her iki teori, ihtiyaçların çeşitli türlerini tanımlamakta ve ihtiyaçları düşük düzeyden yüksek düzeye doğru ayırma da başarılı olsa da bu teoriler oldukça sınırlıdır. Wahba ve Bridwell (1976) ile Rauschenberger, Schmitt ve Hunt (1980) özellikle bu teoriler tarafından ihtiyaç odaklı davranışlarla ilgili yapılan tahminlerin desteklenmediğini ileri sürmüşlerdir (Riggio, 2014, 191).

## İki Faktör Teorisi

Maslow’dan sonra motivasyon konusunda en çok bilinen kişilerden biri Frederick Herzberg olmuştur (Koçel, 2007, s.489). Herzberg (1966), ihtiyaçları bir önem sıralamasına bağlı olarak değil de bir araştırmadan çıkardığı bulgulara göre sınıflandırmıştır. İşyerindeki insanların etkin ve verimli bir biçimde çalışmalarına neden olabilecek koşullarının neler olduğunu araştıran Herzberg ve arkadaşları yaptıkları araştırma ve çalışmalar sonucunda “İki Faktör Teorisi”ni daha çok tanınan adıyla “Hijyen Teorisi”ni geliştirmişlerdir. Bu bağlamda 1959 yılında Herzberg’in hazırlamış olduğu «İş Motivasyonu» (The Motivation to Work) adlı eseri oldukça ses getirmiştir (Önen ve Tüzün, 2005, s.41). Herzberg yayınladığı bu çalışmasını Pittsburg Psikoloji servisinde, Pittsburg bölgesinde etkinlik gösteren on bir sektörden 200 mühendis ve muhasebeci ile yoğun görüşmeler düzenleyerek gerçekleştirmiştir. 200 iş görene «İşinizde kendinizi ne zaman son derece iyi, ne zaman son derece kötü hissettiğinizi ayrıntılı olarak açıklayınız» yazılı olan kağıtlar dağıtmış ve çalışanlardan özgürce istediklerini yazmaları istenmiştir. Araştırma verileri incelendiğinde, söz konusu çalışanların tatmin ve iyi hissetmekten bahsederken, yaptıkları işle doğrudan ilişkili olan “işin kendisi, başarıma, sorumluluk” gibi kavramları kullandıkları görülmüştür. İşgörenler kendilerini en kötü ve en az tatmin olmuş hissettiklerini anlatırlarken işle ilgili olmakla birlikte işin dışındaki ücret, çalışma koşulları, nezaret gibi kavramları



kullanmışlardır. Kısaca çalışanların kendilerini çok iyi ve tatmin olmuş hissettikleri işle ilgili konular; çok kötü ve tatminsiz hissettikleri iş dışında yer alan konular olduğu görülmüştür (Koçel, 2007, s.489). Herzberg, doyumsuzluğu önleyen faktörleri hijyenik faktörler olarak listelemiştir ve onları doyuma sebep olan motivatörler (motive ediciler) olarak adlandırmıştır.

Bu araştırmanın sonucunda Herzberg iş doyumunun, motive edici faktörler ile hijyen faktörleri olmak üzere iki ayrı faktöre bağlı olduğunu ifade etmiştir. Draffe ve Kossené göre (1998) motive edici faktörler, çalışana sorumluluk, işi ilerletme, kendini geliştirme, başarı ve tanınma imkanları gibi faktörleri kapsarken, hijyen faktörleri ise işi kabul edilebilir olması için iş ortamında bulunması gereken faktörleri kapsamaktadır. Herzberg'e göre motive ediciler, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi'ndeki, üst düzeydeki ihtiyaçları tatmin ederken, kişiyi daha fazla çaba sarf etmeye ve daha yüksek performansla çalışmaya itmektir. Hijyen faktörleri ise alt düzey ihtiyaçların tatmin edilmesi ile iş doyumsuzluğunu engellemekte rol alırlar. Herzberg'in bulgularından on iki başlık altında toplanan ve güdüleyici değerine göre sıralanan faktörlerden Tablo 7.1 elde edilmiştir (Önen ve Tüzün, 2005, s.42). Herzberg işin kendisi ile ilgili faktörlerin, iş doyumunu ve artan verimlilik üzerinde pozitif etkileri olduğunu bulmuştur. Bunları "motive edici faktörler" olarak adlandırmış ve işin bizzat kendisi olarak tanımlamıştır.

**Hijyen faktörler, motivasyona yardım edip, onu destekleyen faktörlerdir.**



DİKKAT

MOTİVE EDİCİ FAKTÖRLER (İŞİN KENDİSİ)	HİJYEN FAKTÖRLER (ÇEVRE)
Başarma (+42, -7)	Ücret (+15, -17)
Tanınma (+34, -18)	Üstlerle ilişkiler (+4, -15)
İşin doğası (+26, -18)	İş arkadaşlarıyla ilişkiler (+3, -20)
Sorumluluk (+24, -6)	Teknik gözetim (+3, -20)
İlerleme (+20, -12)	İşletme yönetimi ve politikası (+3, -31)
	Çalışma koşulları (+1, -65)

**Tablo 7.1**  
Herzberg'in Araştırması  
Sonucunda Elde Ettiği  
Faktörlerin Kişiyi  
Güdüleme Derecelerine  
Göre Sıralanması

**Kaynak:** Hodgetts,  
1997, s.301; Önen ve  
Tüzün, 2005, s.42

\*Listedeki "+" frekanslar hoşnutluk derecesini, "-" frekanslar hoşnutsuzluk derecesini ifade etmektedir.

Herzberg, iş görenleri vücudun fiziksel hijyenlerine benzeterek, onların iş görenler üzerindeki etkilerinden dolayı, doyumunu önleyen hijyen faktörler olarak adlandırmıştır. Hijyen faktörleri insanı motive etmez. Onlar sadece kötüleşmeyi engeller. İşgücü veriminde verimi artırmaz, ancak iş sınırlamaları nedeniyle ortaya çıkan performans kaybına neden olan şeyleri önler. Onlar motivasyonu sıfır düzeyinde tutarak ortaya çıkacak olan negatif motivasyona meydan vermez. Bu onların niçin hijyen faktörleri olarak adlandırıldığını anlamakta iyi bir yoldur. Daha somut bir örnek üzerinden gidecek olursak, kanalizasyon ve su temizleme sistemlerinin bulunmasının sağlığı iyileştirmeyeceği bilinen bir gerçek olmakla birlikte, sağlığın temel şartı olması ve buna karşılık yokluğu da hastalıklar için uygun bir ortam yaratacağından, hijyen faktörlerinin varlığı, yani sağlıklı bir çalışma ortamının bulunması da personeli motive etmeyecektir; fakat tatminsizliği ve performans düşüklüğünü önleyerek motivasyon için gerekli ortamı yaratıp, buna karşın yokluğu motivasyonu ortadan kaldıracaktır (Koçel, 2007, s.490).

Herzberg'in teorisinin temeli, Maslow gibi, motivasyonun özünde ihtiyaçların var olduğuna dayanmakla birlikte, ihtiyaçların ne zaman güdüleyici olacakları sorusuna karşılık vermektedir (Tablo 7.2). Ayrıca, bundan önceki teoriler olan İhtiyaçlar Hiyerarşi ile ERG

teoris ile bu teori arasında ilk bakışta pek belli olmayan bir ayrım vardır. Önceki teorilerde sınıflandırılanlar ihtiyaçlardı, yani insanların içsel durumlarıydı. Oysa Herzberg, görüleceği gibi, insanların çalışma yaşamında elde etmek istedikleri amaçlarla kaçınmaya çalıştıkları etmenleri sıralamıştır. Dolayısıyla bu kuramda tam anlamıyla gereksinimlerin sınıflandırıldığını söyleyemeyiz (Onaran, 1981, s.45).

**Tablo 7.2**  
Maslow ve Herzberg'in Kuramlarındaki İhtiyaçların Karşılaştırılması

**Kaynak:** Önen ve Tüzün, 2005, s.43

İHTİYAÇLAR HİYERARŞİSİ TEORİSİ	İKİ FAKTÖR TEORİSİ
Kendini Gerçekleştirme ihtiyacı	İşin kendisi Başarma Gelişme olanakları Sorumluluk
Saygı İhtiyaçları	İlerleme Tanınma Statü
Ait Olma ve Sevgi İhtiyaçları	Amirle ilişkiler Üstlerle ilişkiler Astlarla ilişkiler Teknik denetim
Güvenlik İhtiyaçları	İşletme politikası ve yönetimi İş güvenliği Çalışma koşulları
Fizyolojik İhtiyaçlar	Ergonomi Ücret Kişisel yaşantı

*Mavi yakalı işgörenler, mal veya hizmet üretimi yapan bir işletmede, arazide, sahada veya üretim tezgahı başında birebir emek sarf eden ve zihin gücüne oranla daha fazla beden gücüne dayalı işlerde çalışanlara verilen isimdir.*

Herzberg'in İki Faktör Teorisi bazı ilginç fikirler ortaya koymasına rağmen, bu aynı zamanda eleştirildiği bir noktadır. Öncelikle Herzberg'in çalışmasında denekleri sadece mühendisler ve muhasebeciler oluşturmaktadır. Çalışma bundan dolayı genel olarak iş-gücünü temsil etmediğini akla getirmektedir. İkinci olarak, Herzberg'in çalışmasını odağa alan diğer araştırmacılar farklı sonuçlara ulaşmışlardır. Bazı durumlarda, hijyen faktörleri arasında yer alan ücret, işgüvenliği gibi mavi yakalı işgörenler arasında motive edici faktörler olarak bulunmuştur. Ayrıca bir personel onu güdüleyici olarak adlandırılırken bir diğeri aynı bölümde onu hijyenik faktörler olarak adlandırılabilir (Hodgetts, 1997, s.302).

## Başarma İhtiyacı Teorisi

Bazı insanlar diğerlerinden daha fazla bir şeyleri başarmak isterler. Çünkü başarma ihtiyaçları daha büyüktür. David C. McClelland ve arkadaşları bu konu üzerinde Harvard Üniversitesinde uzun yıllar çalışmışlardır. Gerçekte başarı ihtiyacı teorisi aşağı yukarı 65-70 yıla yakın bir süredir pek çok kimsenin katkısıyla geliştirilmiş bir kuramdır. Günümüzde de bilişsel yönde gelişimini sürdürmektedir. Teorinin çıkış noktasını Henry A. Murray'ın (1938) çalışmaları olup, ona göre ihtiyaçlar araştırmacı tarafından gözlemlenebilecek olgular değildir. Ancak gözlemlenebilen davranışlardan çıkarılabilecek olan, insan davranışlarını açıklamak için araştırmacı tarafından oluşturulan kuramsal yapılarıdır. İhtiyaçlar en iyi birtakım düşlerden, masallardan çıkarılabilir. Ayrıca ihtiyaçlar kişinin içsel eğilimleri olmayıp öğrenilmiş davranışlarıdır. İhtiyaçlar da çevreden alınan imlerle devinime geçerler. İnsanlarda çeşitli, kimi zaman birbirleriyle çatışan ihtiyaçlar da olabileceğini söyleyen Murray, çalışmasında bu gereksinimleri sıralamış olup bunların içinde başarı ihtiyacı da vardır (Onaran, 1981, s.201).

McClelland ve arkadaşları 1950'li yıllarda, Maslow'un sözünü ettiği üst düzey ihtiyaçlara benzeyen faktörlerden hareketle gerçekleştirdikleri çalışmalarda, kişinin psikososyal

yapısına ait özellikleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu araştırmalar, “Tematik Algılama Testi (TAT)” ile gerçekleştirilmiş olup, çalışmalardan elde edilen bulgulara göre insanların başarılarını etkileyen dört çeşit ihtiyaç şöyle sıralanmıştır (Önen ve Tüzün, 2005, s.46, 47; Riggio, 2014, s.191):

**Murray ve Morgan tarafından geliştirilen “TAT” testi, kişilerin motivasyon düzeyini değerlendirmek için genellikle belirsiz insan figürlerini kullanan bir projektif testtir. <http://www.acibadempsikoloji.com.tr/psikolojik-test-nedir/> 16:45 22.10.2015**



İNTERNET

**Başarma ihtiyacı:** İnsanların uzmanlığını gösterme ve yerine getirme ihtiyacı olarak açığa çıkmaktadır. Başarma ihtiyacı yüksek olanlar kendileri için, ulaşılması güç ve zahmetli amaçlar belirleyip bunları gerçekleştirmek için gereken bilgi ve yetenek düzeyine erişerek kullanmak isterler.

**İlişki Kurma (Kabul Görme) ihtiyacı:** Bireylerin sevgi, ait olma ve bağlanma ihtiyacı olarak açığa çıkmaktadır. İlişki kurma, kabul görme ihtiyacı başka insanlarla ilişkiye girmeyi, bir grubun üyesi olmayı ve sosyal ilişkiler geliştirip sürdürmeyi ifade etmektedir. İlişki kurma ihtiyacı güçlü olan kişiler, bireylerarası ilişkiler kurup, geliştirmeyi ve sürdürmeyi amaçlar.

**Güç Elde Etme ihtiyacı:** İnsanların diğerlerinin hareketlerini yönetme ve kontrol etme ile etkili olma ihtiyacı olarak açığa çıkmaktadır. Yüksek güç kazanma ihtiyacına sahip bireyler statü odaklıdır ve bireysel olarak özel problemleri çözmekten ya da performans hedeflerine ulaşmaktan ziyade, etki ve prestij kazanma şansı ile daha çok motive olurlar. McClelland güç kazanma gereksiniminin iki yönünden bahsetmektedir: Biri kişisel sonuçlara karşı kullanılan kişisel güçtür ve diğeri ise örgütsel amaçlara yönelik kurumsal güçtür.

**Uzmanlık ihtiyacı:** Bireylerin kaliteli iş yapma, profesyonellik ve ustalığa sahip olma ihtiyacı olarak açığa çıkmaktadır. Uzmanlık ihtiyacı yüksek kişiler kendileri için yüksek standartlar belirleyerek, bu hedefi gerçekleştirirken mümkün olduğunca az hata yapma eğilimi içindedirler.

McClelland’ın teorisi üzerine yapılan araştırmaların çoğunluğu (McClelland, 1961; McClelland, Atkinson & Lowell, 1953 gibi) başarı ihtiyacına odaklanmaktadır. Elde edilen bulgular yüksek başarı gereksinimine sahip bireylerin işlerinde kişisel başarıyı ancak kişisel gelişimlerini geliştirebilecekleri iş türünü yaptıklarında ortaya koyduklarını göstermektedir (Riggio, 2014, 193). Aynı zamanda McClelland’ın çalışmaları, başarılı insanların ne fazla ne de az risk alan bireyler olduklarını bulmuştur. Bu insanlar kendileri için daha ziyade orta zorlukta fakat gerçekleştirilme potansiyeli yüksek olan amaçlar belirlemektedirler. Meydan okumayı sevmekle birlikte, sonuç üzerinde etkileri olmasını isterler. Amaçladıklarını gerçekleştirmek için saldırgan, fakat gerçekçi olabilmektedirler. Buna ilaveten, belirli bir amaçla bağlantılı olan ödüllerden motive olmak yerine, onu başarmaktan motive olmaktadır. Örneğin; parayı yalnızca ilerleme, değerlendirme ve ölçme aracı olarak kullanma eğilimi içindedirler. Yüksek başarı gösterenler ayrıca ne kadar iyi yaptıkları ile ilgili olarak geri bildirim almaya yüksek derecede ihtiyaç duyup, sonucu bilmek isterler (Hodgetts, 1997, s.295).

Başarı gereksinimi çalışanların gelirleriyle de pozitif şekilde ilişkili olma eğilimindedir. Yüksek başarı gereksinimine sahip olanlar düşük başarı gereksinimine sahip olanlardan daha fazla para kazanırlar. Yüksek başarı gereksinimli bireyler ayrıca, girişim ile ilgili kariyerlere daha fazla ilgi duyarlar ve bu kariyerlerde genellikle daha başarılı olurlar. Ancak, başarı gereksinimi yüksek bireyler takım durumlarında daha az etkili olabilirler ve bir takım olarak diğerleriyle çalışmak ya da onlara yetki vermek yerine kendi başlarına

hedeflerini gerçekleştirmeyi deneme eğilimine sahiptirler. Belki de bu nedenle, pek çok başarılı üniversite öğrencisi grup projeleri ve ödevlerinden ziyade bireysel olanları tercih etmektedir.

Gordan'a göre (1987) McClelland, başarıma ihtiyacının insanlara eğitim yoluyla öğretilebileceğini savunmuştur. Bu amaçla gerçekleştirdiği bir çalışmada, bir bölgedeki başarılı halk hikâyeleriyle o bölgenin endüstriyel gelişme düzeyi arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Dolayısıyla McClelland'a göre başarıma ihtiyacı bireyin performans düzeyini belirlemede önemli bir rol oynayıp doğuştan değil, sonradan kazanılmış bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Başarıma ihtiyacı teorisine göre insan çocukluğundan itibaren çevresindeki birçok uyaranla etkileşime girer. Söz konusu bu uyarılardan sıkıldığında ise kendisine göre daha karmaşık ve daha ilgi çekici olanlarını aramaya başlar. Eğer ebeveynler bu arayışı destekler ve çocuğu arayışına yönelik olarak cesaretlendirirlerse, çocuk karmaşık uyarılara karşı bir çeşit psikolojik ihtiyaç geliştirir. Görüldüğü gibi ihtiyaçlar öğrenilir ve davranışa etki etme potansiyellerine göre kişiden kişiye farklılık gösteren bir hiyerarşi izleyerek açığa çıkarlar. İnsanlar hayatları boyunca çevrelerinde gelişen olayları negatif ya da pozitif duygularla ilişkilendirmeleri sonucunda öğrenirler. Bu bağlamda başarı yaşantıları, ona koşut uyanan haz duygularıyla pekiştirilir. Başarıma ihtiyacı kişinin duygu hiyerarşisinde en üstte yer alır. Paul Hersey ve Kenneth Blanchard'ın da dediği gibi başarıma ve yetenek birbiriyle yakından ilgili motive edicilerdir ve bunlar üzerinde yoğun araştırmalar yapılmış ve yapılmaktadır. Başarı ihtiyacına ilişkin görüşleri sıralayarak özetleyecek olursak, yüksek başarı güdüsü olan kişiler (Onaran, 1981, s.201):

1. Yüksek oranda kişisel sorumluluk almak isteyecekler, bu sorumluluğu kaldıracaklardır da,
2. Orta karar tehlikeli işlere girişeceklerdir,
3. Kendileri için orta güçlükte, gerçekçi amaçlar saptayacaklardır,
4. Amaçlarına erişmek için geniş kapsamlı planlar düzenleyeceklerdir,
5. Davranışlarının sonuçlarıyla ilgili somut, ölçülebilir geriye bildirim isteyecekler ve
6. Başarı isteklerinin engellenmeyeceği bir iş ortamı arayacaklardır.

Başarıma ihtiyacı bireylerin tek motivasyon kaynağı değildir. Buna karşın birçok insan yüksek düzeyde ilişki kurma ya da güç elde etme ihtiyacı içindedir. Bu kişiler için sosyal iş ilişkileri kurmak başarmaktan çok daha önce gelir. İlişki kurma ihtiyacı ağır basanlar genellikle birlikte çalışmayı tercih ederler ve nihai ürünle olduğu kadar bir işin yerine getirilme süreciyle de yakından ilgilidirler. Başarı odaklı bireyler her zaman en başarılı kişiler olmayabilir. Kimi durumlarda pozitif sosyal ilişkilere sahip olmak bir işi başarıyla yerine getirmekten daha önemli bir konumdur. Başarıma ihtiyacı yüksek ve güç ihtiyacı düşük olan insanlar iyi birer çalışan olurlar ancak iyi yönetici olamazlar. Diğer yandan ilişki kurma ihtiyacı yüksek olanlar da yöneticiliği iyi beceremezler. Çünkü diğer çalışanların isteklerini karşılamak için kurallarda ayrıcalıklar yaratırlar. Böyle bir durumda, ayrıcalık yaratılmasını istemeyen çalışanlar kendilerine adaletsiz davranıldığını düşünür ve dolayısıyla bu çalışanların iş performansları düşer (Önen ve Tüzün, 2005, s.48, 49). Sonuç olarak, başarıma ihtiyacı teorisine göre, insanlar belirlenip tanımlanması zor olan ihtiyaçlarını çok değişik yollarla doyurabilmektedirler.

## Süreç Teorileri

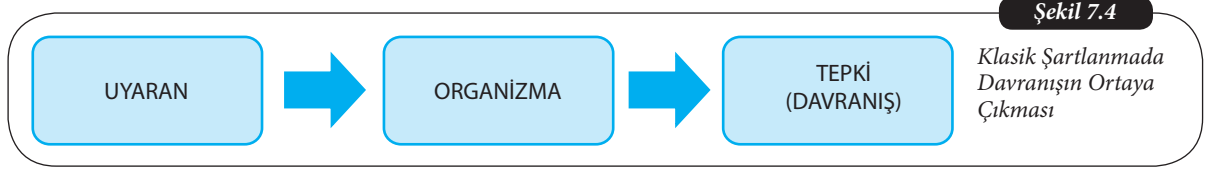
Luthans'a göre (1992) kapsam teorileri, bir önceki bölümde de gördüğümüz gibi, davranışa etki eden içsel faktörleri açıklamaya çalışırken, süreç teorileri bireyin davranışlarını motivasyon öncesi birbiri ile ilişkili bilişsel ve çevresel faktörler üzerinden açıklamaya çalışırlar. İşte bu sebepten, süreç teorilerine bilişsel ve pekiştirme teorileri adı da verilmektedir. Süreç teorileri, kapsam teorilerine karşı çıkmayıp, motivasyona düşünme süre-

ci ile çevre etkileşimi üzerinden bakarlar (Çetinkanat, 2000, s.24). Süreç teorilerine göre ihtiyaçlar kişiyi davranışa yönlendiren faktörlerden sadece birisidir. Bu içsel faktöre ek olarak pek çok dışsal faktör de bireyin davranışı ve motivasyonu üzerinde rol oynamaktadır. Süreç teorileri kapsamında öne çıkan teoriler Davranış Şartlandırma Teorisi, Beklenti Teorisi, Eşitlik Teorisi ile Amaç Teorisi'dir.

## Davranış Şartlandırma Teorisi

Şartlandırma kavramının klasik ve davranış (istekli, gönüllü) diğer adıyla operant şartlandırma olmak üzere iki çeşidi bulunmaktadır.

**Klasik Şartlandırma:** Klasik şartlandırmada Rus fizyolog Ivan Pavlov (1902), gerçekleştirdiği deneylerde, bir köpeğin geçirdiği yaşantılar sonucu belirli bir uyarıcıya şartlanabileceğini kanıtlamıştır. Pavlov, köpeğine yemek verirken her defasında zil çalmış, yiyeceği gören köpeğin ağzından salya geldiğini görmüştür. Sonraki zamanlarda yiyeceği göstermeden zil çaldığında ise yine köpeğin ağzından salya geldiğini saptamıştır. İçgüdüsel reflekslere dayanan bu davranışa Pavlov “şartlı refleks veya öğrenme” adını vermiştir. Görüldüğü gibi bu şartlandırmanın odağını, uyarıların davranışı etkilemesi oluşturmaktadır (Tozkoparan, 2008 s.120). Bu durum aşağıdaki gibi (Şekil 7.4) gösterilebilir:



Otonom sinir sisteminin işlevleri üzerinde klasik şartlandırma ile ilgili deneyler yapılmıştır. Bu deneylerin sonucunda hemen hemen her otomatik fizyolojik işlevin koşullanabileceği gözlenmiştir. Örneğin, soğuk suya el sokulursa kan damarlarında büzülme olur. Yapılan bir deneyde, sol kol suya sokulurken zil çalınmış, denemeler birkaç kez tekrar edildikten sonra, yalnız zil sesine tepki olarak damarlarda büzülme olduğu gözlenmiştir. Bu örneğe benzer bir örnekte şöyle verilebilir. Bir çocuk köpek tarafından ısırılırsa, önce bütün köpeklerden korkmaya başlar; bu aşamada bir genelleme vardır. Bir süre sonra çocuk yalnız kendisini ısırın türden sahihsiz köpeklerden korkar ve diğer ev köpeklerinden korkmamaya başlar; bu aşamada ayırt etme ortaya çıkmıştır. Günlük hayatta bu tür örnekleri sık sık gözler veya duyarız. Genelleme ve ayırt etme öğrenme sürecinin vazgeçilmez özellikleri olarak ortaya çıkmaktadır.

Buna karşın, davranışların her birinin altında yatan ayrı ayrı uyarıcılar bulmak zordur. Bu tür davranışlara psikoloji dilinde edimsel (operant) davranış adı verilir. “Operant” kelimesiyle hayvanın çevresi üzerinde bir işlemde, edimde bulunduğu kastedilir. Türkçede “operant” karşılığı olarak “edim” kelimesini kullanıyoruz (Cüceloğlu, 2006, s.147, 148). Motivasyon teorileri kapsamında ele alınan şartlandırma türü ise sonuçsal şartlandırma, edimsel şartlandırma ve operant şartlandırma olarak da adlandırılan, davranış şartlandırmasıdır.

**Davranış Şartlandırma:** Harvard Üniversitesi psikoloji profesörlerinden tam bir davranışçı olan Skinner (1953) dürtü, gereksinim, tutum gibi bireylerin “içsel” durumlarını anlatan kavramları davranışın nedeni olarak kabul etmemektedir. Çünkü bunlar gözlemlenemeyen durumlardır. Örneğin Pavlov’un deneylerinde doğal tepki salyalama, doğal bir uyarıcı olan ete yapılmaktaydı. Organizma bazen öyle davranışlar gösterir ki, davranışın doğal uyarıcısını görmek hemen hemen olanaksızdır. Araştırmacı ancak davranışı gözlemleyerek bunlara ilişkin çıkarımlar yapabilir. Ayrıca bunlar davranışın nedenleri

Ivan Pavlov 1849 - 1936 yılları arasında yaşamış bir Rus fizyoloğudur. Araştırmalarının büyük bir kısmını köpeklerin koşullanmaları üzerine yapmıştır.

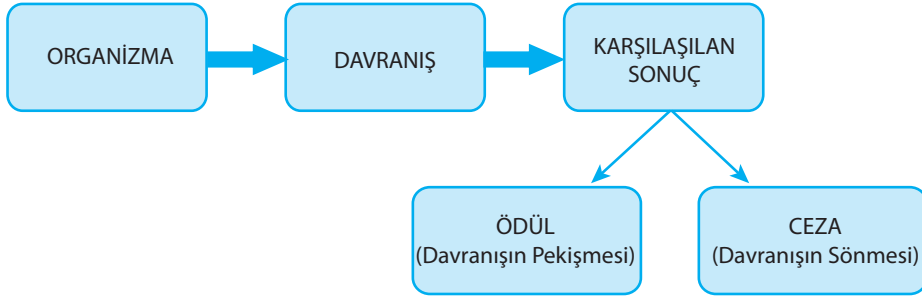
olarak da hiç bir açıklama getirmezler. Ancak açıklamaya çalıştıkları davranışı yeniden betimlerler. Skinner'e göre (1953), bir adamın aç olduğu için yemek yediğini söylemek onun davranışını açıklamayıp, ancak davranışı yeniden betimlemek sayılmaktadır. Dolayısıyla, Skinner'e göre davranışın nedenlerini insanın içinde arayamayacağımıza göre, bu nedenleri onun çevresinde aramamız gerekir. Ona göre bireyin geçmiş ve şimdiki çevresi onun davranışını belirleyen en önemli faktör olup, çevreyi gözlemleyerek davranışı ortaya çıkaran bilimsel yasaları belirleyebiliriz. Çevrenin yanında bireylerin kalıtımla gelen genetik özellikleri de etkili olmakla birlikte, bunlar çevre kadar önemli değildir (Cüceloğlu, 2006, s.147; Onaran, 1981, s.261, 262).

Davranışsal şartlandırma Şekil 7.5' ten görülebileceği gibi, davranışın açığa çıkmasını klasik şartlandırmaya göre tamamen tersten ele alıp, şartlandırmanın uyarana tepki olarak değil, davranışın karşılaşıcağı sonuca göre açığa çıkacağını öne sürmektedir (Önen ve Tüzün, 2005, s.51). İnsanoğlu çok farklı nedenlerden dolayı çeşitli davranışlarda bulunur. Bir davranışın hoş ya da olumlu sonuçlandığında yinelenme olasılığı; hoş olmayan ya da olumsuz sonuçlandığında yinelenme olasılığından fazladır (Çetinkanat, 2000, s.30). Dolayısıyla önemli olan davranışın karşılaştığı sonuçtur. Kişi davranışının karşılaştığı sonuçlara göre (olumlu ya da olumsuz) davranışı tekrarlar ya da o davranıştan vazgeçer. İnsanlar davranışlarının kendileri için hoş giden, haz verici sonuçlarla karşılaşmaları durumunda büyük olasılıkla aynı davranışı tekrarlamak; olumsuz sonuçlarla karşılaşmalarında ise davranıştan vazgeçme eğilimi içindedirler. Davranışsal şartlanma olarak belirlenen özellikler Thorndike'in "Etki Kanunu" ilkelerinde belirlenmiştir. Bu kanuna göre, kişi kendisine haz ve mutluluk verici davranışları tekrarlar, acı verecek davranışlardan kaçınır. Bu nedenle, insandan belirli davranışları tekrarlaması istenirse, o davranışın o kişi için zevk ve mutluluk verici bir sonuçla karşılaşması gerekir.

Thorndike öğrenmeyle ilgili uyarıcı-tepki bağının kuvvetlenmesi için üç temel kanun belirtmiştir. Bunlar hazırbulunuşluk, tekrar ve etki kanunlarıdır.

Şekil 7.5

Davranışsal  
Şartlandırma Süreci



Skinner'e yapılan başlıca eleştiri, davranışçılığın insanın serbest seçimde bulunma istemini sınırlayarak, insanın tercih özgürlüğünü yok saymasıdır. Çünkü bu teoriye göre insanlar seçimleri, inançları, davranışları açısından, denetleyemedikleri çevresel güçler tarafından yönlendirilmektedirler. Başka bir deyişle, Skinner'in teorisine göre insanlar da, deney odasındaki fareler gibi istedik yönde koşullandırılacak canlılar olmaktadır. Oysa insan düşünebilen, seçenekler arasından özgürce bir seçimde bulunarak ona uygun davranışlar sergileyen bir varlıktır. Demek ki insanlar, özellikle örgütlerdeki işgörenler istedikleri ödülleri elde etmek için ne gibi işlemsel davranışta bulunacaklarına karar verebileceklerdir.

Davranış şartlandırma teorisinin çalışma yaşamında motivasyon aracı olarak kullanımına bakılacak olduğunda, şöyle bir açıklama getirebiliriz: Çalışanların işyerlerinde gerçekleştirmiş olduğu davranışlar istenen davranışlarsa, işyeri bunun tekrarını bekleyecektir.



Bu, davranışın ödüllendirilmesiyle mümkün olabilir. Diğer yandan istenilmeyen davranışların da cezalandırma yoluyla tekrarlanma olasılıkları azalacaktır. Ancak bilinmelidir ki, ödüllendirme cezalandırmadan daha etkili bir yoldur (Önen ve Tüzün, 2005, s.52).

## Beklenti Teorisi

En çok tanınan motivasyon teorilerinden biri olan “Beklenti Teorisi” motivasyonu sağlayan bilişsel durumları odağa alarak, ödüllerin davranışı nasıl yönlendirdiğini açıklamaya çalışır. Beklenti teorisine göre, kişi davranışının kendisine ödül ya da arzu ettiği bir çıktı olarak döneceğine inanması durumunda motive olmaktadır. Davranışın sonucunda herhangi bir ödül elde edilmemesi durumundaysa kişi o davranışı göstermeye motive olmaz. Dolayısıyla teori, kişiyi neyin motive ettiği üzerinde değil, motivasyonun oluşumuna katkı sağlayan bilişsel belirleyicileri üzerinde durduğundan diğer motivasyon teorilerine göre daha geniş kapsamlıdır (Tozkoparan, 2008, s.112).

Beklenti teorisi, motivasyon konusunda öncü psikologlardan Kurt Lewin ve Edward Telman’ın bilişsel yaklaşımlarından doğmuş ve klasik ekonomi kuramlarının katkılarıyla Victor Vroom (1964) tarafından geliştirilerek formüle edilmiştir. Daha sonraları teorinin farklı versiyonları Endüstri/Örgüt Psikolojisi alanına adapte edilmiştir. Bir bireyin motivasyonu, bazı amaçların başarılması üzerine gerçek veya algılanabilen mevcut ödüllerin bir sonucudur. Dolayısıyla, Vroom’a göre motivasyon tek bir amacı değil bir amaç desteğini içine alan bir terim olup, üç tür bilişsel durumun matematiksel bir fonksiyonu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu fonksiyon aşağıdaki gibi formüle edilebilir (Onaran, 1981, s.73; Önen ve Tüzün, 2005, s.56) :

$$\text{MOTİVASYON} = \text{BEKLENTİ} \times \Sigma (\text{VALENS} \times \text{ARAÇSALLIK})$$

Bu denklemde motivasyon kişinin bir davranışa ya da davranış dizisine karşı hazırlıklı olma durumunu ifade eder. Bu durum, bir işi yerine getirmeye yönelik motivasyon olarak düşünülebilir. Beklenti kavramını Vroom, belli bir eylemin belli bir amaçla sonuçlanacağı konusunda “geçici” bir inanç olarak tanımlamaktadır. Geçicilik bu inançların sürekli devam etmeyeceğini, değişebileceğini göstermektedir. Görüldüğü gibi bu kavram bir eylem-sonuç ilişkisini göstermekte olup beklenti “0”dan, “1”e kadar çeşitli değerler alabilmektedir. Beklentinin “0” olması kişinin bir işi başarıyla tamamlayamayacağına kesin gözle bakması anlamına gelir. Beklentinin “1” olması ise kişinin, o işi kesinlikle başarıyla tamamlayacağına olan inancını ve azmini gösterir. “0.5”lik bir beklentiyse kişinin başarı için % 50 şansı olduğuna yönelik inancına işaret eder.

Vroom, iki ya da daha çok amaca karşı duyulan isteklerin güçleri arasındaki ilişkiyi göstermek için de valens terimini kullanmakta olup, Türkçe karşılığı, çekicilik ve algılanan değerdir. Dolayısıyla valens, bir çıktı ya da ödülün, kişi için ne ifade ettiğidir. (+) değerlerde bir motivasyon, valensleri (+) olan amaçları içine alır. Buna karşılık, (-) değerdeki bir motivasyon, valensleri (-) olan amaçları kapsar. Bu da kaçınma motivasyonu olup, insan bu amaçlardan uzaklaşmaya, kaçınmaya çalışır. Valens, bireylerin ihtiyaç ve amaçlarına bağlı olarak değişir. Yani, elde edilecek ödül bizi ilgilendiriyorsa valens yükselir. Birey, zaman kaybı veya aile yapısına vereceği zarar gibi aynı zamanda olumsuz çıktılarının değeri ile de ilgilenecek kaçınma motivasyonu da geliştirebilir (Çetinkanat, 2000, s.26).

Araçsallık ise bir ödülle sonuçlanacak davranışın öznel olasılığı, yani göreve yönelik başarılı performansın, istenen çıktılara yol açacağı beklentisidir. Kimi durumlarda bir davranışa karşılık birden çok ödül ya da çıktı söz konusu olabilir. Kişi her bir olası ödül için bir valens değeri ve araçsallık değeri oluşturur. Bu iki değer birbiriyle çarpılarak toplanır ve genel valens değerine ulaşılır. Genel valens değeri de beklenti değeriyle çarpılarak motivasyon değerine ulaşılır. Motivasyon değeri yüksekse, kişi ortaya koyacağı davranış

sonucunda elde edeceği ödül sayesinde motive olur. Motivasyon değeri düşükse, kişi davranışı gerçekleştirmek üzere motive olmamış demektir. Aşağıdaki tablo beklenti, valens ve araçsallık değerlerinin farklı kombinasyonlarının motivasyonu nasıl etkilediğini göstermektedir. Tablo 7.3'ten de görüleceği gibi, sadece her üçü de yüksek olduğunda motivasyon yüksek olmaktadır. Bu üç öğeden biri düşük olursa motivasyon düşük, ikisi de düşük olursa motivasyon “çok düşük” ve üç öğe de düşük olursa motivasyon “çok çok düşük” olmaktadır (Önen ve Tüzün, 2005, s.57, 58):

**Tablo 7.3**  
Beklenti, Valens ve Araçsallık Değerlerinin Farklı Kombinasyonlarının Motivasyona Etkisi

**Kaynak:** Önen ve Tüzün, 2005, s.57.

BEKLENTİ DEĞERİ	VALENS DEĞERİ	ARAÇSALLIK DEĞERİ	MOTİVASYON DEĞERİ
Yüksek	Yüksek	Yüksek	Yüksek
Yüksek	Yüksek	Düşük	Düşük
Yüksek	Düşük	Yüksek	Düşük
Yüksek	Düşük	Düşük	Çok Düşük
Düşük	Yüksek	Yüksek	Düşük
Düşük	Yüksek	Düşük	Çok Düşük
Düşük	Düşük	Yüksek	Çok Düşük
Düşük	Düşük	Düşük	Çok Çok Düşük

Beklenti teorisi motivasyon kavramının, değişkenler dizisi tarafından etkilenen karmaşık bir olgu olduğunu belirtmektedir. Bu teori; kişisel amaçlar, çaba ve performans arasındaki bağlantılar (beklenti), performans ve sonuç arasındaki bağlantılar (araçsallık) ile sonuçların kişisel amaçları tatmin etmeye nasıl hizmet ettiği (valens) gibi faktörlere baktığından, motivasyon teorileri arasında en karmaşık teorilerden biri olup (Riggio, 2014, s.209), bir kişinin bir eylemde bulunma gücünü, yani o amaç veya iş için ne kadar canla başla çalışacağını saptamaya yaramaktadır. Dolayısıyla çabanın ölçülmesi bize o kişinin bir işe ne kadar motive olduğunu göstermektedir. Heneman ve Schwab (1972) beklenti teorisinin bireylerin ne yöne doğru, hangi güçte, nasıl motive olduklarını açıklamakta oldukça başarılı olduğunu ifade etmektedir. Gerçekten de, beklenti, valens, araçsallık gibi teorinin başlıca değişkenlerinin motivasyon sürecini açıklamaya yeterli olduğu gerek araştırma sonuçlarından, gerek teorinin iç tutarlığa sahip oluşundan, gerekse sağduyuya uygun gelişinden anlaşılmaktadır. Dikkat edilecek olursa bu kuram, önceki bölümlerde gördüğümüz Maslow’la Herzberg’in teorilerine ters düşmemekte, onları tamamlamaktadır (Onaran, 1981, s.118, 133).

Beklenti teorisi, motivasyonun anlaşılmasında popüler bir bilişsel model olmaya devam etmekte olup, özellikle insan kaynaklarının yönetiminin geliştirilmesi ile öğrenci motivasyonunu artırma çabalarında öğretmenlere, yöneticilere kılavuzluk etmede aşağıdaki gibi bazı pratik öneriler de getirmektedir (Baykal, 1978, s.36; Riggio, 2014, s.209, 210):

- Öğretmenler tüm öğrencilere konu ile ilgili kazanımları -performansla ilgili potansiyel ödülleri ve yapmaları gerekenleri- açıkça tanımlamaya çalışmalıdır.
- Performans ve ödüller arasındaki ilişkiler de açık olmalıdır. Öğrenciler eğer belli hedeflere ulaşırsa, bunu kesinlikle ödüllerin takip edeceğini bilmelidir.
- Herhangi bir performansa dayalı hedef, ilgili öğrenci grubunun ulaşabileceği şekilde olmalıdır.

Teoriye yönelik bazı eleştiriler de söz konusudur. Beklenti teorisi kişilerin devamlı olarak buldukları ortamlardaki önemli öğelerin farkında olduklarını ve motivasyonun alınan bilginin bilinçli işlenmesiyle belirlendiğini varsaymaktadır. Fakat bazı insanların bir amaca yönelik olarak diğerlerinden daha rasyonel olabilmelerine rağmen, bazı durumlarda

bireylerin olağan rasyonel yaklaşımlarına karşıt, mantık dışı bir biçimde davranabilecekleri gerçeği, bu motivasyon teorisinin etkililiğini de azaltmaktadır. Örneğin, öğrenciler veya çalışanlar çok üzgün veya sinirli oldukları zaman, etkilerini dikkate almadan birdenbire sınıflarından, çalışma yerlerinden ayrılabilirler. Ayrıca, insanlar belli bir durumu değerlendirmek için rasyonel araçlar kullansalar bile, bireylerin bilgiyi işleme yollarının birbirinden farklı olduğu yönünde bazı kanıtlar da vardır (Riggio, 2014, s. 210) ve bir öğretmen veya yöneticinin bir grubu motive etmede bu öğeleri de göz önünde bulundurması gerekmektedir. Bunu yanı sıra teorinin eleştirilen en önemli yanlarından bir diğeri, beklentinin çabaya dönüşmesi için bireyin belli bir yeteneğe ve bilgi düzeyine sahip olması gerekliliğine değinmemiş olmasıdır. Belli bir amaca motive olmada teorideki üç öğenin yanı sıra, kişinin yetenek ve bilgi düzeyinin farkında olmasının önemi göz ardı edilmemelidir (Oksal, 2011, s.442) ve gerektiğinde öncelikle söz konusu bilgeye ulaşarak kendini geliştirebilmelidir.

Eşitlik teorisine göre motivasyon, eşit çabanın eşit şekilde ödüllendirilmesi sonucunda açığa çıkmaktadır.

## Eşitlik Teorisi

J. Stacy Adams tarafından 1963-1965 yılları arasında geliştirilen eşitlik teorisi, eşit çabanın eşit şekilde ödüllendirilmesi gerektiği temeline dayanmaktadır. Bireyin başarısı ve gerçekleştirdiklerinden tatmin olma derecesi, bulunduğu ortamla ilgili olarak algıladığı eşitlik ya da eşitsizlik durumuna bağlıdır. Bilindiği gibi insanların büyük bir çoğunluğu, yalnız kendi elde ettikleri ile değil başkalarının ne elde ettiklerine dair olan inançları ve görüşleriyle de motive olurlar. Dolayısıyla Adams'a göre insanlar, bir amaca yönelik olarak harcadıkları çabalarla elde ettikleri çıktılarını benzer düzeydeki diğer insanların girdi ve çıktılarıyla karşılaştırırlar. Beceri, bilgi, deneyim, eğitim, amaç için harcanan zaman ile çaba o eylem için önemli girdilerdir. Çıktılar ise ücret, statü, fırsat ve tanınma olanaklarını kapsar. Bireylerin hem kendileri hem de diğer insanlar için yaptıkları bu karşılaştırma aşağıdaki gibi görülebilir (Hodgetts, 1997, s.311; Çetinkanat, 2000, s.27):

<u>Kendi Girdileri</u>	Karşısında	<u>Diğerlerinin Girdileri</u>
<u>Kendi Çıktıları</u>		<u>Diğerlerinin Çıktıları</u>

İnsanlar, kendi sarf ettiği çaba ve bu çaba sonucunda elde ettiklerini, aynı işi yapan kişi ya da kişilerin sarf ettiği benzer çaba ve elde ettiği sonuç ile karşılaştırdıklarında, kendilerine ne kadar eşit davranıldığına yönelik algıları üzerine odaklanan eşitlik kuramı, bireylerin bu karşılaştırmadan sonra adil davranıldığını gördüklerinde motive olduklarını ileri sürer. Bu durumda, bireylerin çabaları sonucu elde ettikleri değerler hakkında sahip oldukları adalet ve eşitlik duyguları onları daha sonraki amaçlar için motive edebilir. Buna karşın eşitsizlik algıları da motivasyonu genelde engelleyebilir ama bazı durumlarda da arttırabilir. Dolayısı ile eşitlik kuramı adalet duygusunun önemini vurgulayarak, insanların adaletsiz davranıldığını hissettiklerinde de, eşitliği sağlamak adına bireylerin motive olacaklarını ileri sürmektedir.

Örneğin Ekin, sınıf arkadaşlarından Ege'nin matematik dersinde kendisinden daha yüksek notlar almasından rahatsızlık duymaktadır: "Ben Ege' den daha fazla ders çalışıyorum ama o benden daha yüksek notlar alıyor. Bu haksızlık! O benden daha akıllı değil ki! Öyleyse neden bu kadar fazla çalışayım?" diye düşünür. Ekin kendi emeği ve elde ettiği ödülle, Ege'nin harcadığı emek ve elde ettiği ödülü karşılaştırdığında bir eşitsizlik durumu olduğunu düşünmektedir. Gerçekte böyle bir eşitsizlik söz konusu olmadığı halde Ekin' in algısı onu bu yönde düşünmeye itmektir. Bu algı sonucunda da Ekin'in ders çalışma davranışı etkilenmektedir. Adams'a göre Ekin bundan sonra ya daha az ya da çok daha fazla ders çalışacaktır (Önen ve Tüzün, 2005, s.55).

Adams, eşitsizliğe verilen tepkilerin kişiden kişiye değişmesine karşılık, eşitsizliği azaltmak diğer bir ifadeyle algılanan eşitsizliği, algılanan eşitlik durumuna çevirmek için genel olarak davranışsal ya da psikolojik yönelimli altı yöntem tanımlamıştır (Tozkoparan, 2008, s.109, 110):

1. *Girdileri değiştirme*: Kişi, girdilerini değiştirebilir. Örneğin; diğerlerinin düşük not eşitsizliğini algılayan öğrenciler çabalarını azaltabilir, çalışma kalitesi ya da miktarını azaltabilir, hastalık raporları alabilir, geç gelip erken ayrılabilir ya da devamsızlıklarını artırabilir, daha az etkin çalışabilir. Yüksek not eşitsizliği algılayanlar ise çabalarını artırabilir.
2. *Çıktıları değiştirme*: Kişi girdilerini değiştirmeksizin çıktılarını değiştirebilir. Örneğin; düşük not alanlar daha iyi sınıf koşulları, daha iyi kitaplar ya da daha iyi öğretmenler isteyebilirler.
3. *Diğerlerini etkileme*: Kişi, diğerlerini girdilerini azaltmaya zorlayabilir ya da sonuç ya da katkılarını değiştirmeye çalışabilir. Örneğin, diğerlerinin daha az çalışmasına neden olma, geç gelme ve devamsızlığa zorlama gibi.
4. *Karşılaştırma amaçlarını ya da karşılaştırmanın dayandığı temel etmenleri değiştirme*: Kişi, karşılaştırma yaptığı referans öğrenci ya da sınıfı değiştirebilir. Burada aynı girdi ve çıktılara sahip kişilerin karşılaştırılmasına ihtiyaç duyulmaz. Önemli olan nokta, çıktı/girdi oranının benzerliğidir.
5. *Girdi ve çıktı tanımlarını akılcı biçimde değiştirme*: Kişi, savunma mekanizmaları geliştirebilir. Örneğin, eşitsizliğin geçici olduğuna ya da çok fazla çalışmadığına kendini inandırıp, durumu çok daha akılcı hale getirmeye çalışabilir.
6. *Okulu terk etme*: Kişi, daha uygun dengeler içinde yeni bir durum bulmayı deneyerek, eşitsizlik durumundan uzaklaşabilir. Örneğin, okulu bırakabilir, devamsızlık yapabilir, okul değişikliği talebinde bulunabilir.

Eşitlik teorisinin en büyük noksanlığı bu konu ile ilgili olarak yeterli deneysel araştırmaların hala düzenlenmemiş olmasıdır. Bu güne kadar yapılan birçok çalışma, gerçek hayattan daha çok laboratuvar ortamlarında gerçekleştirilmiştir. Bu alandaki literatürü gözden geçirerek özetleyen Michael R.Carrel ve John E.Dittrich şu sonuca varmışlardır: Bu model ve ondan türetilen genel önermelerle araştırmalarda pek çok potansiyel çalışma alanı saptanabilir. Ancak daha ileri araştırmalar için ana bir ölçümlemeye gereksinim vardır. Böylece bireylerin aldıkları eşitlik karşılaştırmalarının içsel boyutları test edilebilir, işe veya okula devamsızlık, işe-okula yönelik şikâyet oranları, bunların sıklık oranları gibi diğer değişkenlik kriterleri ile eşitlik karşılaştırması arasındaki ilişkiler de bu alanda incelenmelidir (Hodgetts,1997, s.312).

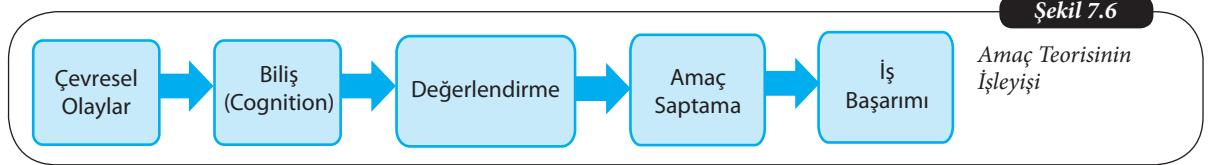
## Amaç Teorisi

Edwin A. Locke ve Gary P. Latham tarafından 1960-2002 yılları arasında gerçekleştirilen yüzlerce araştırma sonucunda geliştirilen Amaç Teorisinde (Locke ve Latham, 2006, s.265), insanların kendileri için saptadıkları amaçlar ve bu amaçları başarmasının kendileri için ödül olacağından, eyleme bu amaçlar için motive oldukları görüşü savunulmaktadır. Locke, kendisine yüksek amaçlar saptayan ya da başkalarının onlar için saptadığı yüksek amaçları kabul eden bireylerin, daha çok çalışıp ve daha iyi performans göstereceğini ileri sürmektedir (Çetinkanat, 2000, s.28).

Teorinin başlıca iki önermesi vardır. Birincisi, bir insanın kendisi için koyduğu amaçlar büyük ölçüde onun davranışını yönlendirir. Birey enerjisini kendi saptadığı amaca yöneltir. Dolayısıyla kişinin bir işi başarmasını etkileyen önemli bir motivasyonel etmen de onun amaçlarıdır. Ayrıca, dışarıdan verilen özendiriciler, kişinin amaçlarıyla niyetlerini etkileyerek bir işi başarması üstünde etkili olurlar. Başka bir deyişle, özendiricilerle kişi-

Amaç belirleme teorisine göre amaçların: Açık, özel, ulaşılabilir ve ölçülebilir olması gerekmektedir.

lerin davranışları arasındaki ilişki, kişilerin kendileri için saptadıkları amaçlar yoluyla olmakta, bu amaçlar bu ilişkide aracılık yapmaktadır. Bu ilişkiyi Locke (1968) Şekil 7.6.daki gibi görselleştirerek şu şekilde açıklamaktadır (Onaran, 1981, s.138, 139): İnsanlar çevrelerini algılayıp yorumlarlar ve adlandırırılar. Daha sonra bu algılarını kendi değer yargılarına göre değerlendirirler. Yani neyin iyi ya da kötü, doğru ya da yanlış, kendine yararlı ya da zararlı olduğuna karar verir. Buna göre de kendine birtakım amaçlar saptar; ilerideki davranışları da artık bu amaçlara yönelik olacaktır.



Amaç belirleme teorisi, bireylerin motive olması için amaçların açık, özel, ulaşılabilir ve mümkün olduğunca ölçülebilir olması gerektiğini vurgular. Oysa, çalışanları ellerinden geleni yapmaya ya da mümkün olduğu kadar çabuk çalışmaya sevk etme gibi genel hedefler, tanımlandığı kadar etkili ve ölçülebilir hedefler değildir. İşte bu sebepten dolayı, amaç teorisi büyük, zorlu amaçları daha küçük ve daha kolay elde edilebilir amaçlara ayırmayı vurgular. Örneğin “sınav haftasından önce tüm derslere çalışmak, yorucu ve sıkıcı bir görev olarak görünür. Oysa sınavları bir dizi dersten oluşmuş olarak görmek, her dersti tek başına ele almak, çok daha kolay (ve daha motive edici) oldu ve bir dersin çalışması tamamlandığında her seferinde başarı duygusu hissettim” gibi benzer durumlarla karşılaşmışızdır. Daha küçük çalışma amaçları koyarak ve her seferinde bir bölüm ya da kısmı ele almak daha az yorucu ve sıkıcı olabilir. Amaçlar kişiler tarafından kabul edilmiş ise zor ya da zorlu ve fırsatlarla dolu amaçlar, daha yüksek seviyede motivasyon ile sonuçlanacaktır. Örneğin amaçların öğretmenler tarafından belirlenmesinin yerine öğrenciler amaç belirlemeye katılırlarsa, öğrencilerin öğretmenlere göre belirledikleri daha yüksek performans amaçlarını başararak, motivasyonlarını artıracakları yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur. Tabii ki amaçlar ulaşılması imkânsız olacak kadar yüksek olmamadır. Nitekim Locke ve Henne’ye göre (1986) amaç belirlemenin performansı artırabilmesi için gerekli dört temel ögesi söz konusudur (Önen ve Tüzün, 2005, s.62, 63; Tozkoparan, 2008, s.109, 110):

Amaç belirlemenin dört temel ögesi, amaçların “belirginliği, zorluğu, kabul edilebilirliği ve amaç belirlenmesine katılımıdır.

**Amaçların belirginliği;** bir amacın netlik derecesidir. Amaçlar her zaman açık seçik belli değildir. Bazen amaçların ne olduğu el yordamıyla çıkarılır, bazen de nitelikleri iyice açıklanmış, belirgin amaçlar konabilir. Amaçların belirginleştirilmesinde onların nicel olarak belirtilmesi, kişinin dikkat ve çabalarını o yöne doğru çekerek, amaç başarımını yükseltecektir. Çoğu zaman özel ve zor ama belirgin amaçlar, belirsiz ve “elinden gelenin en iyisini yap” türü amaçlardan daha işlevseldir. Ayrıca, kişiye davranışlarının kendisini belli bir amaca doğru götürüp götürmediğiyle ilgili geribildirim verilmesi de gerekir. Çünkü geribildirim olmadan amacın davranışı yönlendirmesi çok zordur.

**Amaçların zorluğu;** amacın elde edilmesinin güçlüğü ile ilgidir. Amaç ne kadar zor olursa performans o kadar yüksek olur. Nitekim araştırma sonuçları, kendileri için daha güç amaçlar saptayan deneklerin daha iyi iş çıkardıklarını göstermektedir. Ancak amaç kişinin kapasitesini aşan zorlukta olmamalıdır. Aksi takdirde bu durum kişide tam tersi etki yaparak motivasyonu düşürür.

**Amaçların kabul edilebilirliği;** kişilerin belirlenen amaçları kendi amaçları olarak kabul ederek, benimsemesidir. Burada “kabul” kavramını, yalnızca bir boyun eğme, rıza gösterme anlamında değil, bu amaçlara karşı olumlu bir tutum besleme, amaçları benimseme

ve bağlanma anlamındadır. Bu açıdan kabul, bireyin beklenti düzeyiyle eş anlamlı olmaktadır. Beklenti düzeyiyle motivasyon arasında da bir ilişkinin olduğu açıktır. Bir kişinin, kabullenmediği, sahiplenmediği amacı gerçekleştirmeye motive olması mümkün değildir.

**Amaç belirlenmesine katılım;** kişilerin amaç saptama kararına katılımlarıyla ilgilidir. Bireyler amaçların belirlenmesine katıldıklarında, amaç başarımları daha yüksek olmaktadır. Dolayısıyla “katılmalı” amaçlar, başkaları tarafından verilen amaçlardan daha olumlu sonuçlar vermektedir. Ayrıca, birçok yönetim ve motivasyon yazarına göre de (örneğin, McGregor, 1960, Likert, 1961) amaç belirlenmesine katılım daha fazla benimseme ve bağlanma yaratarak, motivasyonu artıracak; dolayısıyla üretkenliğin artmasıyla sonuçlanacaktır. Vroom (1964) da çeşitli araştırmalara dayanarak, kişilerin kendi işleriyle ilgili konularda kararlara katılmasının, belki de onların işlerle daha fazla ilgilenmelerini sağlayarak amaç başarımlarını artırdığı sonucuna varmaktadır.

Amaç teorisi uygulamaya aktarılabilir; uygulandığı zaman da yararlı olduğu, amaç başarımlarını artırdığı test edilmiş bir teoridir. Gerçekten de ister araştırmalarda ister uygulamada olsun, amaçların açık seçik belirtilmesinin, gittikçe daha güç amaçlar verilmesinin, yapılan işin sonuçlarına ilişkin geriye bildirim verilmesinin olumlu sonuçlar yarattığı görülmüştür. Böylece, teorinin iki olumlu niteliğinden birinin araştırma sonuçlarının teoriiyi desteklemesi, ikincisinin de uygulamada olumlu sonuçlar vermesi olduğu söylenebilir. Bununla birlikte amaç saptanmasının, amaçların belirginliğiyle zorluğunun amaç başarımlarını neden, nasıl artırdığı konusunda teoride bazı eksiklikler vardır. Bunun yanında, kuramın ikinci temel önermesi, özendiricilerin ancak amaçlar yoluyla amaç başarımlarını etkileyeceği henüz araştırmalarla doğrulanmamıştır (Onaran, 1981, s.161). Ayrıca teori, her bireyin bilinçli amaç belirlediği ve bu amaçları açık ve seçik biçimde oluşturduğu varsayımına dayanmasına karşın, bireyler her zaman belirli amaçlar kapsamında hareket etmediği gibi, amaç belirlemede ve amaçlı hareketlerinde de her zaman rasyonel davranmaz. Hatta çoğu zaman fazla düşünmeden ve önyargılı bir biçimde amaç belirleyerek eylemlerde bulunurlar. Bunu yanı sıra, bireysel farklılıkların doğurduğu algılama ve değerlendirme değişiklikleri, belirli koşullara yönelik her bireyin kendine özgü yargı ile duygulara sahip olacakları ve belirleyeceği amaçların da buna bağlı olarak değişiklik gösterebileceği ifade edilebilir. Bu nedenle, bireysel amaçları tek tek belirlemek ve buna uygun yönetsel davranış ve politikalar belirlemenin de güçlüğü ortadadır. Ancak bu teorinin, bireyleri değerlendirmek, bireysel amaçlarla örgütsel amaçları bağdaştırmak bakımından yönetici ve öğretmenlere analitik ve çok yararlı ipuçları verdiği de bir gerçektir (Eren, 2013, s.560-562).

## SINIFTA MOTİVASYON

Motivasyon, hemen hemen her işte olduğu gibi, öğrenmenin de temel ögesidir. İstediklerimiz zaman daha kolay, istemediklerimizde ise daha zor öğreniriz. Öğreneceğimiz konunun gereksinimlerimizi doyurarak, sorunlarımızı çözebileceğini anladığımızda; hele bir de öğretmeni beğeniyorsak, konuyu büyük bir merak ve ilgi ile dinleyerek öğrenmeye çalışırız. Bunun yanı sıra, öğrenilecek konunun çekiciliği, zorluğu veya kolaylığı, başarılı olunacağına inanç, öğrenme ortamının elverişliliği, öğretmeni beğenme, öğretmenin sevgisini yitirmeme, özgüven duygusu, konu ile ilgili yeterli olup-olunmadığına yönelik düşünme, öğretmenin kılavuzluğu ve cesaretlendirmesi, ödüllendirilme veya cezalandırılma olasılığı gibi tüm durumlar motivasyonumuzu etkileyen faktörlerdendir. Ayrıca, öğrenme sırasında ve öğrenmenin sonunda öğrencilerin öğrenme eylemlerine ilişkin dönütlerin anında ve etkili verilmesi de öğrencilerin motivasyonlarını doğrudan etkiler (Başaran, 2005, s.409, 410.) Görüldüğü gibi öğrenmeye yönelik motivasyonumuzun temel belirleyicileri, genel olarak hem içsel hem de dışsal faktörlerden kaynaklanmaktadır.



### Sınıf yönetiminde en önemli konuların başında öğrenci motivasyonu gelmektedir.



DİKKAT

Öğrencilerin öğrenme ile ilgi davranışlarının çoğu iyi bir motivasyonun sonucu açığa çıktığından, öğrencinin okulu ile sınıfı benimseyip, zorluklara karşı direnç göstermesinde ve başarılı bir kişilik sergilemesinde motivasyonun çok önemli bir yeri vardır. Bu bağlamda öğretmen, eğitime verdiği önemi, eğitim etkinliklerine gösterdiği özeni, tutum ve davranışları ile yansıtırsa; güler yüzlü, sabırlı, tutarlı, sevecen, samimi ve anlayışla öğrenciye yaklaşırsa, öğrencinin derse motivasyonu giderek artacaktır (Özsoy, 2004, s.166, 167).

İnsanlar yeni davranışları ya da becerileri çoğunlukla gözlem yoluyla kazanırlar. Ancak onu yapmaya motive oluncaya kadar eylemlerinde gösteremezler. Motivasyon süreci öğrenilenleri eyleme geçirmeyi sağlayan bir süreç olduğundan, özellikle okul öğrenmelerinde motivasyon en önemli öğelerin başında gelmektedir. İşte bu sebeple motivasyon, öğrenme için gerekli ön koşullardan biri durumundadır. Yeterince motive olmuş bir kişi veya öğrenci, öğrenmeye hazır hale gelmiş demektir. Motivasyonun öğrenmede bireye sağladığı yararları ise şöyle sıralamak mümkündür. Motivasyon (Koçyiğit ve Kök, 2010, s.188):

- Bireysel enerjiyi artırarak, etkinliklerdeki bireysel ilgi düzeyini yükseltir,
- Bireysel hedeflere yönelik olduğundan, onlara ulaşma etkinliklerini yönetir,
- Bireylerin etkinliklerinde sorumluluk alıp, karşılaştıkları güçlükleri yenerek, kararlılıkla gelişimlerini sürdürmelerini sağlar ve
- Bireylerin kişisel öğrenme strateji ve süreçlerini etkileyerek, çalışma ve uygulamalara yönelik gösterdikleri dikkati artırır.

Sınıf yönetiminde, olumlu öğrenci davranışlarıyla etkili öğretim stratejileri ve motivasyon arasında güçlü bir ilişki vardır. Dolayısıyla, öğrencinin sınıf ortamındaki öğrenme ihtiyaçlarının iyi belirlenmesi, öğrencinin olumsuz davranışlarını ve onun getireceği başarısızlığı azaltarak, zamanla ortadan kaldıracaktır. Bu sebeple öğretmenler, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir sınıf yapısı oluşturmak için ellerinden geleni yapmalıdır. Bu durum, hem sınıfın yönetimini hem de konu alanı bilgisinin verilmesini kolaylaştırarak, kalıcılığını artıracaktır. Uygun bir öğrenme ortamının oluşturulması için öğrencilerin bireysel ve grupsal ihtiyaçlarının çok iyi bilinerek, sınıfta öğrenci motivasyonunun ilke ve stratejilerine göre planlanması gerçekleştirilmelidir (Çelik, 2003, s.142).

## Sınıfta Öğrenci Motivasyonunun Planlanması

Öğrencileri öğrenmeye motive etme, gelişmiş güzel davranışlarla kazandırılabilir bir durum değildir. İyi bir planlama ve organizasyon, etkili bir öğrenme ortamının yaratılmasına ve motivasyonun tesis edilmesine yardım eder (Schunk, Meece ve Pintrich, 2014, s.282). Ders planlanırken, aynı zamanda öğrencinin de ne zaman motive edileceği belirlenmelidir. Burden (1999) göre, bir ders planında ve yürütülmesinde (a) dersin başlangıcı (b) ders işleniş ve (c) dersin bitişi olmak üzere üç aşama söz konusudur. Bu aşamalar sınıftaki motivasyonun planlanarak uygulanmasında da kullanılması gerekmekte olup, özellikleri Ergüne göre (2002, s.126-135) aşağıda ele alınarak özetlenmiştir.

### Ders Başlangıcında Motivasyon

Dersin başlangıcında, öğrencinin derse motive olması için, derse yönelik tutum ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması gerekir. Tutum, öğrencinin konuya bakışı ve genel öğrenme ortamına yönelik düşünceleri; ihtiyaçlar ise öğrencinin öğrenme süreci ile ilgili özelliklerini ifade eder.

**Tutum**, genel olarak bir kişinin bir işi başarmaya yönelik davranış şeklini önceden seçtiği zihinsel durumdur. Sınıf ortamında tutum ise öğrencinin konuya, öğretmene, öğrenme ortamına ve kendisine bakış biçimi olarak görülebilir. Öğretmen konuya yönelik olumlu tutum oluşturmak için, öncelikle konuya kendi ilgi ve istekliliğini göstererek, konu başlangıcını olabildiğince ilgi çekici hale getirmelidir. Konuya ilişkin olumsuz yaklaşımları ortadan kaldırmak için, konuyu öğrenmenin öğrenciye ne gibi yararlar sağlayacağını açıklayabilmeli ve konunun günlük hayatla ilişkisini kurabilmelidir. Öğretmen kendisine karşı olumlu tutum oluşturmada öğrencilere içten, samimi ve empatik yaklaşarak, onlara güven verdiğinde ve onlara dersin ötesinde de zaman ayırdığında, öğrencilerle ilişkilerini geliştirebilir. Öğrencilerin kendilerine karşı olumlu tutumlar oluşturmaları içinse, onların belli hedefler belirlemesine yardım edip onları cesaretlendirilerek ve bu çabaları teşvik ederek öğrencilerin başarı beklentisi oluşturmalarını sağlayabilir. Öğrenci başarısının onun kendi çabasının bir ürünü olduğunun vurgulanması, öğrencinin kendi davranışlarını başarı ile ilişkilendirebilmesini ve başarısı ile gurur duymasını sağlar.

**İhtiyaç** bilindiği gibi bireyi bir amaca doğru yönlendiren güç olarak ifade edilebilir. İnsan eylemlerinin temelinde ihtiyaçlar yatmaktadır. Bu bağlamda Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi, ders başlangıcında derse yönelik stratejiler oluşturmaya kaynaklık etmelidir. Savage, (1999) sınıf ortamında bu ihtiyaçların fizyolojik, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlar olmak üzere üç grupta incelenebileceğini belirtmektedir.

#### Sınıf ortamındaki ihtiyaçlar ile Maslow'un İhtiyaçlar teorisi arasında bir ilişki var mıdır?

*Fizyolojik ihtiyaçlar*, bireylerin öncelikle karşılaması gereken temel ihtiyaçlardır. Öğrencinin fizyolojik ihtiyaçları karşılanmadığında, bir amaca ve bu kapsamda bir etkinliğe motive olması mümkün değildir. Bu ihtiyaçların bazılarının öğretmen tarafından kontrol altına alınması imkansız olmakla birlikte, bazılarınınsa öğretmen tarafından yönlendirilip, karşılanması söz konusu olabilmekte ve böylece öğrencinin derse motivasyonu sağlanabilmektedir.

Bu bağlamda öğretmenin yapabileceklerinin başında özellikle ilköğretim çağının ilk basamaklarında okuyan öğrencilerin hareket etme ihtiyaçları gelmektedir. Bu yaş dönemindeki öğrencilerin uzun bir süre hareketsiz kalması düşünülemez. Ama genellikle bu durum öğretmenler tarafından unutulmakta veya göz ardı edilmektedir. Oysa öğrencilerin derse motivasyonlarının sağlanması bakımından, özellikle öğretmenlerin kontrolünde öğrencilerin hareket ihtiyaçlarının karşılanması gerekir. Bu da sınıf ortamında rol oynama, dersi oyunlaştırma gibi tekniklerin kullanılmasıyla gerçekleştirilebilir.

Rahat olma da fiziksel olarak göz önünde bulundurulması gereken diğer bir önemli ihtiyaçtır. Sınıfın temizliği, sıcaklığı, aydınlanması, öğrenci sayısı, sıraların ve çalışma alanının durumu vb. değişkenler, rahat olmayı belirleyen belli başlı sınıf içi faktörlerdendir. Bunların hepsi öğrencinin bir amacı veya işi yerine getirmesini az veya ileri düzeyde etkiler. Rahat olmayan insan, doğası gereği rahatlamak ister. Bu karşılanmadığı zamansa rahatlama çabası, sınıf ortamında olumsuz davranışlara dönüştürecektir.

*Psikolojik ihtiyaçlar* bağlamında ise, her insanın kabul edilmek, sayılmak ve güvende olmak gibi çeşitli duygusal ve psikolojik ihtiyaçları vardır. İşte bu sebeple öğrenciler, sınıfta psikolojik ve fiziksel olarak kendilerini güvende hissetmelidirler. Aksi takdirde öğrencide öğrenme eylemi engellenir. Öğrenci hata yaptığında buna gülünmesi veya kızılması söz konusu oluyorsa, öğrenci daha sonra risk almak istemeyecektir. Bu durum sadece o öğrenci ile sınırlı kalmayıp, diğer öğrenciler de bundan az veya çok etkilenecektir. Öğrencilerin sınıf içinde olduğu gibi kabul edilebileceği, fiziksel ve psikolojik olarak güven duyabileceği bir sınıf ortamının oluşturulması, öğretmenin öncelikli amaçları arasında yer almalıdır.

Yine Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi bağlamında kendine saygı ve başarılı olma da önemli bir psikolojik ihtiyaçtır. Kendine saygı, bireyin kendine verdiği değerdir. Öncelikle öğretmenin kendisine olan saygısı, öğrencinin de kendisine pozitif saygı geliştirmesinde önemli bir faktördür. Kendine saygı, bireylerin davranış ve tutumlarını yönlendirir. Kendine saygısı yüksek olan bireyler daha rahattırlar ve daha çok risk alabilirler. Başarılı olmak ise kişinin kendisi hakkında olumlu bir görüşe sahip olmasını sağlayarak, kendine güvenini artırır.

*Sosyal ihtiyaçlar* bağlamında ise sınıf, sosyal bir ortamdır ve dolayısıyla öğrenci davranışları da bu ortamdan etkilenecektir. Öğrencilerin belirli bir gruba kabul edilme ve ait olma çabası ise öğrenci davranışlarıyla yakından ilgilidir. Ait olma ihtiyacı insanın en temel ihtiyaçlarından biridir. Dreikurs'a göre (1968) öğrenciler, ait olma ihtiyacını karşılayamazlarsa hayal kırıklığına uğrayarak uygun olmayan amaçlara yönelip, bu çerçevede davranışlar sergileyeceklerdir. Bu amaçlar kapsamında ortaya çıkabilecek davranışlardan başlıcaları dikkat çekme, güç kullanma, intikam alma, çekingenlik gibi davranışlardır. Genel olarak insan olayları kontrol etmekten, dikkat çekip ilgi toplamaktan haz duyan bir varlıktır. Eğer olumlu yollarla dikkat çekemiyorsa, istenmeyen davranışlarla dikkat çekmeye çalışacaktır. Bu noktada öğrencinin amacının ne olduğunun bilinmesi önemlidir. Nedenleri bilindiğinde istenmeyen davranışları ortadan kaldırmak kolaylaşır ve öğrenci derse motive edilebilir.

### Ders İşlenişinde Motivasyon

Öğretmenin, ders başlangıcında göz önünde bulundurduğu öğrencinin derse yönelik tutum ve ihtiyaçlarıyla, öğrencilerin derse motive olmalarını sağlaması gerekir. Ancak bu başlangıçtaki motivasyonun dersin sonuna kadar sürmesi çoğu zaman mümkün değildir. İşte bu sebeple, derse ve konuya yönelik uyarımın ve etkinin ders süresince sürdürülmesi gerekir.

**Motive edilen öğrencilerin motivasyonlarını sürdürebilmeleri için ders süresince uyarım ve etkiye bulunmak gerekir.**



DİKKAT

*Uyarım*, dikkat çekerek sürekliliğinin sağlanması ve öğrencinin katılımıyla ilgilidir. Uyarımla canlılığın sağlanması için sesler, hareketler, mimikler ve jestler kullanılmalıdır. Ama hiçbir zaman bu durum ders amacının önüne geçmemelidir. Bir öğretmen okuldaki her işinde dengeli davranmalı, "öğretmen" olduğunu hiçbir zaman aklından çıkarmamalıdır. Uyarım için öğretmen öncelikle konunun günlük yaşamla ilişkisini kurmalıdır. Konuyu anlatırken ses şiddeti ve tonundan, jest ve mimiklerinden yararlanmalıdır. Bunun yanı sıra zaman zaman espriler yapmalı, konuya ilişkin sorular sorarak, öğrencinin öğrenmeye aktif katılımını sağlamalıdır. Sorular, öğrencilerin düşüncelerini sağlayabilecek nitelik ve nicelikte olmalıdır. Bunların yanı sıra, öğrenci canlılığı ile katılımının sağlanabilmesi için, ders amaç ve içeriğine uygun çeşitli yöntem ve materyallerin kullanılması gerekir.

**Motivasyonda "dikkat" önemli bir öğedir. Öğrenmede dikkat ile ilgili daha ayrıntılı bilgiye sahip olmak için Yılmaz Özakpınar'ın "Öğrenmede Dikkat Problemi" isimli kitabını okuyabilirsiniz.**



K İ T A P

*Etki* öğrencinin duygu, değer, ilgi ve arzularını dikkate alma ile ilgilidir. Dersin işlenişinde öğrencinin duygu ve düşüncelerine, öğretmen duyarlı ve uygun bir duygusal ortam oluşturmalıdır. Derste ele alınan içerikle öğrencinin ne hissettiği bütünleştirilmeli, içerik ile öğrencinin yaşamı arasında bir bağ oluşturulmalıdır.

### Dersin Bitiminde Motivasyon

Ders işlenirken kullanılan “uyarım ve etki”, dersin sonunda yerini “anlama ve pekiştirme” ye bırakmaktadır. Anlama, öğrencinin ders sonunda öğrendiklerinin farkına vararak konuyu kavramasıdır. Farkında olma ise, öğrencinin gösterdiği gelişime ilişkin olarak öğretmenin verdiği geribildirimdir.

**Anlama**, öğrencinin bir konu hakkında ne kadar bilgi edindiğinin farkına varmasıdır. Bir öğretmen, sınıftaki öğrencilerinin ders süresince ne öğrendiklerinin farkına varmasını sağlamalıdır. Bunun için geribildirim, düşüncelerini açıklama, özetini yapma, eleştiriler yapma, sorgulama ya da sorular sorma gibi yollar kullanılabilir. Böylece öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarının farkına varmaları öğretmen tarafından bilinçli bir biçimde sağlanmış olur.

**Pekiştirme**, bir davranışın tekrar edilme yoluyla sürekliliğini sağlayan bir olay ya da durumun oluşturulmasıdır. Örneğin, bir öğrencinin çabası ve başarısı öğretmen tarafından takdir edilirse öğrenci bu davranışı devam ettirir. Öğrenme psikologlarını büyük bir çoğunluğu, öğretme işinin en önemli öğelerinden birinin pekiştirme olduğu görüşündedirler. Öğretmenler okulda çok çeşitli pekiştiriciler kullanarak öğrencilerin davranışlarını biçimlendirmeye çalışırlar. Öğrencinin övülmesi, “afetin, tamam, güzel, çok güzel, doğru” gibi ifadelerin kullanılması, yıldız konulması veya verilmesi, tebrik edilmesi, teşekkür veya takdir belgesi verilmesi, çikolata/gofret verilmesi veya çay/kahve ısmarlanması maddi ve manevi pekiştirme örneklerinden bazılarıdır.

Görüldüğü gibi, öğrenciler motive olmadan, dersi etkili bir biçimde işlemek mümkün değildir. Çünkü onların bilişsel, duyuşsal, fizyolojik, sosyal ve psikolojik engelleri, dersin amaçlarına daha baskın gelerek motive olmalarını engelleyecektir. Motivasyonsuz öğrencilerin dersin amaçlarını başarma gayreti ve isteği olmayacak; ilerlemeleri yavaş, parça parça ve kısa ömürlü olacaktır. Anlaşılabileceği gibi, motivasyon ve davranış arasında doğrudan ve çok önemli bir bağlantı vardır. Motivasyon olmadığında dersin amaçlarının kazanılmasına yönelik, sürekli öğretmenin düzeltmesini ve yönetmesini gerektiren zayıf ve silik bir davranış ortaya çıkacaktır (Finger ve Bamford, 2010, s.65). Öğrenci motivasyonunu ortaya çıkarıp sürdürebilmek ise motivasyonu planlamanın yanı sıra, bu bağlamda sınıf içi motivasyon ilke ve stratejilerini kullanmaktan geçmektedir.

### Sınıf İçi Motivasyon İlkeleri

Öğretmenlerin öğrencilerini nasıl motive edecekleri konusunda ne yazık ki kesin bir yöntem bulunmamaktadır. Belirli bir grupta ya da durumda işleyen bir teknik veya strateji, başka bir grupta veya durumda tamamıyla etkisiz olabilmektedir. Yine de, öğrencileri motive etmede yararlı olduğu kanıtlanmış bazı temel ilkeler bulunmaktadır. Bunlar aşağıda sıralanarak özetlenmiştir (Moore, 2000, s.191-193; Finger ve Bamford, 2010, s. 65):

*Beklentilerinizi öğrencilerle paylaşarak, onların aktif katılımını sağlayın.* İnsanlar meraklı ve doğal olarak aktif varlıklardır. Onların bu durumunu öğrenme sürecine aktarın. Amaçlarınıza ulaşmak için yapmayı planladığınız işlemleri öğrencilerle paylaşın ve onları öğrenme işine katın. Bunun için derslerinizde konuya yönelik soruları mümkün olduğunca kullanın. İyi hazırlanmış sorular, birçok öğretim amacını gerçekleştirecektir. Bu paylaşım, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu taşımalarını; amaçlar ile hedeflere başarılı bir şekilde ulaştıklarında başarımlılık duygusu yaşamalarını sağlayacaktır.

*İstedığınız davranışı öncelikle kendiniz göstererek örnek ve model olun.* Model olma, örnek olma yoluyla öğretme sürecidir. Bir öğretmen hiçbir zaman bir model olduğunu veya olabileceğini aklından çıkarmamalıdır. Öğretmenini örnek alan öğrenci, zaman içinde davranışını değiştirir. Örneğin, öğrettiğiniz konuya olan ilginiz ile öğrencilere model olursunuz. Öğrenciler sizin konuya duyduğunuz heyecanı, arzu ve isteği gördüklerinde

*İlke*, bilimsel yöntemde nesnel gerçeğin belirgin özellikleri ile yasaların genelleştirilmesi sonucu elde edilen ve insana hem teorik çalışmalarında, hem de uygulama faaliyetlerinde yol gösteren genel dayanak noktasıdır.

aynı duyguları yaşayacaklardır. Öğrenci bir kez etkilendiğinde öğrenme hızının şaşırtıcı bir şekilde arttığını göreceksiniz.

*Dersin öğrenilmeye değer olduğunu gösterip, bireyselleştirilmiş öğretim tekniklerine yer verin.* Her dersin ve konunun önemli ve değerli olduğunu öğrencilerinize açıklayın. Aksi takdirde öğrenciler derse katılıma direnç gösterebilirler. Bireyselleştirilmiş öğretim, öğrencilerin ihtiyaçlarını ilgilerini ve yeteneklerini dikkate alan yüksek motivasyon sağlayıcı bir tekniktir. Öğrenciler kendilerini, bir tür kontrolün içinde hissederler ve genellikle verilen görevleri gerçekleştirmede başarılıdırlar.

*Öğrencilerin ilgi alanlarından ve fikirlerinden yararlanın.* Her fırsatta öğrenme sürecini, öğrencilerin ilgi ve deneyimleri çerçevesinde yürütmeye özen gösterin. Öğrenciler, kendi düşüncüklerini gerçekleştirmeye isteklidirler. Öğretim etkinliklerini planlarken her fırsatta öğrenci fikir ve ilgilerinden yararlanmak, onları sürece kolayca katacaktır. O zaman konuya ilgi ve katılımın arttığını göreceksiniz.

*Pekiştirme yöntemini kullanın.* İyi bir iş yapan herkes bunun fark edilmesi ihtiyacıdır. Ödüllendirilen davranış tekrar edilir. Oysa uygulamada, iyi davranış karşılık görmezken, istenmeyen davranış öğretmen ilgisi ve arkadaş grubu içinde prestij gibi nedenlerle ödüllendirilmektedir.

*“Kendine saygı”yı besleyin.* Her insan saygı görmek ve önemli olduğunu hissetmek ister. Her öğrenci için, başarımlık duygusu yaşamasını sağlayıcı görevler, ödevler planlayın. Tekrar eden başarısızlıkların, yeniden deneme isteğini ortadan kaldırdığı unutmayın.

*Öğrencilerinizden en iyisini bekleyin.* Yapılan araştırmalar, öğrencilerin tempolarını yükseltme ve düşürme eğilimlerinin, öğretmenlerin beklentileriyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Kolay görevler kısa sürede sıkıcı hale gelir. Bunu önlemenin tek yolu, zorlayıcı fakat umutsuzluğa düşürmeyen görevler vermektir. Zor ödevler, öğrencilere kendilerini test etme ve bir işi başarımlık duygusunu yaşama fırsatı verir. Öğretmenin amaçları yüksek olduğunda, öğrenciler daha iyiyi yapmaya yöneleceklerdir. Ödev ve görevlerin hayal kırıklığına yol açacak ölçüde zor olmamasına özen gösterilmelidir. Öğrencilerden en iyiyi talep edilir ve beklenirse genellikle istenilen elde edilir.

*Stresten uzak, olumlu bir ortam tesis edin.* Endişeli ve korku duyan öğrenciler öğrenme güçlüğü çekerler. Öğrencileri gereksiz yere baskı altına almaktan kaçının. Başlangıçtan itibaren arkadaşça, dostça, fakat göreve yönelik bir ortam tesis edin. Sınıfın gerçekleştirmek zorunda olduğu bir işinin olduğunu açıklayın. Her öğrencinin özel olduğunu hissettirin ve her birine mümkün olduğunca ilgi gösterin. Motivasyonu arttırmak kolay bir iş değildir.

Burada açıklanan ilkeler, kendi motivasyon tekniğinizi geliştirmede bir başlangıç noktası olarak ele alınmalıdır. En iyi motivasyon teknikleri olumlu ve doğal olanlardır. Başarının, başarıyı yeşerttiği hiçbir zaman unutulmamalıdır. Motivasyon ilkelerinin yanında, sınıf içinde kullanılacak motivasyon stratejileri de öğrenciyi derse motive etmede öğretmenler tarafından kullanılması gerekmektedir.

## Sınıf İçi Motivasyon Stratejileri

Motivasyon ilkelerinin yanı sıra öğretmenler, aynı zamanda motivasyon stratejilerini de sınıfta uygulayarak, öğrencilerinin ilgi ve isteklerini artırabilirler. Öğretmenler için sınıflarında ilgili ve istekli öğrencilerin olması güzel bir duygudur. Yaratıcı bir öğretmen çoğunlukla, planlı ödüllendirmelere başvurmadan da motivasyonla ilgili ilke ve stratejileri izleyerek, hevesli öğrencilerin sayısını artırarak öğrenmeye katılımlarını cesaretlendirebilir. Sınıf içi motivasyona yönelik stratejilerden en önemlileri şöyle özetlenebilir (Bacanlı, 2005, s.202; Finger ve Bamford, 2010, s.64-67):

Strateji, önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yoldur.

*Öğrenmeyi eğlenceli hale getirin.* Öğretmenler zaman zaman oyun gibi etkinlikleri konuyu canlandırmak ve öğrenci ilgisini çekmek için kullanmışlardır. Öğretmenler bir oyun çerçevesinde öğrencilerini yaklaşan bir teste hazırlayabilirler. Böyle orijinal ve hızlı öğretim ortamı oluşturulması öğrenmeyi daha canlı ve ilginç kılar.

*İşbirliğinden yararlanın.* Bazı öğrenciler saatlerce müzikte, sporda ve performans sanatlarında çeşitli uygulamalar gerçekleştirebilirler. Fakat bu öğrenciler tamamen güdülenmiş durumdadırlar. Rekabet, performansı artırır, ama öğrenmeyi değil. Kısa zaman aralıklarında eğlenceli olabilir ancak, başkalarıyla rekabet etmek, hiç galip gelmeyen birisi için yıkıcıdır. O zaman öğrenci, rekabet etmek yerine işi terk edip gider. Rekabet yerine işbirlikli etkinlikleri ve eşli çalışmaları teşvik edin. Böylece tüm öğrencileriniz kendisini önemli hissedebilir ve dışlanma duygusu duymadan katılım gösterebilirler. Öğrenciler, bir grup amacını gerçekleştirmek için birbirlerini güdülemeye yönelirler. Her öğrencinin bireysel olarak bir performansını ortaya koyacağı bir alan olduğu unutulmamalıdır.

*Hem bireysel hem de işbirlikli çalışmayı teşvik edin.* Öğrencilere dışsal güdüleyiciler olarak olumlu dönütler veriniz. Fakat önemli ölçüde, her birisini, kendilerini ve birbirlerini övmek için cesaretlendiriniz. Yeterince iyi olmasa da çalışmalarının iyi olduğunu söyleyiniz. Neleri iyi yaptıklarını ve neleri geliştirmeleri gerektiğini tam olarak göstermeleri için onları cesaretlendiriniz.

*Gerçek dünyadaki durumlarla bağlar kurun.* Sınıf içindeki ve evdeki çalışmalarda güncel konularla ilgili özgün ödevler belirleyiniz. Bu tip öğrenme etkinlikleri öğrencileri, gerçek yaşam problemlerinin çözüldüğü ya da öğrenmelerinin ürünlerini öğretmenden başka kişilerle paylaşmalarına da olanak sağlayan etkinliklere yöneltir. Teknoloji bugünün sınıflarında özgün öğrenme etkinliklerinden yararlanmayı olanaklı ve kullanışlı hale getirmiştir.

*Öğrencilere seçim yapabilme fırsatı verin.* Araştırmalar, öğrencilere, belli bir düzeyde özerklik sağlandığında ve bir etkinliği seçme ve gerçekleştirme şansı verildiğinde, daha fazla güdülendiklerini belirtmektedir. Sınıfta hangi seçimlerin yapılabileceğine ilişkin örnekler bağlamında aşağıdakileri göz önünde bulundurabilirsiniz:

- Öğrenciler, bir derste okumak için kendi seçtikleri bir kitabı getirebilirler.
- Öğrencilere çeşitli ödev konuları verilerek, bunların arasından birini seçmeleri istenebilir.
- Öğrencilere çift sayılı ya da tek sayılı alıştırmaları seçme şansı tanınabilir.
- Öğrencilerin proje ve ödev konularını seçmelerine olanak tanınabilir.

*Sorumluluğu vurgulayın.* Öğrenciler, sorumluluk aldıklarında çok daha fazla güdülenmektedirler. Örneğin, sınıfın kapısını arkadaşları için açık tutmak gibi. Bunu ağır bir yük olarak değil; bir ayrıcalık, saygıdeğer bir iş olarak sunarsanız, öğrenciler küçük sorumluluklar almaktan zevk alırlar. Onları, öğrenmelerinden sorumlu kılabilirsiniz. Bunu yapmanın etkili bir yolu, öğrenciye sahip olduğu beklentilerini, beklediği sonuçları gösterebileceği ve kendi belirlediği amaçları başarmayı heves ettiği bir projeye başlama olanağı vermektir.

*Öğrencilerinizin kendi gelişmelerini izlemelerini sağlayın.* İyi bir öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin ne kadar öğrendikleri konusunda bilgilendirilmeleri gerekir. Öğrencilere kendi ilerlemelerini ya da tamamladıkları çalışmalarını kaydetmeye teşvik ediniz. Örneğin, tamamladıkları ev ödevlerini ya da çeşitli derslerin testlerinden aldıkları sonuçları gösteren grafikler çizebilirler. Öğrenci tarafından sergilenen performansla ödüllendirme politikalarınızı ilişkilendirin.

Öğretmen ne yaparsa yapsın; sınıftaki çalışmalara ne kadar zaman ve nasıl dikkat edeceğine, öğrenme için ne kadar zaman harcayacağına öğrenci kendisi karar verir (Fidan, 1997, s.146). Bu nedenle, öğretmenin rolü sınıfta motivasyonunu planlayarak uygulamaya aktarmak ve öğrencilerin hangi durumlarda harekete geçeceğini bilip, ona uygun sınıf içi motivasyon ilke ve stratejilerini yeri ve zamanında kullanmak olmalıdır.



## Özet



### Motivasyon kavramını açıklayabilmek

Gereksinmeleri, ilgileri, korkuları ve istekleri kapsadığı için genel bir kavram olan motivasyon, davranışa enerji verip bireyi bir amaç için harekete geçiren güç anlamına gelmektedir. Motivasyon beş aşamada gerçekleşen bir eylem olup, her birinin diğeri üzerinde etkisi vardır. İlki kişiden kaynaklanan gereksinim veya uyaran, ikincisi güdü, üçüncüsü davranış, dördüncüsü amaç ve beşincisi ise doyumdur. Her şey doğru seviyede olduğu sürece, motivasyon yaşamayız. Ancak bir şey dengesizleştiğinde, bunu düzeltmek için harekete geçtiğimizde motivasyon süreci açığa çıkmaya başlar.

İnsanın tüm eylemleri ile motivasyonun temelinde güdüler yatmaktadır. Bu güdülerin bir kısmı öğrenme sonucu açığa çıkarken, bir kısmı ise doğuştan getirdiğimiz öğrenilmemiş güdülerdir. Güdüler sürekliliklerine göre de durumluk ve sürekli olmak üzere ikiye ayrılır. Durumluk güdüler belli bir durumun etkisiyle ortaya çıkar ve geçicidir. Sürekli güdüler ise sevgi, ilgi, merak kapsamında açığa çıkan; durumluk güdüye oranla daha kalıcı olan güdülerdir.

Bireyin davranışlarını başlatıp, bu davranışların biçimini, yönünü, yoğunluğunu ve süresini belirleyen motivasyon kaynakları vardır. Bu kaynaklar içsel ve dışsal motivasyon kaynakları olmak üzere ikiye ayrılır. İçsel motivasyonda, eylemin bizzat kendisi ödüllendirici bir özellik taşıırken, dışsal motivasyon bireye sağlanan ödüllerle oluşturulan bir motivasyon şeklidir.



### Motivasyon teorilerini genel özelliklerine göre sınıflandırmak

Motivasyon konusunu açıklamak için bir çok teori geliştirilmiş olup, bunları Kapsam ve Süreç Teorileri olarak iki ana grupta toplanmak mümkündür. Kapsam teorileri, davranışa etki eden içsel faktörleri açıklamaya çalışırken, süreç teorileri bireyin davranışlarını motivasyon öncesi birbiri ile ilişkili bilişsel ve çevresel faktörler üzerinden açıklamaya çalışırlar. Kapsam teorilerinin başlıcaları İhtiyaçları Hiyerarşisi, ERG, İki Faktör ve Başarma İhtiyacı Teorileridir. Süreç Teorilerinin başlıcaları ise Davranış Şartlandırma, Beklenti, Eşitlik ile Amaç Teorileridir.



### Sınıf içi motivasyonun önemini özetlemek

Motivasyon, öğrenmenin temel ögesidir. İsteddiğimiz zaman daha kolay, istemediğimizde ise daha zor öğreniriz. Öğrenme ile ilgi davranışların çoğu iyi bir motivasyonun sonucu açığa çıktığından, öğrencinin okulu ile sınıfı benimseyip, zorluklara karşı direnç göstermesinde ve başarılı bir kişilik sergilemesinde motivasyonun çok önemli bir yeri vardır. Motivasyon süreci öğrenilenleri eyleme geçirmeyi sağlayan bir süreç olduğundan, özellikle okul öğrenmelerinde motivasyon, öğrenme için gerekli ön koşullardan biri durumundadır. Yeterince motive olmuş bir kişi veya öğrenci, öğrenmeye hazır hale gelmiş demektir. Bu durum ayrıca, hem sınıfın yönetimini hem de konu alanı bilgisinin verilmesini kolaylaştırarak, bilginin kalıcılığını artıracaktır.



### Sınıf içi motivasyonun planlanmasında kullanılan ilke ve stratejileri açıklayabilmek

Öğrencileri öğrenmeye motive etme, gelişi güzel davranışlarla kazandırılacak bir durum değildir. Ders planlanırken, aynı zamanda öğrencinin de ne zaman motive edileceği belirlenmelidir. Öğrenci motivasyonunun planlanmasında üç aşama söz konusudur. Bunlar “ders başlangıcında, ders işlenişinde ve ders bitiminde motivasyon”dur. Bu aşamalarda kapsamında kullanılması gereken motivasyon ilke stratejileri vardır. Sınıf içi motivasyon ilkeleri: “Beklentilerinizi öğrencilerle paylaşarak, onların aktif katılımını sağlamak, istediğiniz davranışı öncelikle kendiniz göstererek örnek ve model olma, dersin öğrenilmeye değer olduğunu gösterip, bireyselleştirilmiş öğretim tekniklerine yer verme, öğrencilerin ilgi alanlarından ve fikirlerinden yararlanma, pekiştirme yöntemini kullanma, kendine saygıyı besleme, öğrencilerden en iyisini bekleme ile stresten uzak, olumlu bir ortam tesis etmektir. Sınıf içi motivasyon stratejileri ise: Öğrenmeyi eğlenceli hale getirme, işbirliğinden yararlanma, hem bireysel hem de işbirlikli çalışmayı teşvik etme, gerçek dünyadaki durumlarla bağlar kurma, öğrencilere seçim yapabilme fırsatı verme, sorumluluğu vurgulama ile öğrencilerin kendi gelişmelerini izlemelerini sağlamaktır.

## Kendimizi Sınavalım

1. Türe özđü davranışlara ne ad verilir?
  - a. Güdü
  - b. Dürtü
  - c. İçgüdü
  - d. Gereksinim
  - e. Motivasyon
2. Tüm eylemlerimizin temelinde ne yer alır?
  - a. İlgı
  - b. İstek
  - c. Dürtü
  - d. Güdü
  - e. İçgüdü
3. İşel motivasyonda bireyi harekete geçiren g aşağıda-  
kilerden hangisi olabilir?
  - a. n
  - b. İlgı
  - c. Para
  - d. Statü
  - e. Zorlama
4. Aşağıdakilerden hangisi motivasyonu i ve dış faktörler  
erevesinde açıklamaya çalışan teorilerden biridir?
  - a. ERG Teorisi
  - b. İki Faktör Teorisi
  - c. Beklenti Teorisi
  - d. Başarma İhtiyacı Teorisi
  - e. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi
5. Aşağıdakilerden hangisi hijyen faktörlerindedir?
  - a. cret
  - b. Başarma
  - c. Tanınma
  - d. İlerleme
  - e. İşin Doğası
6. Aşağıdakilerden hangisi TAT testine göre insanların ba-  
şarılarını etkileyen ihtiyaçlardan **değildir**?
  - a. Tanınma
  - b. Başarma
  - c. Uzmanlık
  - d. İlişki Kurma
  - e. G elde etme
7. Bilişsel durumları odağa alarak, ödüllerin davranışı yn-  
lendirdiğini söyleyen motivasyon teorisi hangisidir?
  - a. ERG Teorisi
  - b. Amaç Teorisi
  - c. Eşitlik Teorisi
  - d. Hijyen Teorisi
  - e. Beklenti Teorisi
8. Aşağıdakilerden hangisi amaç belirlemenin performansı  
artırabilmesi için gerekli faktörlerden biri **değildir**?
  - a. Amaçların Zorluğu
  - b. Amaçların Doğruluğu
  - c. Amaçların Belirginliği
  - d. Amaçların Kabul Edilebilirliği
  - e. Amaçların Belirlenmesine Katılım
9. Aşağıdakilerden hangisi motivasyonun öğrenmede bire-  
ye sağladığı yararlardan **değildir**?
  - a. Bireylerin dikkatini artırma
  - b. Bireylerin ilgi düzeyini yükseltme
  - c. Bireylerin gelişimlerini sürdürmelerini sağlama
  - d. Bireysel hedeflere ulaşma etkinliklerini yönetme
  - e. Bireylerin daha çok çalışarak ödüllere ulaşmasını sağlama
10. Öğrencinin konuya bakışı ve genel öğrenme ortamı  
hakkındaki düşünceleri, ğrenci özelliklerinden hangisi ile  
ilgilidir?
  - a. Algısı
  - b. İlgisi
  - c. İhtiyacı
  - d. Tutumu
  - e. Rahat olması

## Kendimizi Sınavalım Yanıt Anahtarı

1. c Yanıtınız yanlış ise “Motivasyon Kavramı” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
2. d Yanıtınız yanlış ise “Motivasyon Kavramı” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
3. b Yanıtınız yanlış ise “Motivasyon Kavramı” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
4. c Yanıtınız yanlış ise “Motivasyon Teorileri” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
5. a Yanıtınız yanlış ise “Motivasyon Teorileri” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
6. a Yanıtınız yanlış ise “Motivasyon Teorileri” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
7. e Yanıtınız yanlış ise “Motivasyon Teorileri” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
8. b Yanıtınız yanlış ise “Motivasyon Teorileri” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
9. e Yanıtınız yanlış ise “Sınıf İçi Motivasyon” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
10. d Yanıtınız yanlış ise “Sınıf İçi Motivasyon” konusunu yeniden gözden geçiriniz.

## Sıra Sizde Yanıt Anahtarı

### Sıra Sizde 1

Denge durumu tüm sistem özelliğine sahip organik ve mekanik yapılar için söz konusudur. İnsan ve insanların belli bir amaçla bir araya geldikleri yapılar olan aile, ailelerin biraraya gelmesiyle oluşan toplum da organik birer sistemdir. Bunu yanı sıra, bilgisayar mekanik sistemlere örnek gösterilebilir. Nasıl insan su içmeden yaşayamazsa, bilgisayar da elektrik enerjisi olmadan çalışamaz.

### Sıra Sizde 2

Motivasyon kaynakları ile güdülerin sürekliliği arasında bir ilişki vardır. Motivasyon kaynakları içsel ve dışsal olarak ayrılırken, güdülerin sürekliliği ise sürekli ve süreksiz olarak ayrılmaktaydı. İçsel motivasyonun kaynağını bireyin kendisi yani, ilgi ve istekleri, merak etmesi oluştururken, sürekli güdülerin kaynağını bireyin kendisi oluşturmaktadır. Dışsal motivasyonun kaynağı teşvik veya dışsal ödüller oluştururken, süreksiz güdülerinde kaynağı ise ödül, ceza, yoksun bırakma gibi durumlar oluşturmaktadır.

### Sıra Sizde 3

Maslow’un teorisinin bir piramit şeklinde gösterilmesinin nedeni, piramitin tabanından yukarıya çıkıldıkça ilgili boyutlardaki ihtiyaçları karşılayan insanların azalmasıdır. Yani, fizyolojik ihtiyaçları insanların çoğunluğu karşılamasına rağmen, kendini gerçekleştirme ihtiyaçları insanların çok azı gerçekleştirilmektedir.

### Sıra Sizde 4

Sınıf ortamındaki ihtiyaçlar ile Maslow’un İhtiyaçlar teorisi arasında doğrudan bir ilişki vardır. Bilindiği gibi sınıf ortamındaki ihtiyaçlar fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik olarak sınıflanmıştır. Maslow’un teorisi de genellenecek olduğunda bu sınıflama biçimi ortaya çıkmaktadır. Fizyolojik ihtiyaçlar her iki her iki bakış açısında aynen ifade edilmekte; güvenlik ve ait olma ihtiyaçları genellenecek olduğunda psikolojik ihtiyaçlarla ve saygınlık kazanma ile kendini gerçekleştirme ihtiyaçları da sosyolojik ihtiyaçlara genellenebileceği anlaşılmaktadır.

## Yararlanılan Kaynaklar

- Güdülenim. (1988). *AnaBritannica* içinde. (Cilt 10, s.140-141). İstanbul: Ana.
- Atkinson, R. L., R. C. Atkinson, E. R. Hilgard (1995). **Psikolojiye Giriş** I. K. Atakay, M. Atakay ve A. Yavuz (Çev.). İstanbul: Sosyal.
- Atkinson, R. L., R. C. Atkinson, E. E. Smith, D. J. Bem, & S. Nolen-Hoeksema. (2002). **Psikolojiye Giriş**. (2. Baskı) Y. Alogan (Çev.). İstanbul: Arkadaş.
- Aytaç, S. (2004). *İnsanı Anlama Çabası*. İstanbul: Ezgi.
- Bacanlı, H. (2005). **Eğitim Psikolojisi**. (20. Baskı). Ankara: Pegem.
- Başaran, İ. E. (2005) **Eğitim Psikolojisi: Gelişim, Öğrenme ve Ortam**. Ankara: Nobel.
- Baykal, B. (1978). **Motivasyon Kavramına Genel Bir Bakış**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayın No:2524.
- Baymur, F. B. (1972). **Genel Psikoloji**. İstanbul: İnkılap.
- Beard, R. M. and I. J. Senior. (1980). **Motivating Students**. London: Routhledge & Kegan Paul.
- Brophy, J. (1998). **Motivating Students to Learn**. Boston: McGraw-Hill.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve Davranışı*. (15. Basım). İstanbul: Remzi.
- Çelik, V. (2003). **Sınıf Yönetimi**. (2. Baskı). Ankara: Nobel.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde İş Doyumu ve Güdülenme*. Ankara: Anı.
- Eren, E. (2013). **Yönetim ve Organizasyon**. (11. Baskı). İstanbul: Beta.
- Ergün, M. (2002). **Sınıfta Motivasyon**. Emin Karip (Ed). *Sınıf Yönetimi* içinde (s.119-135). Ankara: Pegem.
- Feldman, R. S. (1996). **Understanding Psychology**. Forth Edition. New York: McGraw Hill.
- Fidan, N. (1997). **Eğitim Psikolojisi: Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Alkim.
- Finger, J. ve B. Bamford (2010). **Sınıf Yönetimi Stratejileri Öğretmen Kılavuzu**. Turgut Karaköse (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Gerrig, R.J., P. G. Zimbardo (2012). **Psikolojiye Giriş: Psikoloji ve Yaşam**. G. Sert (19. Basımdan Çev.). Ankara: Nobel.
- Hayes, N. (2011). **Psikolojiyi Anlamak**. F. Şar ve A. Hekimoğlu. (Çev.). İstanbul: Optimist.
- Hodgetts, R. M. (1997). **Yönetim Teori, Süreç ve Uygulama**. C. Çetin ve E. C. Mutlu (5. Basımdan Çev.). İstanbul: Der.
- Kaya, A. (2009). **Yönetimde İnsan İlişkilerinin Sırları**. Konuya Eğitim.
- Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği, Yönetim ve Organizasyon*. (8. Basım). İstanbul: Beta.
- Koçel, T. (2007). *İşletme Yöneticiliği*. (11. Basım). İstanbul: Arıkan.
- Koçyiğit, S. ve M. Kök (2010). *Okul Öncesi Eğitimde Motivasyon*. G. U. Balat ve H. Bilgin (Ed.), **Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi** içinde (s.183-201). Ankara: Eğiten Kitap
- Locke, E. A. and G. P. Latham (2006). *New Directions in Goal-Setting Theory*. **Current Directions in Psychological Science**, 15 (5), 265-268.
- Moore, K. D. (2000). *Öğretim Becerileri*. N. Kaya (Çev.). E. Altıntaş (Ed.). İstanbul: Nobel Akademi.
- Morgan, C. T. (1956). **Introduction to Psychology**. New York: McGraw-Hill.
- Morris, C. G. (2002). **Psikolojiyi Anlamak**. H. B. Ayvaşık, M. Sayıl (Çev. Ed.). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları No:3.
- Oksal, A. (2011). **Güdülenme (Motivasyon) ve Öğretim**. Er-sanlı, K. ve E. Uzman (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* içinde (2. Baskı, s. 435-450). İstanbul: Lisans.
- Onaran, O. (1981). *Çalışma Yaşamında Güdülenme Kuramları*. Ankara: Sevinç.
- Önen, L. ve M. B. Tüzün (2005). **Motivasyon**. İstanbul: Epsilon.
- Özsoy, O. (2004). **Etkin Öğretmen, Etkin Öğrenci, Etkin Eğitim**. (3. Baskı). İstanbul: Hayat.
- Öztabağ, L. (1983). **Psikolojide İlk Adım**. İstanbul: İnkılap ve Aka.
- Plotnik, R. (2009). **Psikolojiye Giriş**. T. Geniş (Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Riggio, R. E. (2014). **Endüstri ve Örgüt Psikolojisine Giriş**. (6. Basım). B. Özkara (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2005). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Alfa.
- Schunk, D. H., J. L. Meece and P. R. Pintrich (2014). **Motivation in Education**. (Fourth Edition). Boston: Pearson.
- Tozkoparan, G. (2008). **Motivasyonda Süreç Kuramları**. C. Serinkan (Ed.), *Liderlik ve Motivasyon* içinde (s.105-131). Ankara: Nobel.
- Westen, D. (1995). **Psychology: Mind, Brain and Culture**. New York: John Wiley & Sons.



# 8

## Amaçlarımız

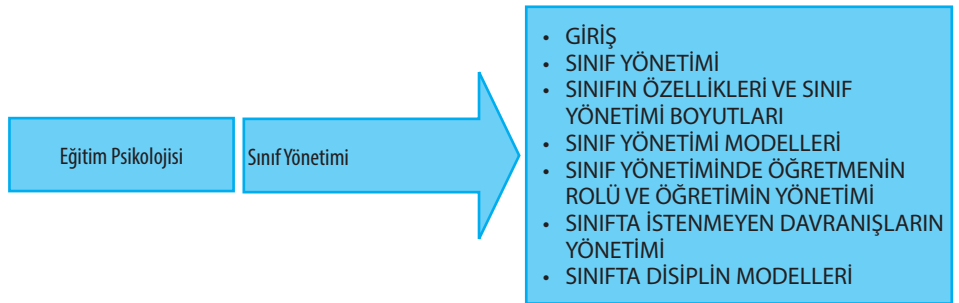
Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

- Sınıf yönetiminin kapsamını açıklayabilecek,
- Sınıfı ve sınıf yönetimi boyutlarını sahip oldukları özellikleri çerçevesinde analiz edebilecek,
- Sınıf yönetimi modelleri arasında uygun modelin kullanılmasına ilişkin ölçütler geliştirebilecek,
- Sınıfta ve öğretimin yönetiminde sergilenmesi gereken rolleri kavrayabilecek,
- Sınıfta istenmeyen davranışlar ve nedenlerini açıklayabilecek,
- Sınıfta uygun disiplin modellerini uygulayabilecek bilgi ve becerilere sahip olabileceksiniz.

## Anahtar Kavramlar

- Sınıf Yönetimi
- Sınıf Yönetimi Modeli
- Sınıf Yönetimi Boyutu
- Öğretmen Rolü
- Öğretimin Yönetimi
- İstenmeyen Davranış
- Sınıfta Disiplin

## İçindekiler





# Sınıf Yönetimi

## GİRİŞ

Sınıflar eğitim sistemlerinin asıl üretim birimleri olmaları nedeniyle, üretilen eğitim politikalarının, yasal düzenlemelerin, yönetim ve eğitim bilimine dayalı kuramların anlam ve işlerlik kazanmaları açısından etkili yönetilmeleri gereken yapı taşları olarak görülmektedir. Bu yönüyle sınıf yönetimi bir yemekteki tuz gibidir; yemekte tuz olduğunda varolduğu fark edilmez, ama yemekte tuz eksikse yemek yiyenler tuz isterler. Öğretmenler birer aşçı veya orkestra şefi gibi öğrenme ortamında engellerin, eksikliklerin, düzensizliklerin ortaya çıkmasını önleyecek işleyişleri sağlamakla yükümlüdürler. Öğrencilerin davranışlarının değiştirildiği, yeni tutum ve davranışların kazandırıldığı, sosyal yaşamın okul sistemi içindeki yansıması olan sınıfların etkili yönetilmesi için tüm boyutlarının ayrıntılarıyla analiz edilmesi ve bu boyutlara yönelik öğretmen rol ve yeterliliklerin ortaya konulması gerekmektedir. Öğretmenin sınıf yönetimine yönelik rol ve yeterlikleri daha geniş anlamda öğretmenin sınıfın asıl yöneteni olma yönüyle ele alınarak; yönetim kuram ve ilkeleri çerçevesinde öğretmenlerin yönetim ve liderlik yeterliklerine odaklanmayı gerektirmektedir.

Sınıf yöneticisi olarak öğretmen yönetim işlevleri çerçevesinde öğretim öncesi, öğretim anı ve sonrasına ilişkin tüm ilkeleri dikkate almalı; bu ilkeleri öğrenme-öğretme ilkeleri ile bütünleştirilebilmelidir. Sınıfta öğretimin etkili bir şekilde sürdürülmesi büyük ölçüde bu işlevlerin öğretim hizmetinde etkili bir şekilde kullanılmasına bağlıdır. Ayrıca öğretim sürecinde ortaya çıkabilecek istenmeyen davranışların en aza indirilmesi, var olanların ortadan kaldırılması da sınıf yönetiminin öncelikli konularından birini oluşturmaktadır.

Genel olarak sınıf yönetimi öğretim öncesi başlayan ve sürekli değerlendirme ve iyileştirme süreçleriyle öne çıkan fiziksel çevre kadar, -belki de daha çok- psikolojik süreçleri içeren ve insan ilişkilerini temel alan bir disiplin olarak ortaya çıkmaktadır. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin en çok yakındığı sorun olarak ortaya çıkan sınıfta kontrolü sağlayamamak, sınıfta öğretimin gerektirdiği fiziksel ve psikolojik ortamın sağlanıp sağlanmamasının bir sonucudur. Bu açıdan öğretmenin sınıf yönetiminde başarılı olmasında öğrencilerini sevmelerinin yanı sıra, insan ilişkilerinin karmaşık örüntüsü ve çok boyutlu niteliğinin farkında olmaları belirleyici olacaktır (Aydın, 2000, s.2). Üniteye sınıf yönetimi, dolayısıyla öğrenme süreçlerinin yönetimi daha çok sınıfın psikolojik boyutları ve insan ilişkilerini temel alan unsurları ön plana çıkarılarak ele alınacaktır.

## SINIF YÖNETİMİ

Sınıf en yalın bir şekilde öğrenmenin gerçekleştiği ortamlar olarak tanımlanmaktadır. Yönetim amaçlara ulaşmak için insan ve madde kaynaklarının etkili ve verimli bir şekilde işe koşulmasına yönelik tüm etkinlikleri ifade etmektedir. Sınıf yönetimini ise sınıfın hem bir örgüt hem de eğitimsel bir yapı olarak ele alınması doğrultusunda, sahip olduğu amaçlara ulaşması için psikolojik süreçlerin, fiziksel ve insan kaynaklarının işe koşulması süreci olarak tanımlamak olanaklıdır. Gerek sınıfın, gerekse *yönetimin* kendine özgü tanımlamalarından anlaşılacağı üzere sınıf yönetimi öğrenmeye yönelik fiziksel çevrenin düzenlenmesi kadar, psikolojik çevrenin yönetilmesini temel alan insan ilişkilerinin ön planda olduğu süreçleri içermektedir.

Resim 8.1

Öğrenmenin Gerçekleştiği Alanlar Olarak Sınıf



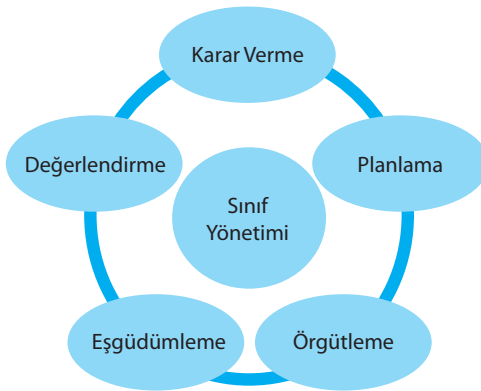
DİKKAT



Sınıflar sadece duvarlarla çevrili alanlar değildir, öğrenmenin gerçekleştiği kasıtlı olarak düzenlenmiş her ortam sınıftır.

Şekil 8.1

Bir Örgüt Olarak Sınıf Yönetimi İşlevleri



Yönetim temelinde ele alınan bir başka tanıma göre Şekil 8.1'de görüldüğü gibi sınıf yönetimi, sınıfın amaçlarının gerçekleştirilmesi için karar verme, planlama, örgütleme, eşgüdümleme ve değerlendirme işlevlerine ilişkin süreçsel bir özellik taşıyan bilimsel ve de sanatsal yönü bulunan bir disiplindir (Erdoğan, 2001, s.12). Örgüt olarak ele alınabilecek olan sınıfların, eğitim sistemlerinin amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik üretim yapan birimler olduğu düşünülmektedir. Sınıf yönetimini harekete geçiren ilk eylem *karar verme* etkinliğidir. Bu aşamada öğretmen hangi amaçlara, hangi uygulamalar yoluyla, hangi yöntem ve teknikleri işe koşarak ula-

şılacağına ilişkin bir seçim yapma ve harekete geçme süreci olarak nitelendirilir. *Planlama*, varılmış olan kararın nasıl uygulanacağına, sınıfın amaçlarına nasıl ulaşacağına dair bir düzenlemeyi içerir. Sınıf yönetiminde planlama öğretim sürecinde kullanılan günlük, aylık ve yıllık planlar ile örtüşmektedir. Dersin amaçlarının neler olduğu, öğrencinin harekete geçirilmesi, kullanılacak yöntem ve tekniklerin ayrıntılı olarak biçimlendirilmesi, zaman ve diğer kaynakların saptanması gibi öğeleri içermektedir. Sınıf yönetiminde *örgütlenme*, amaçlara ulaştıracak öğretimsel etkinliklerin belirlenmesi, önem sırasına göre önceliklendirme, sınıfta görev ve sorumlulukların, kuralların, süreçlerin belirlenmesi ve olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulmasını içermektedir. İyi bir şekilde örgütlenmiş öğretim, öğrencilerin öğrenme süreci ile meşgul olmalarına öncülük edecektir. *Eşgüdümleme* boyutu, sınıfın amaçlarına ulaşmasında işe koşulan öğretim yöntem ve teknikler, öğrenme ortamı, öğrenci ve öğretmen arasında uyum ve de ahenkin sağlanması ile ilişkilidir. Son olarak *değerlendirme*, sınıfta belirlenen amaçlara ve alınan kararlara ne ölçüde ulaşıldığına ilişkin hem süreç içinde hem de sonunda gerçekleştirilen döngüsel bir dönüt sağlayıcı araç olarak işlev görmektedir. Sınıf yönetiminde sürekli iyileştirme ve amaçlara ulaşma, saptanan öğrenme eksikliklerinin zamanında giderilmesi değerlendirme sürecinin etkililiği ile doğrudan ilişkilidir.

Sınıf yönetimi geliştirilebilir bir yeterlik alanı olmakla birlikte, öğretmenlerin yönetim süreçlerini işe koşmada kendine özgü bakış açılarını, yeteneklerini ve de kişisel özelliklerini bu sürece yansıtmaları, sınıf yönetiminin sanat yönünü de ön plana çıkarmaktadır. Hemen hemen tüm öğretmen adaylarının benzer mesleki eğitimden geçmiş olmalarına rağmen, uygulamada her birinin büyük ölçüde birbirinden farklı sınıf yönetimi uygulamaları sergilemeleri sınıf yönetiminin sanatsal yönü ile ilişkilidir.

Öğretim süreciyle ilişkilendirilerek yapılan bir başka tanıma göre sınıf yönetimi sınıftaki fiziksel, davranışsal ve örgütsel öğrenme engellerinin ortadan kaldırılarak, öğretim zamanının etkili kullanılması, davranış düzenlemelerinin gerçekleştirilmesi, demokratik ve öğrencinin etkin olduğu bir öğrenme düzeninin sağlanmasıdır (Başar, 1999). Bu tanıma göre sınıf yönetiminde öğrenme çevresinin düzenlenmesi önemli bir boyut olarak ortaya çıkarken, öğretmenin öğretimi örgütlenme, denetleme ve yönetme yeterlikleri sınıf yönetimi başarısında yaşamsal öğeler olarak görülmektedir (Dibapile, 2012, s.86). Bu anlamda sınıf yönetimi öğrenmeyi kolaylaştırıcı öğretmen davranışlarına atıfta bulunmaktadır. Gerek yönetim bilimleri gerekse eğitim bilimleri açısından ele alınsın, sınıf yönetimi insan ilişkilerine odaklanan, bireyi harekete geçiren, amaçlara yönlendiren ve amaçlar doğrultusunda sosyo-psikolojik süreçleri dikkate alan ve öğrenme ortamının uygun hale getirilmesini içeren bir disiplini oluşturmaktadır.

Tanımlamalardan yola çıkarak sınıf yönetiminin inceleme alanlarını beş başlık altında ele almak olanaklıdır (Celep, 2002, s.9-10):

- Sınıf yönetimi, öncelikle öğrencilerin kişisel ve psikolojik gereksinimlerine dayanmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler öğrencilerin gereksinimlerini anlamaya ve bu gereksinimleri gidermeye yönelik sınıf yönetimi uygulamalarına yer vermelidir.
- Sınıf yönetimi, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi ve sınıf ortamında destekleyici koşulların varlığı ile ilişkilidir. Bu açıdan öğretmen-öğrenci ilişkilerini geliştirecek olumlu bir sınıf iklimini içeren psikolojik bir çevrenin oluşturulması gerekmektedir.
- Sınıf yönetimi, öğrencilerin bireysel ve sınıf grubunun akademik gereksinimlerini karşılayan öğrenmelerini kolaylaştıracak öğretim yöntemlerini kullanmayı içerir.
- Sınıf yönetimi, sınıfın bir örgüt olarak ele alınmasıyla, sınıf süreçlerinin, davranış standartlarının katılımçı bir anlayışla oluşturulması planlama, örgütlenme gibi yönetsel becerilerle öğretim yeterliklerinin işe koşulmasını içermektedir.
- Sınıf yönetimi, öğrencilerin uygun olmayan davranışlarını öğrenci katılımıyla düzeltmeye yönelik yöntemleri kullanma yeterliği ve danışmanlık rolünü içerir.

Sınıf yönetimi, sınıfın yönetsel ve öğretimsel ilke, model ve kuramlar doğrultusunda öğretim sürecine hazır hale getirilmesidir.

Sınıf yönetimi, öğrenci gereksinimlerinin karşılanması, olumlu sınıf ikliminin geliştirilmesini, öğrenmeyi kolaylaştıracak öğretim yöntemlerinin kullanılmasını, istenmeyen davranışların düzeltilmesini inceleme alanı olarak ele alır.

Genel olarak sınıf yönetimi öğrencilerin sosyal ve psikolojik gereksinimlerinin belirlenmesi ve bu gereksinimlerin karşılanacağı öğrenci, öğretmen ve akranlar arasında ilişkilerin desteklediği olumlu öğrenme ortamlarının oluşturulması, öğrencilerin akademik gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik öğretim strateji ve uygulamalarının işe koşulması, sınıfın bir sistem, örgüt ve grup olarak ele alınarak örgütlenmesi ve davranış yönetimine ilişkin yaklaşımları içermektedir. Bu doğrultuda sınıf yönetimi, başarılı ve etkili bir öğretimi sağlayan bir öğrenme çevresini oluşturma ve bu çevrenin öğrenmeyi destekleyecek biçimde korunmasını sağlayacak eylemlere (fiziksel çevrenin düzenlenmesi, kural ve süreçlerin oluşturulması, öğrencilerin derse dikkatlerinin sağlanması ve öğretim etkinlikleri ile öğrencileri meşgul etme) atıfta bulunmaktadır (Korpershoek vd., 2014, s.11).

SIRA SİZDE

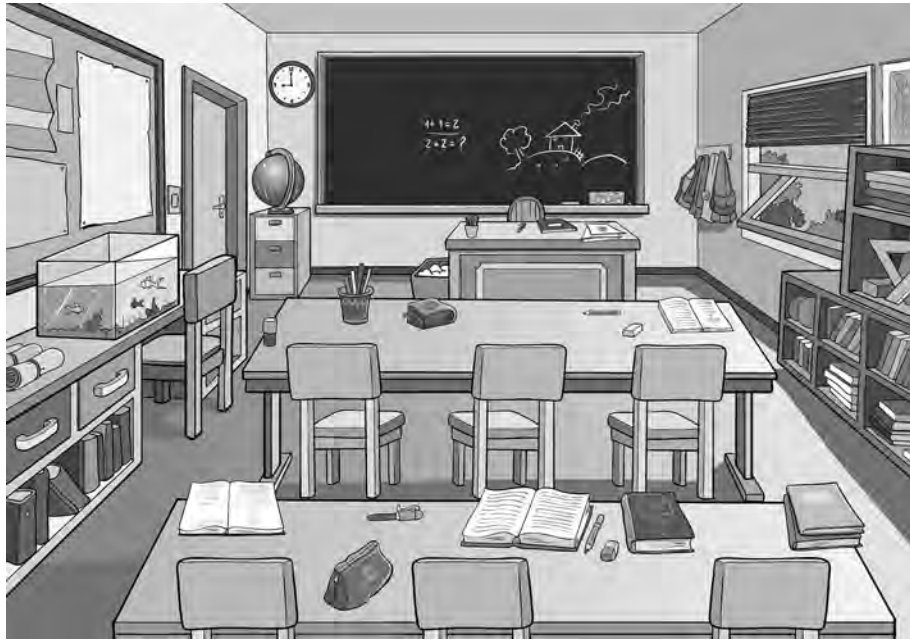


Sınıf yönetiminin ilgili olduğu disiplinler ve çalışma alanları size göre nelerdir?

## SINIFIN ÖZELLİKLERİ VE SINIF YÖNETİMİ BOYUTLARI

Resim 8.2

Sınıfın Yapısal ve Fiziksel Özellikleri



Sınıf öğrenci ve öğretmenlerin bir araya geldiği, yaşamın kendisi olacak özel öğrenme düzenlerinin oluşturulduğu, sosyal ve psikolojik temelli etkileşimlerin ön planda olduğu bir öğrenme ortamıdır. Sınıftaki etkileşimlerin bir amaca dayalı olması, sınıf içinde sosyal ilişkilerin gerektirdiği ilişkilerin oluşturulması ve bunların davranış olarak sergilenmesi, öğrenmeye uygun psikolojik iklimin gelişmesi sınıfın bir yapı olarak ele alınmasını gerektirmektedir. Ortak bir yaşam alanı olan sınıfın öğrenmeye uygun duruma getirilmesi büyük ölçüde öğretmenin sorumluluğundadır. Sınıf yönetimi yeterlikleri çerçevesinde öğretmenin bu sorumluluğu yerine getirmesinde dikkate alınması gereken en önemli boyutlardan biri sınıfın yapısal özellikleridir. Weinstein (1996)'a göre sınıfın yapısal özellikleri şunlardır (Akt.Demirtaş, 2008, ss.6-7):

**Çok boyutluluk:** Sınıfta aynı anda pek çok farklı yaşantı ortaya çıkmaktadır. Bazı öğrenciler dersi dinlerken, bazıları not alır, bazıları kendi aralarında konuşabilirler.

**Yakınlık-anındalık:** Sınıfta olaylar anında oluşur ve oluşan olayları ertelemek veya olaya müdahale etmeyi daha sonra düşünmek olanaklı değildir. Öğretmenin sınıfta olan biten olayların farkında olması ve gerekli müdahaleleri anında gerçekleştirmesi gerekmektedir.

**Öngörememe:** Sınıf yönetiminin en önemli parçalarından biri derse girmeden önce bir plana sahip olmaktır. Ancak ne kadar planlanırsa planlansın sınıfta olabilecek her şeyi önceden öngörmek olanaklı olmamaktadır. Bu durum öğretmenlerin sınıf yönetiminde proaktif olmalarını gerektirmekte ve sınıf yönetim becerilerini olabildiğince geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır.

**Açıklık:** Sınıfta olup biten olayların herkesin gözü önünde gerçekleşmesi nedeniyle, bu olayların gizliliği bulunmamaktadır. Ancak olup biten olayların altında yatan gerçek nedenlerin her zaman görülenden farklı olabileceği de göz ardı edilmemelidir.

**Ortak tarih:** Sınıf bir yaşam alanıdır, küçük bir toplumdur. Sınıfta öğretim yılı boyunca ortaya çıkan yaşantılar o sınıfın ortak tarihini oluşturmaktadır. Bu ortak tarihin bilinmesi öğretmenin gelecek hakkında öngörülerde bulunmasına katkı sağlayabilir.

Sınıfın sahip olduğu bu yapısal özellikler çerçevesinde öğretmen sınıf yönetimini biçimlendirir. Öğretmenin eğitim programının amaçlarına ulaşması için sınıfa dair her türlü unsuru harekete geçirme sürecinde gerçekleştirmesi gereken bir takım etkinlikler bulunmaktadır. Sınıf yönetimi kapsamında gerçekleştirilmesi gereken bu etkinlikler beş boyutta ele alınmaktadır.

Sınıf yönetimi etkinliklerinin birinci boyutu *sınıfın fiziksel düzenine* ilişkin etkinlerdir. Sınıfın fiziksel düzenine ilişkin etkinlikler sınıfta bulunan öğrenci sayısı, sınıfın aydınlatılması, ses düzeni, ısınması, temizliği, öğrenme ve ilgi merkezlerinin düzenlenmesi, bireysel çalışma alanlarının oluşturulması, sınıftaki hareket alanlarının genişliği, sınıfta kullanılan renkler, panoların düzeni, öğretim araç gereçlerinin yerleşimi, sıra düzeni vb. değişkenlerin öğrenmeyi kolaylaştıracak ve öğrenciler üzerinde olumlu etki yaratacak biçimde düzenlenmesini içermektedir. Öğretmenler güvenli, temiz, rahat ve öğrenciler için çekici sınıfların öğrenmeye yönelik öğrencileri daha fazla güdüleyeceklerini ve öğrencilerin sınıflarına karşı olumlu tutum geliştirerek aidiyetleri yüksek bir sınıf toplumu oluşturabileceğini unutmamalıdır. Sınıfın fiziksel düzeni, sınıfa gelen kişilere ilk izlenim olarak öğretmenin öğretim stratejileri, kişiliği ve sınıfın iklimi hakkında bilgi sağlar. Araştırmalar kalabalık ve karmaşık bir şekilde düzenlenmiş sınıflarda öğrencilerin mutsuz olduğu, daha çok saldırgan davranışlar sergiledikleri ve dikkatlilik sürelerinin daha azaldığını ortaya koymaktadır.

Sınıf yönetimi etkinliklerinin ikinci boyutunda *plan-program çalışmaları* yer almaktadır. Plan-program etkinlikleri kapsamında öğretmenin öğretim liderliği rolünü ön plana çıkarması gerekmektedir. Okulda uygulanmakta olan eğitim programı kapsamında yıllık ve günlük planların oluşturulması, öğretim süreçlerinin geliştirilmesi ve dersin kazanımları ile okulun amaçlarının bütünleştirilmesi bu kapsamda gerçekleştirilmesi gereken en önemli işlevlerdir. Öğretim yılı öncesinde gerçekleştirilen plan-program çalışmaları, öğretim sürecinin başarısını etkileyecek en önemli boyutu oluşturmaktadır. Öğretmenin öğrencilerin düzeylerine ve gereksinimlerine uygun kazanımları seçmesi, bu kazanımlara uygun içeriğin belirlenmesi, içeriği öğrencilerle birlikte ele alacak öğretim süreçlerinin tasarlanması, süreç ve de sonuca dönük etkili değerlendirme işlemlerinin işe koşulması bu boyutun en önemli adımlarını oluşturmaktadır.

Üçüncü boyut *sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesine* ilişkin etkinliklerdir. Sınıf çok yönlü ilişkilerin yaşandığı sosyal bir yapıdır. Bu yapı içinde öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkileri ön plana çıkmaktadır. Sınıfta gerçekleşen bu ilişkiler sınıf iklimi kavramını vurgulamaktadır. Sınıf ortamının daha çok psikolojik yanını ifade eden sınıf iklimi, sınıf içi etkileşimlerin olduğu bir atmosferdir. Araştırmalar sınıf iklimi ile özyeterlilik, başarı,

Sınıfın yapısal özellikleri şunlardır: Çok boyutluluk, yakınlık-anındalık, öngörememe, açıklık ve ortak tarih.

Sınıfın fiziksel ortamının önemi John Dewey'in (1944) şu sözü ile vurgulanmaktadır: "Biz öğrencileri doğrudan değil ancak çevre aracılığıyla dolaylı olarak eğitebiliriz."



sosyal ve duygusal gelişim vb. kavramlar arasında yakın ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. Sınıfın yöneticisi olarak öğretmenin öğrenmeyi destekleyecek ortamlar oluşturduğu, öğrencilerin kendilerini güvende ve değerli hissedecekleri, adalet, saygı ve sevginin egemen olduğu olumlu bir sınıf iklimi oluşturması bu boyuttaki en önemli rolüdür. Öğretmenler, bireyci ve rekabetçi sınıf iklimi yerine, işbirliği ve takım anlayışının ön plana çıktığı sınıf iklimi için destekleyici bir atmosfer oluşturmalı ve bu atmosferi geliştirecek değerler ve normları işe koşmalıdır.

Resim 8.3

*Davranış  
Düzenlenmesine  
İlişkin Etkinlikler ve  
Sınıf Kuralları*

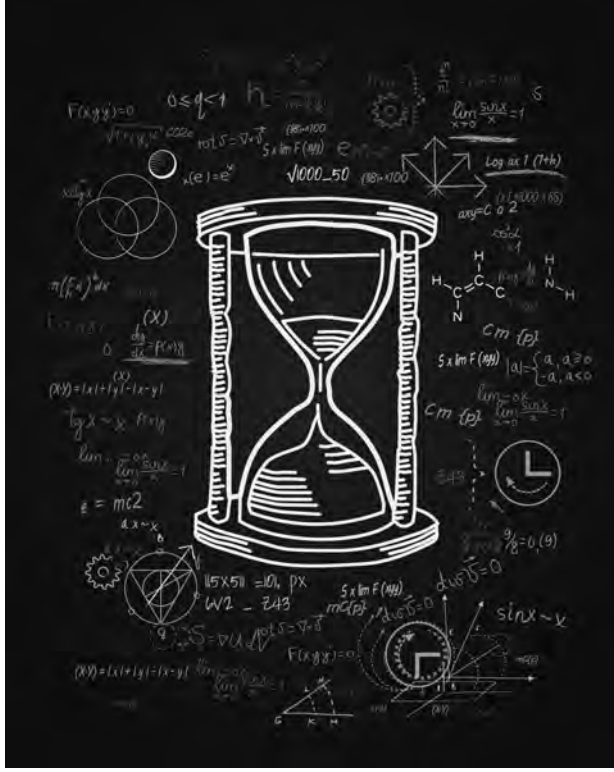


Sınıf yönetimi boyutlarından dördüncüsü *davranış düzenlenmesine* ilişkin etkinliklerdir. Davranış düzenlenmesine ilişkin etkinlikler, sınıfta istenen davranışların gelişmesine olanak sağlayan ve bu davranışların pekiştirildiği bir ortamın oluşturulması, sorun davranışların ortaya çıkmadan öngörülerek önlemler alınması, sınıf kuralları ve standartlarının oluşturulması, davranış değiştirme süreçlerinin işe koşulmasını içermektedir. Etkili sınıf yönetiminin en belirgin yönü sınıf kuralları ve süreçleri olduğu söylenebilir. Sınıf kuralları ve süreçleri sınıfta kimin, neyi, nasıl yapacağına ilişkin somut düzenlemeler oluştururken, öğrencilere kendilerini güvende hissetmelerine ve öngörülebilir bir öğrenme ortamında olduklarına ilişkin mesajlar iletir. Kuralların türü ve sayısı eğitim kademesi ve sınıfa göre değişmekle birlikte, kuralsız bir sınıf ortamı düşünülemez. Öğrencilerin birbirlerine nasıl davranacakları, sınıfa nasıl girip çıkacakları, sınıf içi ve dışında nasıl konuşacakları her bir derecedeki sınıflar için kurallar ve süreçler açısından ortak konulardır. Sınıfta davranış düzenlemenin önemli bir aracı olan kuralların öğrencilerle birlikte, ilk derste, basit, anlaşılır biçimde, olumsuz ifadelerden ziyade doğru davranışı tanımlayacak şekilde olumlu ifadelerle oluşturulması gerekmektedir.



Resim 8.4

Sınıfta Zaman  
Yönetimine İlişkin  
Etkinlikler



Sınıf yönetiminin beşinci boyutu *sınıfta zamanın yönetilmesine* ilişkin etkinliklerdir. Zaman yönetimi, insanın zamana karşı denetim yeterliliğini kullanarak iş veya günlük yaşamını etkili ve verimli bir şekilde düzenleyebilmesi biçiminde tanımlanabilir. Sınıf yönetimi açısından zaman yönetimi eğitim programının öngördüğü biçimde eğitim-öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi, sınıfta öğretime ayrılan zamanı etkili ve verimli bir şekilde değerlendirmek olarak açıklanabilir. Öğretmenler öğretim yılı içerisinde zamanı; öğretim planlarını yaparak, öğretim ortamını hazırlayarak, öğrenci devamını izleyerek, öğretim etkinliklerini gerçekleştirerek, öğrenci kazanımlarını izleyip değerlendirerek ve kendilerini geliştirerek kullanırlar. Planlı bir etkinlik olan eğitim-öğretim sürecinin amaçlarına ulaşılmasında zamanın etkili kullanılması en önemli etkenlerden biri olarak ortaya çıkmaktadır. Zamanın etkili kullanımı öğrenme amaçlarına öğrencilerin ulaşmasında ve sınıfın öğretmen ile öğrenciler için keyifli bir öğrenme ortamı haline gelmesinde önem taşımaktadır. Öğretim sürecinde etkinlikler arasında geçişler, tüm öğrenme zamanının yaklaşık %15'ini oluşturmaktadır. Bu nedenle bir etkinlikten diğer etkinliğe geçerken kaybedilen bu zamanın azaltılması, öğrenme zamanının artırılması ve istenmeyen davranışların azaltılması açısından önem taşımaktadır. Çünkü araştırmalar özellikle yapılandırılmamış etkinlikler arası geçişlerin sınıftaki zamanın akıcılığını böldüğünü, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını da büyük ölçüde artırdığını göstermektedir. Okulun ilk gün ve haftalarında sınıftaki kuralların ve süreçlerin oluşturulması, sınıfta zaman yönetimi bağlamında üzerinde durulması gereken konulardan biridir. Çünkü en baştan belirlenmemiş olan kural ve süreçler, daha sonra yıl boyunca ortaya çıkacak istenmeyen davranışların tetikçisi olacak ve öğretmen, öğrenme zamanının çoğunu bu davranışlara harcamak durumunda kalacaktır. Başarılı sınıf yönetiminin anahtarı öğrenme zamanını etkili kullanma ve

Sınıf yönetimi etkinlik boyutları şunlardır:

- Sınıfın fiziksel düzenine ilişkin etkinlikler
- Plan-program etkinlikleri
- Sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesine ilişkin etkinlikler
- Davranış düzenlenmesine ilişkin etkinlikler
- Sınıfta zamanın yönetilmesine ilişkin etkinlikler

öğrenciyi sürekli öğrenme süreci ile meşgul edebilmektir (Evertson ve Weinstein, 2011). Sınıfta zamanın etkili olarak yönetilebilmesi öğretmenin plan-program etkinliklerini tam olarak yerine getirmesi, etkinlikleri önceden planlaması, öğretim dışı gerçekleşen sınıf için olayları öngörüp önlemler almasıyla yakından ilgilidir.

SIRA SİZDE

2

**Öğretmenin sınıf yönetiminde başarısını size göre en çok etkileyen sınıf yönetimi etkinlik boyutu hangisidir?**

## SINIF YÖNETİMİ MODELLERİ

Sınıf yönetimi modelleri, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olmak üzere dört başlık altında ele alınmaktadır.

Eğitim, yönetim ve psikoloji alanındaki gelişmeler insan davranışının yönetilmesine ilişkin bakış açılarını otokratik ve cezalandırma anlayışından, demokratik ve ödüllendirmeye; öğretmen merkezli öğretim süreçleri ve güç kullanımını öğrenci merkezli eğitim anlayışına, şekil yönelimliği amaç yönelimliliğe doğru değiştirmiştir (Başar, 1999, s.15). İnsan odaklı bu yönelimler sınıf yönetim modellerini ve felsefelerini de benzer bir biçimde etkilemiştir. Sınıf yönetimi modelleri, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olmak üzere dört başlık altında ele alınmaktadır. Öğretmen bu modellerden birini esas alabileceği gibi zaman ve duruma göre birçok yaklaşımdan da yararlanabilir. Öğretmenlerin bu anlamda seçimlerini etkileyecek öğeler arasında yönetim felsefesi, öğrenci özellikleri, eğitimsel amaçlar, içerik özellikleri, ortam özellikleri, mevcut kaynaklar ve gereksinimler sayılabilir. Sınıf yönetimi durumsallık yaklaşımı anlayışıyla ele alınması gereken çok yönlü ve çok boyutlu bir yönetim etkinliğidir. Sınıf yönetiminin bu özelliği ve en iyi sınıf yönetimi modelinin bulunmaması, öğretmenin yönetim etkinliklerinde farklı modelleri durumsal özelliklere göre ayrı ayrı veya bir arada kullanmasını gerektirmektedir (Erçetin ve Özdemir, 2004, s.22).

K İ T A P



Hüseyin Başar'ın 2013 yılında Anı Yayıncılık'tan çıkan *Sınıf Yönetimi* adlı kitabı okunabilir.

Resim 8.5

Tepkisel Sınıf Yönetimi Modeli



### Tepkisel Sınıf Yönetimi Modeli

Öğretmen merkezli eğitimi ve klasik yönetim felsefesini yansıtan sınıf yönetimi modelidir. Tepkisel modelde sınıftaki ilişki düzeninin öğretmen tarafından tam olarak kontrol edilmeye çalışılması, öğretmenin olayların nedenlerinden çok sonuçları üzerinde durması ve tepkilerini ağırlıklı olarak bireye yöneltmesi, istenmeyen davranışlara karşı daha çok cezalandırma yöntemine başvurması, kuralları amaç haline getirmesi ve tartışmasız uygulamaya çalışması söz konusudur (Şentürk, 2006, s.587). İstenmeyen davranışın ya da durumun değiştirilmesi amaçlanan tepkisel modelde, etkinliklerin yönelimi gruptan çok bireye yöneliktir. Öğretim sürecinin akışını bozan öğrencinin sınıftan çıkarılması, dersi dinlemeyen öğrencinin uyarılması, arkadaşını rahatsız eden öğrencinin teneffüse çıkarılmaması bu modelin kullanımına ilişkin örneklerdir (Erçetin ve Özdemir, 2004, s.22). Bu modele sıkça başvuran öğretmenin sınıf yönetimi becerilerinin düşük olabileceği ileri sürülebilir. Ayrıca modelin bir başka

olumsuz yanı, istenmeyen davranışa öğretmenin gösterecek olduğu tepkilerin öğrencilerde de olumsuz tepkiler oluşmasına yol açması ve sınıf içi iletişimi zorlaştırmasıdır. Sınıfta istenmeyen davranışlarla karşılaşıldığında öğretmenler nadir olarak bu modele uygun davranışlar benimseyebilirler (Başar, 1999, s.15; Erdoğan, 2001, s.27).

Tepkisel model öğretmen merkezli, klasik yönetim ve otokratik öğretmen davranışlarına dayalıdır.

## Önlemsel Sınıf Yönetimi Modeli

Önlemsel model, planlama düşüncesine bağlı, geleceği kestirme, istenmeyen davranış ve sonucu olmadan önleme yönelimlidir. Amacı, sınıf sorunlarının ortaya çıkmasına olanak vermeyen bir öğrenme ortamı oluşturmak, tepkisel modele gereksinimi azaltmaktır. Bu model sınıf etkinliklerini bir «sosyalleşme süreci» olarak ele alır, sınıfta yanlış davranışa olanak vermeyen bir sosyal sistem oluşturmaya çalışır (Başar, 1999, s.16). Öğretmenlerin olayların sonucundan çok nedenleri üzerinde durduğu bu modelde, etkinlikler bireyden çok gruba ve olaya yönelik olarak düzenlenir. Tepkisel modele göre daha öğrenci merkezli bir anlayışı içeren önlemsel modelde, kurallar amaç haline getirilmez ve öğrencilerle birlikte tartışmaya açık halde düzenlenir. Önlemsel modele kendini kaptıran öğretmenlerin aşırı derecede önlemlere başvurmaması, öğrencilerin sıkılması, önlemler içinde boğulması ve sınıf ortamını gerçek yaşamdan uzaklaştırarak, öğrencinin gerçek yaşama uyumunun zorlaşması gibi olumsuzluklara neden olmaktadır. Ayrıca sadece bu modele bağlı kalınması, öngörülemez durumlarda öğretmen ve öğrencinin gereksinimlerine yanıt verilememesine ve böylece modelin işlevsizliğine yol açmaktadır. Sayılan olumsuzluklara karşın bu model önceden planlanarak kullanıldığı takdirde, sınıfta istenmeyen durumların oluşmamasına katkı sağlar (Babaoğlu ve Yıldırım, 2011, s.1638).

Önlemsel sınıf yönetimi modeli istenmeyen davranışın ortaya çıkması için gerekli önlemlerin önceden alınması anlayışını içerir.

Resim 8.6



Önlemsel Sınıf Yönetimi Modeli

## Gelişimsel Sınıf Yönetimi Modeli

Gelişimsel model sınıf yönetimi uygulamalarını ve öğretim etkinliklerini öğrencilerin fiziksel, psikolojik, sosyal ve duygusal gelişimlerini dikkate alarak gerçekleştirilmesini içermektedir. Dersleri öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygun olarak planlama ve uygulama, sınıftaki kuralları belirlerken ve öğrencilere sorumluluklar verilirken onların gelişim özelliklerini ön planda tutma, öğrencilerden gelişim düzeylerine uygun davranışlar bekleme, çeşitli etkinliklerde öğrencilerin bireysel gelişim özelliklerini de dikkate alma bu modele uygun öğretmen davranışlarıdır (Şentürk, 2006, s.588). Başar (1999, s.16)'ın Jacobsen (1985, d. 244)'den aktardığına göre bu model dört basamaktan oluşur:

Resim 8.7



Gelişimsel Sınıf Yönetimi Modeli

Gelişimsel sınıf yönetimi modeli sınıf etkinlik ve süreçlerinde öğrencilerin tüm gelişim özelliklerinin dikkate alınmasını içermektedir.

I. *Basamak*: Onuncu yaşa kadar süren nasıl öğrenci olunacağına öğrenildiği zamandır, öğretmene çok iş düşer.

II. *Basamak*: On-oniki yaş arası dönemdir. Sınıf yönetimine verilen ağırlık azalır, öğrenciler olgunlaşma yolunda, sınıf düzenine uymaya öğretmeni hoşnut etmeye isteklidir.

III. *Basamak*: Oniki-onbeş yaşları arasındır. Öğrenciler, zevk ve destek almak için birbirlerine bakarlar, yetke görüntüsü verirler, öğretmeni sıkıntıya sokmayı seçebilir, bunun sonunda arkadaşlarının beğenisini de kazanabilirler, sınıf yönetimi kurallarının nedenlerini ararlar.

IV. *Basamak*: Lise yıllarını kapsamaktadır. Öğrenciler kim olduklarını, nasıl davranmaları gerektiğini anlamaya başlarlar, sosyalleşir, akıllanırlar, yönetim sorunu azalır.

Çocukta ana baba ve yetişkinlerin etkisi, 20 yaş dolaylarına kadar gittikçe azalır, arkadaşların etkisi gittikçe artar. Bu iki etkinin kesiştiği oniki yaş sınırları anne baba ve öğretmenler için sıkıntılı yıllardır. Gelişimsel model öğrenciyi merkeze alan, demokratik nitelikleri ön plana çıkan, sınıf yönetimi etkinliklerinde yoğunlukla işe koşulması gereken modellerden biri olarak görülmektedir.

### Bütünsel Sınıf Yönetimi Modeli

Daha önce de belirtildiği gibi sınıf yönetimi çok yönlü, farklı değişkenler tarafından anlık olarak etkilenen bir disiplin olması nedeniyle, tek bir sınıf yönetimi modeliyle sınıfta başarılı olunması olanaklı değildir. Dolayısıyla bütünsel modelde diğer üç modelin bir sentezi olarak gruba olduğu kadar bireye de yönelme, davranışların hem nedenleri hem

sonuçları üzerinde durma, öğrenci özelliklerini dikkate alırken, kuralları sınıfta egemen kılma, kural ihlallerine karşı tepkisel uygulamaya yer verme ve önlemlerle bakış açısını egemen kılma gibi uygulamalar yer almaktadır (Erçetin ve Özdemir, 2004, s.23). Bütünsel model bütün modelleri içermesi, sınıfın iç ve dış çevre niteliklerini dikkate alması yönüyle sınıf yönetimine sistem yaklaşımını taşımıştır. Öğretmenlerden, sınıf yönetiminde bütünsel modele uygun hareket etmeleri ve sistematik bir yaklaşımla durumun gerektirdiği en uygun davranışları yapmalarını beklenir. Buradaki temel ölçüt, tepkisel modele dayalı davranışların en düşük düzeylerde, önlemlerle gelişimsel modele dayalı davranışların ise en yüksek düzeylerde gösterilmesidir (Şentürk, 2006, s.589).

Bütünsel sınıf yönetimi modeli, durumsallık yaklaşımına dayalı olarak diğer tüm modellerin, koşulların analiz edilerek uygun olarak kullanılmasını içermektedir.

Resim 8.8

Bütünsel Sınıf Yönetimi Modeli



SIRA SİZDE

3

Size göre sınıf yönetiminde öğretmenler hangi durumlarda hangi sınıf yönetimi modeline ağırlıklı olarak yer vermelidirler?

### SINIF YÖNETİMİNDE ÖĞRETMENİN ROLÜ VE ÖĞRETİMİN YÖNETİMİ

Eğitim sistemlerinin amaçlarına ulaşması, politikaların yaşama geçmesi ve doğrudan öğrenciyi etki eden kişiler olarak öğretmenler eğitim sisteminin başat kişiliklerini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin sahip oldukları bu misyon çerçevesinde bilim insanları ve

politika oluşturucularının, öğrencilerin, ailelerin ve eğitim yöneticilerinin onlardan sergilemelerini bekledikleri pek çok rol ve kişilik özellikleri bulunmaktadır. Ayrıca bu rol ve kişilik özelliklerini sınıfta öğretimin yönetiminde sergilemeleri gereken öğretimsel yeterliklerle bütünleştirerek, etkili bir öğretim yönetimi sağlamaları istenmektedir.

### Sınıf Yönetiminde Öğretmenin Rolü

Öğretmenler eğitim etkinliklerinin başarısında anahtar role sahiptirler. Öğretmenlerin rolleri en fazla sınıf yönetimi uygulamalarında ortaya çıkmaktadır. Etkili öğrenme ve öğretimin, kötü bir şekilde yönetilen sınıflarda gerçekleşmesi neredeyse olanaksızdır. Bir öğretmenin sınıfta ön plana çıkan en önemli rolü geleneksel olarak öğrencilerin akademik öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Ancak sınıfta yaşanan disiplin sorunları ve bunlara öğretmenlerin çözüm üretmeleri, iş yüklerinin önemli bir kısmı haline gelmektedir. Öğretmenin sınıf içindeki rollerine ilişkin tanımlamalar öğretmenin sınıftaki disiplin yönetiminde etkili olma ve öğrenciler için rol model davranışlar sergileme üzerinde yoğunlaşmaktadır. Sınıf yönetiminde öğretmenin rolleri ve öğretmen etkililiği öğrenci başarısı ile ilişkilendirilerek açıklanmaktadır. Öğretmen etkililiğinde yönetsel ve öğretimsel süreçler önem taşımaktadır. Ancak pek çok araştırma öğretim uygulamalarından daha çok öğretmen etkililiğinde öğretmenin duyuşsal niteliklerinin önem taşıdığını ortaya koymaktadır. Bu nitelikler arasında öğrencileri ve işini sevmeye, öğrencilerle ve meslekdaşlarıyla iyi ilişkiler kurma gibi duyuşsal özellikler sayılabilir.

Resim 8.9

Sınıf Yönetimi ve Öğretmen Modeli



Sınıf örgütünün amaçlarına ulaşmasından birincil dereceden sorumlu olan öğretmenin öğrenci başarısına etki eden üç rolü olduğu vurgulanmaktadır. Bu rollerden ilki etkili öğretim stratejilerini seçip uygulamaya koymasıdır. İkincisi öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak plan ve programları tasarımılamaktır. Son olarak ise sınıf yönetim tekniklerini etkili bir şekilde kullanmaktır. Ancak etkili bir sınıf yönetimi temeline dayandırılmayan öğretim stratejileri ve eğitim planlanması etkinlikleri başarılı olamayacaktır (Marzano, Marzano ve Pikeri, 2009, s.4). Demirel'in (2000, s.198) aktardığına göre Amidon



ve Hunter (1966) öğrenmeyi etkileşim süreci olarak nitelendirmekte ve öğretmenin rol davranışlarını sınıf etkinlikleri bakımından şöyle sıralamaktadırlar:

- Öğrencileri güdülemek,
- Sınıf etkinliklerini planlamak,
- Öğrencilere bilgi vermek,
- Öğrencileri disipline sokmak,
- Öğrencilere danışmanlık yapmak.

Sınıf yönetiminde öğretmenden beklenen en önemli roller arasında liderlik yapma, öğrenmeyi kolaylaştırma, öğrencilere rol model olma, istenmeyen davranışları yönetme yer almaktadır.

Sınıflar birer örgüt olarak düşünüldüğünde, sınıf örgütünün yöneticisi olarak öğretmen sınıftaki sosyal ve teknik yapının oluşturucusu olarak ön plana çıkmaktadır. Bu süreçte öğretmenin sahip olduğu kişisel özellikler, eğitim özgeçmişi, sınıf yönetimi anlayışı, insana ilişkin inançları, tutumları, sahip olduğu eğitim felsefesi sınıf yönetiminin temel belirleyicileri haline gelmektedir. Öğretmenlerin örgüt olarak sınıfı amaçlarına ulaştırmasında yöneticilik rolü üzerinde durmak gerekmektedir.

Sınıf yöneticisi olarak öğretmen, belirli amaçlara ulaşmak için zaman ve madde kaynaklarını etkili kullanan ve öğrencileri amaca yönelik olarak harekete geçiren, bu doğrultuda motivasyon, ödüllendirme, iletişim gibi yönetsel süreçleri kullanan kişi olarak tanımlanabilir (Erdoğan, 2001, s.16). Etkili bir sınıf yöneticisi olarak öğretmenden, sınıfı eğitim için hazırlaması, sınıf kural ve süreçlerini belirleyip öğrencilerin bunları benimsemesini sağlama, öğretimi düzenleyip sürdürmesi ve öğrencilerin sosyal yönden istenilir şekilde davranmasına yönelik etkinliklerde bulunması beklenir (Başar, 1999, s.18). Etkili sınıf yönetimi öğretimin niteliğini artırırken, etkili öğretim de sınıf yönetimini kolaylaştırır (Erden, 2001, s.24). Öğrencilerin dersi sevmesi, çalışma alışkanlıkları kazanması, olumlu değer yarguları ve tutumlar benimsemesi sınıf yöneticisi olarak model alınan öğretmen davranışlarıyla yakından ilgilidir (Yavuzer, 1999, s.257). Bu doğrultuda öğretmenlerin, sınıf içinde çok yönlü etkileşimi sağlayarak sınıf iklimini olumlulaştırması ve öğrenci kişiliğinin gelişimine katkı getirecek rol model olmaları gerekmektedir (Demirel, 1995, s.113).

Sınıf yöneticisi olarak öğretmenin sergilemesi gereken bir başka rol liderliktir. Lider olarak öğretmen öğrencilerinin düşüncelerini, duygularını, değer yargularını, inançlarını ve davranışlarını etkileyerek, sınıfın amaçlarına ulaşmasına öncülük yapan kişidir. Sınıfta lider öğretmenlerin işlevleri şu şekilde sıralanmaktadır (Erişen, 2011, s.115):

- Öğrenci ve dersin amaçlarını bütünleştirme,
- Sınıf değerlerini koruma ve geliştirme,
- Derslerin amaçlarını benimseme ve öğrencilerle bunları paylaşma,
- Öğrencileri amaçlar doğrultusunda güdüleyerek harekete geçirme,
- Sınıfın örgüt yapısını ve iklimi değiştirme, mevcut iklimi olumlu biçimde geliştirme,
- Öğrencilerde istek ve heyecan oluşturmaktır.

Lider rolü sergileyen öğretmenler dinamik, enerjik, yenilikçi özellikler taşıdığı ve öğrencilerini de aynı niteliklere sahip olarak yetiştirdikleri ileri sürülmektedir. Öğretmenlerin liderlik tarzları, yönetim bilimlerinde yapılan liderlik araştırmalarına dayalı olarak

**Resim 8.10**

*Sınıfın Lideri Olarak Öğretmen*





genellikle otokratik, demokratik ve ilgisiz yönetim anlayışları sınıflamasına göre değerlendirilmektedir. Öğretmenler genellikle belirli oranlarda üç yönetim anlayışına ilişkin tutumlara sahip olmakla birlikte, bu üç anlayıştan en çok baskın olana göre otokratik, demokratik veya ilgisiz yönetim anlayışına sahip öğretmenler olarak sınıflandırılmaktadır (Hicks ve Gullett, 1981, s.234; Uluğ, 1999, s.220).

### **Otokratik Yönetim Anlayışı**

Otokratik anlayışla yönetilen sınıflarda aşırı disiplin uygulamaları vardır. Öğrencinin rasgele soru sorarak dersi bölmesi, sınıftan “çıt” çıkmaması, ödev yapmayan veya derse geç kalan öğrencinin derse alınmaması, öğrencilerin birbiri ile karşılaştırılması ve suçlanması, fiziksel ve sözel şiddete başvurulması, eleştirilerde kişiliğin hedef alınması, öğrencinin ailesine veya okul yönetimine başvurulması gibi davranışlar bu kapsamda değerlendirilmektedir (Bayrak, 1999, s.13).

### **Demokratik Yönetim Anlayışı**

Demokratik yönetim anlayışında, sınıfla ilgili kararların verilmesinde öğrenci katılımını sağlama ve otoriteyi paylaşma en önemli unsurdur (Robbins ve De Cenzo, 1998, s.391). Sınıfın bir parçası olarak hareket eden öğretmen, öğrenci merkezli, rehberliğe dayalı bir eğitim anlayışını benimser (Edwards, 1997, s.100). Sınıfta övgü ve ceza, nesnel, duygudan arınmış biçimde, konuya veya davranışa yönelik olarak verilir (Hesapçioğlu, 1994, s.256). Demokratik yönetim anlayışının temel dayanak noktası, bireyin yaşamını etkileyen kararlara katılımında bulunma özgürlüğünü sağlamaktır. Kuralların geçerliliği baskı ve korkutmayla değil, herkesin bu kuralları gönüllü olarak benimsemesi ile sağlanmaya çalışılır (Dönmezer, 1999, s.60). Demokratik yönetim anlayışını, herkesin istediğini yaptığı ve kuralsızlığın egemen olduğu sınıflar olarak değil, herkesin benimsediği kuralların egemen olduğu sınıflar olarak değerlendirmek gerekmektedir.

### **İlgisiz Sınıf Yönetimi**

Bu yönetim anlayışı, sınıf içi etkinliklerde belirsizliği, güçsüzlüğü, düzensizliği, kuralsızlığı ve yönlendirme yetersizliğini ifade etmektedir. Bu tür yönetim, öğretmenlik meslek yeterlikleri açısından tartışmalı konumda bulunan öğretmenler tarafından sergilenir (Uluğ, 1999, s.222). Öğretmen genellikle fiziksel olarak eğitim ortamından çekilir ve öğrencilerle olabildiğince az ilişki kurar (Plunkett, 1996, s.379). İlgisiz yönetim anlayışına sahip öğretmenler için, öğrencilerin içdenetimini geliştirme ve gereksinimlerini karşılama önem taşımamaktadır (Edwards, 1997, s.100). Genel olarak ilgisiz yönetim anlayışında öğretmenler, öğrencilerle ilgilenmez ve rehberlik yapmazlar. Çalışmalarında, amaçsızlık ve plansızlık egemendir. Değerlendirmeleri tutarlı değildir. Öğrenciler arasında huzursuzluk, tutarsızlık ve kuralsızlık ortamı söz konusudur (Tezcan, 1996, s.333).

Öğretmenin yöneticilik ve buna bağlı olarak liderlik rollerinin yanı sıra sınıf yönetiminde öne çıkan rolleri kısaca şunlardır (Özdemir, 2011, ss.203-204):

*Arabuluculuk:* Öğretmen, bireyler ve gruplar arası çatışmalarda zaman zaman arabuluculuk rolü sergilemek durumundadır.

*Bilgi kaynaklığı:* Öğretmen, uzmanlık alanıyla ilgili bilgileri yayan kişidir.

*Hakemlik:* Öğretmen okul ve sınıf ortamında uygulamada olan kuralların takipçisi olarak rol üstlenir.

*Yargıçlık:* Öğretmen gerek sınıf ortamında gerek sınıf dışında haklıyı haksızı ve iyiyi kötüyü ayrt eden bir rol sergilemelidir.

*Eğiticilik/Disiplincilik:* Öğretmen, eğitimin ve okulun amaçlarında öngörülen davranışları öğrencilere kazandırmakla yükümlüdür.

*Ana-babalık:* Özellikle okulöncesi ve ilköğretim kademesinde öğrenciler için anne-baba konumunda olarak onların her türlü sorunlarıyla ilgilenmelidir.

*Rehberlik:* Öğretmen, öğrencilerin çeşitli sorunlarını bilip, onların sırlarını korumak, sorunlarını çözebilmelerine yardımcı olmak durumundadır.

*Danışmanlık:* Çeşitli durumlarda ve konularda öğretmen öğrencilerine öğüt vererek onların iyi bir aile ve toplum üyesi olsabilmelerine katkı sağlamak için çaba göstermelidir.

*Öğrenen:* Öğretmen öğrencilerine bilgi kaynaklığı yaparken aynı zamanda sürekli mesleki gelişim anlayışı içinde kendini mesleki, sosyal ve kişisel yönden geliştirerek öğrenen lider rolü üstlenmelidir.

SIRA SİZDE



**Öğrenme-öğretme sürecinde size göre öğretmenin en çok hangi rolü sınıf yönetimi başarısını etkiler ve öğrenci gereksinimlerine yanıt verir?**

### Sınıfta Öğretimin Yönetimi

Sınıfta öğretimin yönetimi, öğrenim yaşantılarının amaçlar doğrultusunda bütünleştirilmesini tanımlanmaktadır. Bu bağlamda öğretimin yönetimi birbirine bağlı süreçlerin toplamıdır (Aydın, 2000, s.72). Bir başka tanıma göre ise öğretimin yönetimi, öğretim ortamında davranış sorunlarını önlemek için öğretimin iyi bir şekilde planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecidir (Tok, 2008, s.85).

Resim 8.11

Öğretimin Yönetimi



Daha önce vurgulandığı üzere öğretim etkinliklerinin planlanması eğitim-öğretim sürecinde öğretmenin en önemli yönetim becerilerinden birini oluşturmaktadır. Kontrollü bir ortam olan öğretim ortamında öğrenciye kazandırılacak bilgi, beceri ve tutumlar sınıf yöneticisi olan öğretmenler tarafından planlı bir biçimde düzenlenen eğitim etkinlikleriyle kazandırılabilir (Canel, 2004, s.11). Öğretimin planlanmasında öğretmenin sahip olduğu eğitim felsefesi ve öğretim stratejisi hedeflerin belirlenmesi ve öğretim yaşantılarının planlanmasına öncülük edecektir. Ekonomi ve endüstride olduğu gibi eğitim ve öğ-

retim sürecinde de verimli ve başarılı olabilmek için planlama gereklidir. Bütün yönetsel etkinliklerde olduğu gibi eğitim de belirli amaçlar doğrultusunda işe koşulan süreçleri ve kaynakları içermektedir. Bu doğrultuda eğitimin amaçlarına en kısa ve etkili bir biçimde ulaşabilmek için öğretmenlerin eğitim öğretim etkinliklerini önceden planlaması gerekmektedir (İşman ve Eskicumalı, 2003, s.4).

Okulda hazırlanan planlar amaç, kapsam ve sürelerine göre uzun ve kısa dönemli planlar olarak ikiye ayrılmaktadır. Uzun dönemli plan öğrenme standartlarına dayalı amaçların mantıksal olarak nasıl sıralandığını ve gruplandığını gösteren belgedir. Türkiye’de uygulamada uzun dönemli plan olarak *ünitelendirilmiş yıllık plan* yapılmaktadır. Ünitelendirilmiş yıllık plân, öğretim yılı süresince ders vermekle yükümlü olunan sınıflarda, program uyarınca belli üniteleri ya da konuları hangi aylarda yaklaşık olarak ne kadar zamanda işleyeceklerini gösteren, duruma göre zümre öğretmenler kurulu veya şube öğretmenler kurulu tarafından ortak hazırlanarak ders yılı başında okul yönetimine verilen çalışma planıdır. Kısa dönemli planlar ise günlük plan ve *ders planından* oluşmaktadır. Ders planı, bir ders için o dersle ilgili eğitim programlarında yer alan ve birbirleriyle ilişkili öğrenci kazanımlarını bir ya da birkaç ders saatinde işlenecek konu örüntüsünü, konuya ilişkin deney, tartışma soruları, proje ve ödevleri, uygulama çalışmalarını, ders araç-gerecini içine alan birinci derecede sorumlu olduğu, zümre öğretmenleri ile şube öğretmenlerinin ortak katkısıyla ders öğretmenlerince önceden hazırlanan plandır (Gümüşeli, 2014, ss.147-149).

Planlar eğitim programında yer alan amaçlar, araçlar, yöntem ve teknikler, değerlendirme yöntem ve araçları gibi pek çok öğeyi içerirler. Öğrenme-öğretme sürecinin planlanması aşamaları şunlardır (Gökçe, 2014, ss.149-153):

1. Amaç ve kazanımların belirlenmesi,
2. Önkoşul öğrenmelerin belirlenmesi,
3. Öğrenci özelliklerinin belirlenmesi,
4. İçeriğin örgütlenmesi,
5. Öğretim yöntem, teknik ve stratejilerinin seçimi
6. Öğretim materyallerinin seçimi,
7. Etkileşim sürecinin düzenlenmesi,
8. Öğrenme kazanımlarının nasıl ölçülüp değerlendirileceğinin planlanması.

Öğrenme-öğretme sürecine yönelik yapılan planların başarısı öğrenciye yöneliklik, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa, açıklık, ekonomiklik gibi genel ilkelerle; öğretmen-öğrenci etkileşimini kurma, öğrenciler arası işbirliği, öğrenme sürecine etkin katılım, ipucu ve dönüt verme, öğrenmeye yeterli zaman ayırma, üst düzey beklentileri karşılama, öğrencilerin öğrenme özelliklerini dikkate alma gibi özel ilkelerin dikkate alınmasına bağlıdır (Gökçe, 2014, s.152).

Öğretimin uygulanmasına ilişkin öğretim becerileri derse hazırlık, dersin sunumu, bireysel ve grupta öğrenme etkinlikleri ve dersin kapanışını kapsamaktadır. Öğretmenin öğretimi yönetme sürecinin bu aşamasında en önemli boyut sınıfı öğretime hazır hale getirebilmesidir. Öğrencilerin derse hazır hale getirilmesi fiziksel ve psikolojik olarak iki boyutu içermektedir. Fiziksel boyutta öğrencilerin fizyolojik gereksinimlerinin karşılanması, bedensel rahatsızlıkların ve engellerin ortadan kaldırılması sözkonusudur. Psikolojik boyutta ise öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri, etkin katılım sağlayabilecekleri, kaygı düzeylerinin kontrol edilebilir olduğu demokratik sınıf ortamlarının oluşturulması yer almaktadır. Öğretmenin öğrencilere yönelik sağladığı fiziksel ve psikolojik hazır hale getirme koşullarından sonra, öğrencilerin kendisini dinlemeye hazır hale getirmek için dikkat çekme, dersi ilginç ve ilgi çekici hale getirme, öğrencilerin merak duygusunu uyandırarak derse yoğunlaşmalarını ve yönelmelerini sağlamaya yönelik güdüleme ve dersin

Sınıfta öğretimin yönetimi planlama, uygulama ve değerlendirme etkinliklerinden oluşmaktadır.

Öğretimin uygulanmasına ilişkin öğretim becerileri derse hazırlık, dersin sunumu, bireysel ve grupla öğrenme etkinlikleri ve dersin kapanışını kapsamaktadır.

amaçlarından öğrencileri haberdar ederek gözden geçirme becerilerini işe koşması gerekmektedir. Dersin sunulması ya da dersin işlenmesi aşamasında öğretmen öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden ve bireysel/grupla öğrenme etkinliklerinden yararlanabilir (Tok, 2008, ss.93-96). Öğretim hizmetinin yürütülmesi aşamasında önem taşıyan bir başka boyut öğrencilerden dönüt alma, düzeltme işlemlerini gerçekleştirme ve öğrenmeyi pekiştirmedir. Dönüt alma öğretimin amaçlarına ne düzeyde ulaşıldığına ilişkin öğrenciden sağlanan bilgileri içermektedir. Dersin uygulanışı sırasında istenilen davranışın tekrar edilme olasılığını artırma ve kalıcılığını sağlamak için pekiştiricilere başvurulur. Diğer yandan elde edilen dönütlere dayalı olarak istenmeyen öğrenme ürünleri söz konusuysa bu davranışların ortadan kaldırılması veya düzeltilmesi de öğretim sürecinin önemli gereklilikleri arasında yer almaktadır. Dersin tümüyle verimli ve etkili geçmesi için öğretmenin duruma göre son 5-10 dakikayı dersi kapatma etkinliklerine ayırması gerekir (Erden, 2001, s.182).

Öğretim sürecinin yönetilmesindeki son aşama olan değerlendirmede, öğretim amaçlarına ne ölçüde ulaşıldığına ilişkin eylemleri içermektedir. Değerlendirme yeni öğretim yaşantılarının planlanması ve kazanımların belirlenmesinde, öğretmene yol gösterecek nitelikte olmalıdır (Aydın, 2000, s.79). Değerlendirme süreçleri öğrencilere, konuya, kazanımlara göre farklılık gösterirken, öğretmenler anında dönüt düzeltme yapabilmeleri için ürün değerlendirme anlayışından daha çok süreç değerlendirme anlayışını benimsemelidirler. Bu bağlamda en etkili değerlendirmenin öğretimin başı (girdi), öğretim devam ederken (süreç) ve öğretimin sonunda (çıkıtı) yapılarak gerçekleşebileceği unutulmamalıdır. Öğretim başında öğrencilerin bir programa başlamadan önce hazır bulunuşluk düzeylerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi, öğretim devam ederken her öğrenme birimi ya da ünite sonunda sürekli izleme testlerinin verilip değerlendirme yapılması ve öğretim sonunda da öğrenilen bilgi, beceri ve tutumlarda hangi düzeyde öğrenmelerin gerçekleştiğinin belirlenmesi gerekir (Demirel, 2000, s.209).Yapılandırmacı eğitim anlayışı, ölçme alanındaki gelişmeler, öğrenci merkezli eğitim felsefesi geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışlarını etkileyerek, öğrenme ürününün yanı sıra öğrenme sürecinin değerlendirilmesi anlayışını ön plana çıkarmıştır. Bu doğrultuda performans değerlendirme, proje, portfolyo, rubrik, öz ve akran değerlendirmesi gibi alternatif değerlendirme yöntemlerinin değerlendirme süreçlerinde kullanılmasına yol açmıştır (Gökçe, 2014, s.189).

## SINIFTA İSTENMEYEN DAVRANIŞLARIN YÖNETİMİ

Davranış yönetimi, sınıf yönetiminin en önemli boyutlarından birini oluşturmaktadır. Davranış yönetimi, toplumun ya da okulun normları doğrultusunda kişilerin davranmalarını sağlamak için yapılan düzenleme ve kişilerin davranışları üzerinde denetim sağlama süreçlerine yer verme olarak tanımlanmaktadır (Özyürek, 1997, s.10). Davranış yönetiminin amaçları şu şekilde sıralanabilir (Erdoğan, 2001, s.92):

- Bireyin içdenetimini kullanmasını sağlamak,
- Eğitim sürecinde bireylerin, diğer bireylerin yaratacağı olumsuzluklardan etkilenmesini önlemek,
- Grup etkileşimini ve grup sürecini kolaylaştırmak.

Davranış yönetiminin kestirim, yön değiştirme, yedekleme ve sınırlandırma olmak üzere dört yöntemi olduğu belirtilmektedir. *Kestirim*, dikkatli öğretmenlerin öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini önceden kestirerek, sorunlu davranışların ortaya çıkmasına engel olmasını içermektedir. *Yön değiştirme*, uygun olmayan davranıştan önce, öğrencinin dikkatini başka bir konuya yönlendirme sürecidir. *Yedekleme*, istenmeyen davranışı sergileyen öğrencinin dikkatini istendik davranışı sergilemesine yönlendirme etkinliğidir. *Sınırlandırma* ise, öğrencinin kendine veya çevresine yönelik olumsuz davranışlarına

sınırlar yerleştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Özyürek, 1997, ss.10-12). Davranış yönetimi, karmaşık bir süreçtir. Duruma, ortama, koşullara ve davranışla ilgili kişilerin özelliklerine göre farklı yöntemlerin kullanılmasını gerektirir.

Resim 8.12



Sınıfta İstenmeyen Davranışlar ve Yönetimi

Davranış yönetiminin en önemli çalışma konusu istenmeyen davranışların yönetilmesidir. İstenmeyen davranışın sınıfa, derse, zamana ve duruma göre değişmesinden dolayı sınırlarını çizmek zordur. Bu nedenle öğretmen, sorunları sınıflandırmak yerine, sorunların durumsal değişkenler etkisiyle oluşabileceği bilinciyle, her sorunu kendi iç dinamikleri çerçevesinde çözmeye çalışmalıdır (Aydın, 2000, s.148).

İstenmeyen davranışlar özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler için önemli sorunlar oluşturmaktadır. Araştırmalar öğretmenlerin öğrenme zamanının önemli bir kısmını istenmeyen davranışlarla baş etmeye çalışmaya harcadıklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin davranışlarını, istenmeyen davranış olarak nitelendirebilmek için şu ölçütler kullanılabilir (Korkmaz, 2002, s.175);

- Davranışın, öğrenmeye engel olması,
- Davranışın, öğrencinin kendisinin ve diğerlerinin güvenliğini tehlikeye atması,
- Davranışın, okula ve kişisel eşyalara zarar vermesi,
- Davranışın, öğrencilerin grup etkileşimlerini, grup dinamiğini ve diğer öğrencilerle sosyalleşmelerini olumsuz etkilemesi.

Buna göre istenmeyen davranış, eğitim sürecinin işleyişini olumsuz yönde etkileyen, toplumsal ve eğitimsel normlarla çatışan davranışlar olarak tanımlanabilir. Davranışın sonucunda ortaya çıkan uyarıcının birey üzerinde üç farklı etkisi olabileceği belirtilmektedir. Bunlar şöyle sıralanabilir (Erden, 2001, s.208):

- Davranışı olumlu bir uyarıcı izler (pekiştirir). Bu durum bireyin hoşuna gider ve davranışı gösterme sıklığı ve düzeyi artar.
- Davranışın sonucunda herhangi bir uyarıcı gelmez. Bu durum davranışın sönmesine neden olur.
- Davranışı olumsuz bir uyarıcı (ceza) takip eder ve birey davranışını durdurur.

Davranışı güçlendiren sonuçlar olumlu pekiştiriciler ve olumsuz pekiştiricilerdir. Davranışı zayıflatan sonuçlar ise söndürme ve cezalandırmadır (Lunenburg and Ornstein, 2002, s.221). Buna göre istenmeyen davranışın değiştirilmesi veya durdurulmasında pekiştirme, söndürme ve ceza kavramları ön plana çıkmaktadır. İzledikleri davranışın sık-

Davranış yönetmede kestirim, yön değiştirme, yedekleme ve sınırlandırma olmak üzere dört yöntem bulunmaktadır.

Davranışın istenmeyen olarak kabul edilmesi için öğrenmeye engel olması, öğrencilere ve eşyalara zarar vermesi, öğrencilerin sosyalleşmesini olumsuz etkilemesi gerekmektedir.

lıklarını artıran çevresel uyarılara pekiştirici ve bu sürece de pekiştirme denilmektedir (Özyürek, 1997, s.46). İstenmeyen davranışların en aza indirildiği sınıflarda, öğrenciler öğretim amaçlarına ulaşır, öğrenme etkinliği üst düzeyde gerçekleşir ve öğretmenin verimliliği en üst düzeye çıkar (Erdoğan, 2001, s.90).

### Sınıfta İstenmeyen Davranışların Nedenleri

Sınıfta karşılaşılan davranış sorunları büyük ölçüde belli amaçlar doğrultusunda gerçekleşmektedir. Öğrencilerin sergilediği olumsuz davranışların temelinde ilgi çekmek, güçlü olduğunu kanıtlamak, intikam almak, umutsuzluk, yetersizlik ve başarısızlık duygusu amaçları yer almaktadır. Bu doğrultuda öğrenciler çeşitli nedenlere dayalı olarak sınıfta davranış sorunları sergileyebilmektedirler. İstenmeyen davranışların nedenleri üzerinde düşünürken, istenmeyen davranışların çoğunun kökenlerinin sınıfın dışında olabileceği unutulmamalıdır. Öğrenci sınıfın içinde dışarıdan getirdiklerinin yansımalarıyla davranışlarına yön vermektedir. Bu yüzden öğretmen öğrencinin sınıf dışındaki yaşantılarına öncelik vererek istenmeyen davranış nedenlerini ele almalı ve değerlendirmelidir (Akçadağ, 2008, 272). Sınıfta karşılaşılan davranış sorunları, öğretmenden, sınıftan, öğrenciden, okuldan, aileden ve çevreden kaynaklı sorunlar olarak sınıflanabilir.

### Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler

Öğretmenin sınıf amaçlarını gerçekleştirmede üstlendiği sorumluluk çerçevesinde öğrencilerle etkileşimi önem taşımaktadır. Öğrencilerin sınıfta istenen davranışı gerçekleştirmesi durumunda, öğretmenin bu davranışa uygun tepkiyi vermemesi, öğrencilere gereksinim duydukları pekiştiricileri kullanmaması, öğrencilere yönelik beklentilerinin bireysel farklılıkları ve gelişim özelliklerini dikkate almaması ve sınıf içinde ceza kültürünün hâkim olması sınıfta davranış problemlerinin artmasına neden olabilmektedir.

**Resim 8.13**

Öğretmen Kaynaklı  
Sınıfta İstenmeyen  
Davranışlar



Öğretmenin sınıf yönetiminde benimsediği sınıf yönetimi anlayışı da önem taşımaktadır. Baskı ve tehditlere dayalı otokratik yönetim anlayışı öğrencilerde düşmanlık ve başkaldırı duygularını harekete geçirmektedir. Öğretmen bunun yerine, bireyin yaşamını etkileyen kararlara katılımında bulunma özgürlüğünün sağlandığı demokratik yönetim



anlayışını benimsemelidir. Kuralların geçerliliği baskı ve korkutmayla değil, herkesin bu kuralları gönüllü olarak benimsemesi ile sağlanmaya çalışılmalıdır. Sınıf yönetimi anlayışı kapsamında öğretmenin öğrencilerle kuracağı iletişim biçimi de davranış sorunları açısından önem taşımaktadır.

Öğretmenin derse hazırlıksız gelmesi de davranış sorunlarının temel nedenleri arasında gösterilebilir. Öğretmenin derste hangi amaçları gerçekleştireceğini, hangi yöntemler ve araçları kullanacağını, etkinliklere ne kadar süre ayıracağını belirlemesi sınıfta öğrenme sürecinin akışını bozmayacağından, öğrencilerin davranış sorunlarının ortaya çıkmasına engel olabilecektir. İstenmeyen davranışların öğretmen kökenli nedenleri şunlardır (Özdemir, 2011, s. 83):

Öğretmenin;

- Öğrencisinin davranışlarına uygun tepki vermemesi,
- Doğru davranışı ödüllendirmemesi
- Beklentilerinin öğrenci potansiyelinin çok üzerinde olması,
- Öğrencilerin bireysel özelliklerini yeterince dikkate almaması,
- Öğrencilere uygun rol model olamaması,
- Sınıfta istenmeyen davranışlara yoğunlukla ceza uygulaması.

Öğretmenlik sahip olduğu misyon ve ortaya çıkardığı ürünler nedeniyle heyecanlı ve gurur verici bir meslek olduğu kadar zorlu ve hayal kırıklıkları da barındıran bir meslektir. Eğer öğretmen öğretim sürecini zevkli hale getirmezse, direnme, düşük motivasyon, dikkat süresinin azlığı, ilgisizlik, öfke ve sistemden bir an önce kurtulma gibi istenmeyen davranışlar ortaya çıkar. Bu istenmeyen sorunlara karşı öğretmenin otokratik tutumlar sergilemeye başlaması süreci keyifsiz duruma getirir ve öğretmenlik bıkkınlık veren, sevimsiz bir meslek haline gelir (Akçadağ, 2008, s.279).

### Sınıftan Kaynaklanan Nedenler

Sınıfın fiziki yapısı, oturma biçimi, ısı-ışık düzeni, temizlik gibi unsurlar davranış problemlerine kaynaklık edebilmektedir. Sınıfların küçük buna karşın öğrenci sayısının fazla olduğu durumlarda öğrencilerin sorun davranışları gösterme sıklığı artacaktır. Çünkü kalabalık sınıflarda özgürlük kaybı, kişisel mekân ve alan azalması, uyarılmanın artması ve ısı, gürültü, havalandırma gibi çevresel tehditlerin artması davranış problemlerinin ortaya çıkmasına neden olacaktır. Sınıfta benimsenen oturma biçimini öğrencilerin bireysel özellikler dikkate alınmadan oluşturulmaması, sınıfın havasız kalması, karanlık olması, temiz olmaması gibi unsurlar da sınıfta davranış sorunlarına neden olabilmektedir.

Ayrıca sınıfın sosyal ve psikolojik yapısı ile sınıf kültürü de davranış problemlerinin ortaya çıkmasında etkili olmaktadır. Sınıf yapısı, öğretmenin sınıf atmosferini oluşturma biçimi ve kullandığı öğretim yöntemleri ile öğretim sürecini tasarlama biçimini içeren *yönetim ve eğitim görevlerini*; kuralların oluşturulma, uygulanma biçimleri ve niteliklerini içeren *sınıfın kurallarını*; öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenle gerçekleştirdiği iletişimlerini ve etkileşimlerini içeren *sınıfın ilişki düzeninden* oluşmaktadır (Akçadağ, 2008, s.275).

### Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler

Öğrencinin kişilik yapısı, psikolojik özellikleri, çalışma alışkanlıkları, çevresindekilerle etkileşimi, başarı algısı, öz bakım becerilerini geliştirme düzeyi, okula, sınıfa, derse, öğretmene karşı tutumu sınıfta problem davranışların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Genel olarak öğrencilerden kaynaklanan nedenleri şu şekilde sıralamak olanaklıdır (Özdemir, 2011, s.83):

Öğrencinin;

- Öğretmene bağımlı olması,
- Dikkat sağlama güçlüğü yaşaması,
- Başarısızlık karşısında yıkım yaşaması,

- Çalışmalarında dağınık ve savruk olması,
- Okula, arkadaşlarına ve öğretmenine karşı olumsuz tutuma sahip olması,
- Kişisel özbakım becerilerinde yetersizlikler yaşaması,
- İçine kapanık ve utangaç biri olması,
- Kendini öğrenmeye motive edememesi.

Öğretmenler öğrencilerin farklı geçmiş yaşantıları, ilgi ve yetenekleri, değerleri ve tutumları, kişilik yapıları, inançları, gereksinimleri yaşama dair amaç ve beklentilerinin farkında olmaları gerekmekte ve istenmeyen davranışa ilişkin kendi kabul sınırlarının da geçerliliğini sürekli olarak sorgulamalıdır.

### Okuldan Kaynaklanan Nedenler

Okul kurallarının baskıcı olması, fiziksel alanların yetersizliği, oyun alanlarının olmayışı, okuldaki bireylerin öğrencilerle iletişim biçimi gibi unsurlar sorun davranışların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Okula ilişkin öğrencilerin istenmeyen davranışlar sergilemelerine yönelik nedenler arasında şunlar sayılabilir (Gökçe, 2014, s. 395):

- Kuralların ve cezalandırmanın egemen olduğu baskıcı bir yönetim,
- Öğretmenler arasında olumsuz etkileşim,
- Okul sorunlarında suçlu başkasına atan okul işgörenleri,
- Okul çalışanlarının iş yoğunluğu,
- Okul-aile ilişkileri yetersizliği,
- Kaynakların yetersizliği.

Çocuğun psikolojik ve sosyal gereksinimlerinin okulda giderilememesi, öğrencilerin bu gereksinimlerini istenmedik biçimlerde karşılamalarına yönelik davranış sergilemelerine neden olmaktadır. Çocukların gereksinimlerinin ve gelişimsel özelliklerinin tanınması, onlara rehberlik yapılması, öğretmenlerin ve okul yönetiminin tutumları öncelikle okul kaynaklı sorunların önlenmesi açısından önem taşımaktadır (Akçadağ, 2008, s.285).

SIRA SİZDE

5

**Genel olarak ilkokula yeni başlayan çocukların büyük bir çoğunluğu, okula heves ve heyecanla giderken, kısa bir süre sonra veya ilerleyen eğitim yıllarında bu çocuklar okuldan nefret etmekte, okuldan kaçmakta ve okula karşı olumsuz tutum geliştirmektedirler. Sizce bu tutum değişiminin nedenleri neler olabilir?**

### Aileden Kaynaklanan Nedenler

Ailenin öğrenciye yönelik ilgi ve sevgi eksikliği, ailedeki geçimsizlik, ekonomik ve sosyal sorunların olması, ailenin kalabalık olması, anne-babanın baskıcı tutuma sahip olması, anne-babanın boşanması, çocuğa yönelik beklentilerin niteliği gibi unsurlar, öğrencinin bu sorunları sınıfa taşımasına yol açabilmektedir.

### Çevreden Kaynaklanan Nedenler

Çocuğun birlikte oynadığı akranlarının ve çevrede bulunan değer verdiği kişilerin davranışları, çevrenin sahip olduğu kültür ve bu kültürün ortaya çıkardığı davranış normları, televizyon, internet gibi kitle iletişim araçlarından edindiği bilgiler bu nedenler arasında sayılabilir.

Yukarıda açıklanan nedenlere dayalı olarak öğrencilerin sergileyebileceği davranış sorunları şu şekilde sıralanabilir:

- Derslere devam etmeme veya geç gelme,
- Derse hazırlıksız gelme,
- Ders sırasında konuşma, dersi engelleme,
- Arkadaşlarına, kendisine ve eşyalara zarar verme,
- Derste ders dışı etkinlikte bulunma,
- Zararlı alışkanlıklar edinme,

- Saldırganlık,
- Kurallara uymama,
- Yalan söyleme,
- Aşırı hareketlilik.

Bu tür davranışlar, öğrencilerin sosyal ve psikolojik gelişimlerini olumsuz etkilediği gibi sınıfta öğretim etkinliklerinin amacına ulaşmasına da engel oluşturmaktadır.

## Davranış Sorunlarına Yönelik Stratejiler ve Eylemler

Sınıfta istenmeyen davranışların yönetilmesinde en önemli noktalardan biri istenmeyen davranışın tanılanmasının doğru yapılması ve bu davranışa yönelik en uygun strateji ve eylemin işe koşulmasıdır. Yukarıda sıralanan davranış sorunlarının önlenmesine yönelik şu stratejiler uygulanabilir:

- Öğrencilerin sıkılmalarına bağlı olarak ortaya çıkan davranış problemlerine yönelik olarak öğretim etkinliğinde değişiklik yapmak.
- Öğrencilerin yaptıkları çalışmalarda zorlanma düzeylerine bağlı olarak onlara yardım sağlamak.
- Sınıfın fiziksel düzenine bağlı davranış problemleri nedeniyle sınıfın düzenini değiştirmek.
- Öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasıyla ortaya çıkan davranış problemlerine bağlı olarak dikkat dağıtan unsurları ortadan kaldırmak.

Bunlar dışında davranış problemlerinin önlenmesinde sorunu anlamak, görmezden gelmek, uyararak, derste değişiklik yapmak, sorumluluk vermek, öğrenciyle konuşmak, doğru davranışı göstermek, fiziksel müdahale, okul yönetimi ve aileyle iletişim kurmak ve yasal yollara başvurmak eylemleri bulunmaktadır.

## Sorunu Anlamak

İstenmeyen davranışın önlenmesinde en önemli uygulama sorununun tam anlamıyla ne olduğunu anlamaktır. Öğrencinin arkadaşları, diğer öğretmenleri, ailesi, okul yönetimi ile görüşmek, öğrenciye ait kayıtları incelemek sorunu doğru tanımlama ve çözüm üretmenin temel unsurlarıdır (Gökçe, 2014, s.401). Davranışın belirlenmesi, davranış, davranışlar ve ortam hakkında bilgi toplamayı gerektirir. Bu bilgiler çok kaynaklı ve gerçek olmalıdır. Durumla ilgili sorular, olasılıklar, değerlendirme ölçütlerinin seçimi, önceliklerin belirlenmesi, çözüm seçenekleri oluşturma, amaçlarla davranışı karşılaştırma, daha bozucu ve karmaşık davranışlarda yapılması gerekenleri gösterir.

## Görmezden Gelmek

Davranışçı yaklaşıma göre, bireyin bir davranışının sonucu nötr ise o davranış giderek söner. Bu ilkeye dayalı olarak öğretmen sınıftaki küçük olumsuz davranışları görmezden gelerek sönmesini sağlayabilir (Erden, 2001, s. 194). Bu eylem öğretmenin ve diğer öğrencilerin dikkatini çekmek için davranış problemlerinin sergilenmesi karşısında, öğretmenin olumlu davranışlar gösteren öğrencilere yönelmesini, istenmeyen davranışları görmemesini kapsamaktadır. Sorun yıkıcı değilse ve kısa sürede sonlanacak gibi duruyorsa görmezden gelinmesi, harcanacak zaman ve enerjiyi ve de diğer öğrencilerin dikkatinin dağılmasını önleyecektir (Gökçe, 2014, s.402).

## Uyararak

Öğrenci yaptığı davranışın olumsuzluğunun farkında olmayabilir. Bu nedenle öğretmen öğrencinin her istenmeyen davranışını bilinçli ve kasıtlı olarak algılama yönünde önyargı geliştirmemelidir. Bu gibi durumlarda istenmeyen davranışa karşı öğretmenin anında uyarıda bulunması, davranışın devam etmesini önleyecektir (Özdemir, 2011, s.86).

Uyarma yöntemlerinden biri, vücut dilinin uzaktan kullanılmasıdır. İstenmeyen davranışı anında durdurmanın ilk yolu ve basamağı, istenmeyen davranışı yapanla göz teması kurmaktır. Öğretmenin kendisini gördüğünü anlayan öğrenci istenmeyen davranıştan vazgeçme eğilimi gösterir (Erden, 2001, s.194). Öğretmenin istenmeyen davranış gösteren öğrenciye davranışının farkında olduğunu ve bu davranışın doğru olmadığını diğer öğrencilere hissettirmeden öğrenciyle kurduğu işarete dayalı bir iletişimidir. Uyarma yöntemlerinden bir diğeri, öğrenciyle göz teması kurulamadığında, vücut dilinin yakından kullanıldığı *yaklaşmadır*. Öğretmenin fiziksel yakınlığı, öğrencinin bu farklı durumu hissedip yanlış davranışı bırakmasına yol açabilir. Öğretmen dersi sürdürerek öğrenciye yaklaşmalı, olayın farkında olduğunu hissettirilmelidir. Yanına yaklaşıldığı halde öğrenci öğretmenin farkına varmamış ve istenmeyen davranışı sürdürüyorsa, dokunma olarak adlandırılan yöneme başvurulabilir. Öğretmen, varlığını dokunarak duyurabilir. Öğrencinin masasına, eşyalarına, omuzuna dokunulabilir (Başar, 1999, s.136).

Bu uyarma yöntemleri işe yaramadığında ise genel sözlü uyarı, soru sorma, ismiyle uyarma ve kuralları hatırlatma aracılığıyla istenmeyen davranışların önlenmesi söz konusu olabilir. *Genel sözlü uyarı*, istenmeyen davranış karşısında öğretmenin öğrenciyle birebir iletişimde bulunması yerine, sınıfa yönelik genel sözlü uyarı yapmasını kapsamaktadır. *Sınıf kurallarını hatırlatma*, öğretim yılı başında sınıf kurallarının öğrencilerle birlikte belirlenmesi ve öğrencilere benimsetilmesi, daha sonraki istenmeyen davranışlar karşısında bu kuralların hatırlatılması öğrencilerin sorumluluklarını hatırlamalarına ve istenmeyen davranışlarından vazgeçmelerine olanak sağlayabilir. *Soru sorma*, istenmeyen davranışı gösteren öğrenciye dersle veya durumla ilgili soru sorulmasını kapsamaktadır. Öğrenciye dersle ilgili soru sorulması sınıftaki diğer öğrencilerin dikkatinin dağılmadan, öğrencinin dikkatinin derse yönelmesine katkıda bulunur. İstenmeyen davranışa ilişkin soru sorulması, problemin tüm sınıfça paylaşılmasına ve çözümlenmesine katkı sağlar. Bu iki durum arasındaki seçim öğretmenin yapacağı değerlendirmeye bağlıdır.

### **Derste Değişiklik Yapmak**

İstenmeyen davranışın tüm sınıfça gösterilmeye başlanması, öğrencilerin derse ilgilerinin kaybolduğunu, öğrenme motivasyonlarının düştüğünü, sıkılma veya başka olumsuz duygular geliştirdiklerini gösterir. Bu durumda öğretmenin derste hiyerarşik bir biçimde önce ders araçlarında; yeterli olmadığında kullanılan ortam ve yöntemlerde; o da yeterli olmadığında ders amaçlarında değişikliğe gitmesi istenmeyen davranışa yönelik bir çözüm olabilir (Gökçe, 2014, s.404).

### **Sorumluluk Verme**

Yapılan araştırmalar istenmeyen davranışların en önemli nedenlerinden birinin öğrencilerin öğretim sürecinde boş kalmaları ile ilgili olduğunu ortaya koymaktadır. Etkili öğretmenler, öğrenme zamanının tamamında öğrenciyi öğrenme süreçleri ile meşgul edebilen öğretmenlerdir. Çalışmasını erken bitiren öğrenciye yeni sorumluluklar verme, genel olarak sınıfa ilişkin sorumluluk üstlenmesini sağlama öğretim sürecinde istenmeyen davranış sergilemesine yönelik zaman bulamamasına, sınıf yaşamında da aidiyetlik duygusunun yükselmesine olanak sağlamasıyla kurallara uygun davranmasına yol açacaktır.

### **Öğrenciyle Konuşmak**

Öğretmenle öğrenci arasında işaretler dışında, sorunu dolaylı yollarla çözme girişimleri istenen sonucu vermezse veya sorunun önemi nedeniyle istenen sonucun elde edilemeyeceği baştan belli olursa, sorunu öğrenciyle konuşarak çözmeye çalışmak gerekir. Öğrenciyle konuşma grupla birlikte veya bireysel olarak; sınıf içinde veya sınıf dışında gerçekleş-

tirilebilir (Başar, 1999, s.139). Öğrenciyle konuşmada amaç istenmeyen davranışın altında yatan asıl nedeni ortaya çıkarmaktır. Öğrenciyle konuşmanın amaca hizmet etmesi için, öğretmenin ben dilini kullanması, suçlama, utandırma, emretme hatta nasihat verme gibi tavırlardan kaçınması gerekmektedir.

### **Doğru Davranışı Gösterme**

Öğretmenin istenmeyen davranış karşısında öğrenciye doğru davranışa ilişkin rehberlik yapmasını kapsamaktadır. Bu yaklaşımda istenmeyen davranış gösteren öğrenciye, doğru davranış ve bunun olumlu sonucu hatırlatılır (Erden, 2001, s. 197).

### **Fiziksel Müdahale**

Davranış sorununa öğrencinin bulunduğu yer veya ortam neden olduğunda, öğretmenin öğrencinin yerini veya ortamını değiştirmesini içermektedir. Sınıfta bazı öğrencilerin yan yana oturması sınıfta istenmeyen davranışların oluşmasına yol açtığına, bu öğrenciler sınıfta birbirinden uzak olarak oturtulabilir. Yine sınıftaki etkinlikler bazı öğrencileri gülme, ağlama, sinirlenme gibi öğretim etkinliğinden uzaklaştıran duyu durumlarına sokabilir. Bu durumda da öğretmen öğrencinin sakinleşmesi, öğretim etkinliğine hazır hale gelmesi için sınıftan çıkmasına izin verebilir (Erden, 2001, s. 198). Bu uygulamada öğretmenler, eylemin öğrenciler tarafından suistimal edilmemesine ve sınıf dışında öğrencilerin güvenlik içinde olduklarına dikkat etmelidir.

### **Okul Yönetimi ve Aileyle İletişim Kurmak**

Eğitimde istendik davranışların oluşturulması kadar istenmeyen davranışların önlenmesinde de öğretmen, okul yönetimi ve aile bir bütün olarak işlev göstermelidir. Öğretmen istenmeyen davranışı ortadan kaldırmada zor durumda kalıp aile ve okul yönetiminin desteğine gereksinim duyduğunda, sorun okul veya aileden kaynaklandığında veya çözüm onların katkısını gerektirdiğinde bu yolu kullanmalıdır (Başar, 1999, s.141). Sınıfta istenmeyen davranışların oluşmasında en önemli nedenlerden biri okul-aile işbirliği eksikliğidir. Aile ve okul değerlerinin çatışması, sınıfta kazandırılmak istenen davranışların aile tarafından desteklenmemesi istenmeyen davranışları tetiklemektedir. Bu durumda okul yönetimi ve öğretmenler aileler ile daha yakın ilişkiler geliştirmenin yollarını aramalıdır. Öğretmenin okul yönetiminden destek isteme süreci de öğretmenin sınıf içindeki gücünü zayıflatmamalıdır. Çünkü öğretmen sınıfta karşılaştığı hemen her sorunda okul yönetimi ve ailelere yönelmesi sınıf yönetimi becerilerinin yetersizliği ve liderlik gücünün zayıflığı olarak algılanmasına yol açar ki bu da sınıfta daha büyük istenmeyen davranışlara yol açabilir.

### **Ceza Vermek**

İstenmeyen davranışı önlemeye yönelik en son başvurulacak eylem cezadır. Ceza, istenmeyen davranışla orantılı olarak o davranışın tekrarlanmasını engelleyecek biçimde uygulanmalı, bunun içinde öğrenci neyi yaptığı için ceza aldığını bilmelidir. Öğretmen, cezadan çok önleyici yöntemlere başvurmalı, ama ceza vermemeye çalışmak uğruna dersin engellenmesine de izin vermemelidir (Başar, 1999, s.142). Ceza uygulamasında uyulması gereken ilkeler şunlardır (Özdemir, 2011, s.88; Erden, 2001, s.204):

- Ceza istenmeyen davranış gösterildiğinde uygulanmalı, davranıştan çok sonra verilmemelidir,
- Ceza davranışa uygun olmalıdır,
- Ceza kişiselleştirilmemelidir ve çifte standart uygulanmamalıdır,
- Ceza mümkün olduğunca az kullanılmalıdır,
- Cezanın nedeni açıklanmalıdır,
- Seçenekler sunarak öğrencinin pekiştireç kazanması sağlanmalıdır,

- İstenmeyen davranış, istenen davranış haline getirilmelidir,
- Fiziksel, sözel ve psikolojik şiddet içeren cezaya kesinlikle başvurulmamalıdır,
- Sınırlı olunduğunda cezaya başvurulmamalıdır,
- Cezanın uygulanması için istenmeyen davranışın sonlanması beklenmemelidir.

Cezanın anlamlı olması için, öğrencinin psikolojik, zihinsel ve ahlaki gelişimine uygun olması gerekir. Örneğin olumlu bir benlik algısına ve toplumca onaylanmış bir kişilik örüntüsüne sahip bir öğrenci kopya çekme, yalan söyleme gibi istenmeyen davranışları saygınlığına ve onuruna uygun bulmayacaktır. Ancak zıt yönde bir kişilik örüntüsü geliştirmiş bir öğrenci bu davranışları sergileme eğiliminde olacaktır. Çağdaş ve demokratik sınıf yönetiminin dayandığı temel ilkelerden biri olan öğrencilerin iç denetiminin geliştirilmesi bu noktada önem taşımaktadır. Öğretmenler öğrencilerin özdenetim yeterliklerinin, ahlak ve sosyal gelişimlerini yakından takip ederek özellikle ilköğretimin ilk sınıflarında bu yönlerden gelişmemiş olduklarının farkında olmaları; dolayısıyla bu kademelerde cezayı etkili bir davranış yönetimi aracı olarak algılamamaları gerekmektedir (Aydın, 2000, s.163).

### Yasal Yollara Başvurmak

Başar (1996) herşeye rağmen öğrenci istenmeyen davranışları yapmayı sürdürüyorsa, özellikle son yıllarda Türk Eğitim Sistemi'nde de giderek artan oranda gözlenen şiddete başvurmuşsa, öğretmenin yılmaması, yasal yollara başvurusu gerektiğini ileri sürmektedir. Yılgınlık ve korku, şiddete eğilimli öğrenciyi cesaretlendirirken, yasal yollarla karşı koyma geri adım atmasını sağlar (Akt. Erdoğan, 2001, s.108).

K İ T A P



Sınıfta istenmeyen davranışların yönetilmesine ilişkin daha ayrıntılı bilgiler için Ayhan Aydın'ın 2015 yılında Pegem Akademi Yayıncılıktan çıkan Sınıf Yönetimi adlı kitabı okuyabilirsiniz.

## SINIFTA DİSİPLİN MODELLERİ

Resim 8.14

Sınıfta Disiplin Modelleri



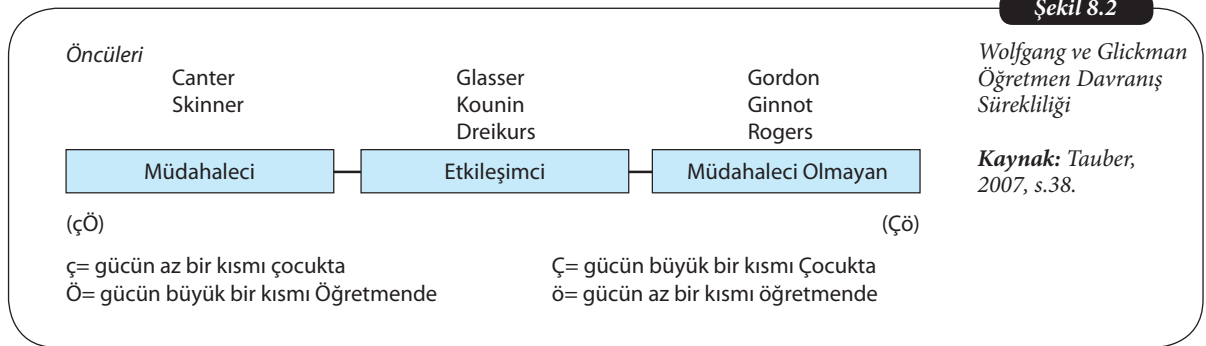


Disiplin, öğrenme ortamının düzenini bozan, öğretim yaşantılarını aksatan öğrenci davranışlarına öğretmenin gösterdiği tepkidir. Bir başka tanıma göre ise disiplin genel olarak eğitim öğretim ortamlarında öğrencilerin istedik davranışlarını kazanmalarına ilişkin olarak ortaya koyulan ilke, kural, yasa ve düzenlemelere uygun davranma olarak tanımlanabilir. Bu yönüyle disiplin öğrencinin kontrol altında tutulmasından çok, başta özdenetim yeterliklerinin geliştirilmesi olmak üzere duyuşsal, bilişsel ve davranışsal olgunlaşmasının desteklenmesidir. Sınıfta disiplin uygulamalarında her öğretmenin aynı davranışa verdiği tepki birbirinden farklıdır. Gerek öğretmenlerin disiplin anlayışındaki farklılıklar gerekse her sınıfın farklı nitelik ve yoğunlukta olması disiplin modellerinin uygulanmasında çeşitlilik oluşturmuştur (Habacı vd., 2013, s.1953). Sınıfta disiplin modelleri genel olarak liderlik ve yönetim kuramlarına yönelik yapılan çalışmalar doğrultusunda şekillenmiştir. Bu çalışmalardan biri olan Tannenbaum ve Schmidt'in Liderlik Davranışı Dizisi Modelidir. Bu modele göre liderler otoriteyi tamamen elinde tutan anlayıştan, otoriteyi astlarına tamamen bırakan bir anlayış çerçevesinde yedi farklı liderlik davranışı sergilemektedirler. Son 50 yılda yapılan çalışmalar sınıfta disiplin uygulamalarına ilişkin felsefi bir değişim olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin 1960 ve 1970 yıllarda sınıf disiplinine ilişkin yayımlar cezalandırıcı disiplin uygulamalarına yer veren otoriter öğretmenleri savunmuştur. Bu dönemlerde yapılan araştırmalar da öğretmenlerin oldukça cezalandırıcı tekniklere dayalı disiplin uygulamalarına yer verdiklerini ortaya koymuştur. Buna karşın 1980'lerin başındaki yayımlar sınıfta disiplin uygulamalarında daha az cezalandırıcı tekniklerin kullanılması gerekliliğini savunan demokratik bir felsefenin ön plana çıktığını yansıtmaktadır (Allen, 2005, s.26). Benzer şekilde Wolfgang ve Glickman öğretmenlerin sınıflarında benimseyecekleri sınıf yönetimi modeline öncülük eden felsefi anlayışlarını müdahaleci, müdahaleci olmayan ve etkileşimci yaklaşım olarak üçe ayırmıştır (Tauber, 2007, s.19). Şekil 8.2'de görüldüğü gibi müdahaleci öğretmen davranış biçiminde sınıfta gücün büyük bir kısmı öğretmen elinde bulunurken, müdahaleci olmayan davranış biçiminde ise sınıfta güç öğrenci eline geçmiştir. Etkileşimci yaklaşımda ise güç öğretmen ve öğrenci tarafından paylaşılmış, demokratik ilişkilere dayalı bir sınıf yönetimi egemen kılınmıştır.

Disiplin tanımlarının ilişkili olduğu kavramlar şunlardır (Aydın, 2004):

- istenmeyen davranış
- öğretmen tepkileri
- öğrencinin kendini kontrolü
- kuralların uygulanması
- öğrenme ortamını oluşturma
- uygun öğrenme etkinliklerine katılma
- öğrenme zamanının arttırılması
- sorumluluğun öğretimi

Şekil 8.2



Müdahaleci sınıf yönetimi yaklaşımı geleneksel ya da davranışçı yaklaşım olarak bilinen felsefi ve psikolojik temele dayanmaktadır. Davranışçı yaklaşımda bireyin davranışları ile bireyin psikolojik, fizyolojik, duygusal rahatsızlıkları ve gelişim düzeyleri arasında bir ilişkinin var olduğu inkâr edilmemektedir. Ancak bu yaklaşım bireyin içsel duygu ve düşünceleri değil gözlemlenebilir ve ölçülebilir davranışları ile çevrenin bireyin davranışları üzerindeki etkisi üzerine odaklanmaktadır. Müdahaleci yaklaşım kapsamına giren en tanınmış sınıf disiplin modelleri arasında Canter'ın Zorlayıcı Disiplin Modeli ve Skinner'in Davranış Değiştirme Modeli yer almaktadır.

Etkileşimci sınıf yönetimi yaklaşımı ise hem insancıl hem de davranışçı felsefenin ilkelerine dayanmaktadır. Demokratik ilkelerin kolayca uygulanabileceği bu yaklaşıma göre bireyin gelişimini etkileyen pek çok faktör vardır. Birey ancak bu faktörler arasındaki ilişkiye bakılarak anlaşılabilir. Büyüme birey ve bireyin içinde bulunduğu çevre arasındaki dinamik bir süreçtir. Bu nedenle bireyin gelişiminde hem çevre hem de içsel duygu ve düşünceler birlikte değerlendirilmelidir. William Glasser Gerçeklik Terapisi Modeli, Kounin'in Grup Dinamiği Modeli ve Dreikurs'un Ussal Sonuçlar Modeli etkileşimci sınıf yönetimi yaklaşımı kapsamında yer alan en tanınmış modellerdir.

Müdahaleci olmayan sınıf yönetimi yaklaşımı insancıl (hümanist) ya da öğrenci merkezli olarak da bilinen felsefi ve psikolojik temele dayanmaktadır. İnsancıl düşünceye göre birey dışarıdan gelen uyarıcıların edilgen alıcısı değil duyan, düşünen, hisseden, yaratan, kendi amaçlarını algılayan ve bu amaçları içsel potansiyelini kullanarak ve keşfederek başaran kişidir. Müdahaleci olmayan ya da insancıl modeller arasında Rogers'ın Öğrenci Merkezli Sınıf Yönetimi Modeli, Gordon'un Etkili Öğretmen Eğitimi Modeli ve Ginnot Uygun İletişim Modeli sayılabilir (Aksoy, 2001, ss.10-14).

SIRA SİZDE



**Sınıf yönetiminde disiplin anlayışlarının değişmesini etkileyen faktörler nelerdir?**

### Zorlayıcı (Güvengen) Disiplin Modeli

1970'lerde öncelikle Lee Canter tarafından geliştirilen bu model davranışçı akımın temel ilkelerine dayanmaktadır. Daha sonra davranış sorunlu çocuklarla çalışan Marlene Canter'in görüşleri ile genişletilmiştir. Sınıf yönetimini ve sınıf disiplini aynı anlamda ele alan bu model, sınıfta düzenin disiplin sağlanarak gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Canter ve Canter'ın *iddiacı disiplin* diye adlandırdıkları bu modelde öğretmenin net beklentiler, sınırlamalar ve sonuçlar oluşturmaya, öğrencilerin kabul edilebilir bir biçimde davranmalarına ısrar etmeye ve gerekli olduğunda uygun sonuçlarla sürdürmeye hakkı olduğunu ileri sürmektedirler (Köktaş, 2003, s.6). Genel olarak ödül ve ceza kavramları ile karakterize edilmekle birlikte bu modelde asıl vurgu öğrencilerin istedik davranışları göstermesini sağlamak ve daha sonra onlara uygun dönüt ve pekiştireçler sağlamak üzerinedir. Bu yaklaşım sınıf ortamında özellikle öğrenci davranışlarının yönetebilmeleri için öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik geliştirilmiştir. Zorlayıcı Disiplin Modeline göre öğretmenler iyi yönetilen sınıflarda öğretim yapma hakkına sahipken, öğrenciler de kontrol altına alınmış bir çevrede öğrenme hakkına sahiptirler (Malmgren, Trezek ve Paul, 2005, s.36). Zorlayıcı disiplin modeline göre öğretmenleri etkili sınıf yöneticileri yapan temel özellikler şunlardır (Canter, 2010):

- Sınıflarında gerekli otorite ve saygıyı oluşturmaya yönelik sınırları belirgin söylemleri içeren kudretli bir anlayışa sahiptirler.
- Okulun ilk gününden itibaren sınıf yönetimi uygulamalarına yol gösteren sınıf kuralları, pozitif destek stratejileri ve disiplin sonuçlarını kapsayan proaktif olarak geliştirilen sistematik bir plana sahiptirler.
- Öğretmenlerin öğretim yılı başında önceliği okuma, yazma ve aritmetik öğretiminden daha çok, sınıf etkinliklerinde başarılı olmak için gerekli olan davranışlarının sistematik olarak öğretilmesidir.
- Öğretmenler akademik başarıyı destekleyen güvenli ve düzgün bir öğrenme ortamının oluşturulmasında, öğrencilerin sorumluluk üstlenmelerine yönelik öğrencileri güdülemeye ilişkin geçerliliği olan stratejiler konusunda uzmandırlar.
- Öğretmenler "öğrencileri bildiğiniz şeyleri, önemsedığınızı bilene kadar önemsemezler" deyişini bilirler ve bu yüzden öğrencilerle olumlu ilişkiler geliştirmek için en iyi uygulamaları kullanırlar.

Zorlayıcı Disiplin Modeli, davranışçı akımın ilkelerine dayalı, ödül ceza kavramları ile karakterize edilmiş, gücün büyük ölçüde öğretmenin elinde bulunduğu bir anlayışa sahiptir.

- Öğretmenler zor öğrencilerle tek başlarına başa çıkamayacaklarını bildiklerinden dolayı, öğrenci ailelerinden ve yöneticilerden gereksinim duydukları desteği almaya yönelik becerilerini geliştirirler.

## Davranış Değiştirme Modeli

Davranış Değiştirme Modeli davranışların çevre tarafından organizmaya yönlendirilen uyarıcıların niteliği tarafından şekillendirildiğini öne süren Skinner'ın görüşleri üzerine dayandırılmıştır. Davranış değiştirme modelinin temel varsayımı, davranışların sonuçlarını ve getirilerini ya da davranışı izleyen ödüllendirmeleri değiştirerek davranışların kontrol altına alınabileceği ve değiştirilebileceğidir (Akçadağ, 2005, s.253). Skinner'ın ortaya koyduğu temel ilkelere göre bireyler çevrelerinde onları mutlu eden uyarılara yönelirken, mutsuz eden ve hoş olmayan uyarılardan kaçınma eğilimi içindedirler. Bu doğrultuda öğrencilerde istenen davranışların geliştirilmesi için onlara olumlu uyarılar sunmak; istenmeyen davranışları ortadan kaldırmak içinse olumsuz uyarılarla karşı karşıya bırakmak eğitim amaçlarına ulaşmaya katkı sağlayacaktır. Öğrencilerin davranışlarının değiştirilmesi davranışçıların olumlu ve olumsuz olarak ikiye ayırdıkları pekiştiricilerin işe koşulmasını gerektirir. Daha önceki bölümlerde de değinildiği gibi *olumlu pekiştirici*, bir kişiye sunulduğunda, o kişinin sergilediği davranışın sıklığını ve şiddetini artıran mutluluk veren uyarıcılara denilmektedir. Buna karşın *olumsuz pekiştiriciler*; istenmeyen uyarıcının ortadan kaldırılmasıyla davranışı güçlendirmektedir (Celep, 2002, ss.178-179). Davranış değiştirme modelinin temel özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Davranış, o davranışın hemen arkasından gelen sonuçlar tarafından şekillendirilir.
- Pekiştiricilerin sistematik kullanımı öğrencilerin istedik yöndeki davranışlarının gelişmesini sağlar.
- Pekiştirilmeyen davranışlar zayıflar ve belirli bir süre sonra söner.
- Davranışlar ceza kullanımı ile zayıflatılabilir ve söndürülebilir.
- Öğrenmenin ilk dönemlerinde sürekli pekiştirme en iyi sonuçları ortaya koyar.
- Öğrenme istenilen düzeye ulaştığında öğrenmenin kalıcılığının sağlanması için etkili yol aralıklı pekiştirme tarifelerinin kullanılmasıdır.
- Davranış değiştirme farklı pekiştirme tarifelerinin kullanımı ile gerçekleştirilir. Bunlar arasında sözel ifadeleri, jest ve mimikleri içeren *sosyal pekiştiriciler*; yıldız ve marka gibi *sembol pekiştiriciler*; bir arkadaşla işbirliği yapma ve serbest zaman verme gibi etkinlik *içerikli pekiştiriciler*; kalem, araba gibi somut ödüllere dayalı *nesnel pekiştiriciler* yer almaktadır.

Davranış Değiştirme Modelinin en önemli ilkesi çocukların sınıftaki olumlu davranışların pekiştirilmesi; olumsuz davranışların sınıftaki diğer öğrencilere zarar vermeden ortadan kaldırılmasıdır. Davranışın ortadan kaldırılmasında ceza ve söndürme kavramları ön plana çıkmaktadır. *Söndürme*, istenmeyen bir davranışı sürdüren bir uyarıcının ortadan kaldırılması yoluyla davranışın tamamen ortadan kaldırılmasını içerir. Eğer davranış pekiştirilmezse, aşamalı olarak ortadan kaldırılır (Lunenburg and Ornstein, 2002, s.221). *Cezalandırma*, istenmeyen bir davranışı takiben hoş olmayan bir uyarıcının uygulanmasıdır. Eğer bir davranışın sonuçları davranışın gelecekte tekrarlanma olasılığını azaltırsa veya ortadan kaldırırsa ceza olarak nitelenir. Ceza ile ortama birey için rahatsız edici bir durum katılır ve bunun sonucunda birey bu davranışı yapmaz. Ceza, birey için hoş olan ona mutluluk veren bir şey ondan geri alınarak veya yoksun bırakılarak uygulanabilir (Özkalp ve Kirel, 2001, s.160).

Davranış değiştirme modeli diğer modellerden farklı olarak gözlenebilir, tanımlanabilir ve ölçülebilir davranışlara odaklanır.

Davranış değiştirme modelinin öncüsü Skinner, davranışın sonuçları tarafından şekillendirildiği düşüncesinden hareketle, öğrenci davranışlarının pekiştirici ya da ceza uygulamaları ile istedik yönde değiştirebileceğini öne sürmektedir.

## Gerçeklik Terapisi (Seçim) Modeli

William Glasser tarafından geliştirilen Gerçeklik Terapisi Modeli, Kontrol Kuramına dayanmaktadır. Amerika'da kalite okulları adıyla anılan okulların kurulmasına öncülük eden Glasser'in kurucusu olmamakla birlikte önemli ölçüde geliştirdiği diğer kuram Kontrol Kuramıdır. Bu kuramın temelinde insanların kendileri için iyi olan şeyler yönünde davranış sergileyecekleri biçiminde bir tez yer almaktadır. Glasser bu yaklaşımı, baskının eğitimde disiplin sağlama konusunda yarar sağlamayacağını göstermek amacıyla kullanmıştır. Glasser, insanların kendileri için iyi olanı seçerek davrandığını ve herkesin ancak kendisini mutlak düzeyde kontrol edebileceğini belirten Kontrol Kuramı günümüzde Seçim Kuramı (choice theory) adıyla anılmaktadır (Aksoy, 2001, s.16). Glasser'a göre davranış bireyin duygu ve gereksinimlerinin yönlendirilmesi ile bireyin seçimleri sonucu ortaya çıkar ve dışsal koşullar tarafından belirlenip kontrol edilemez. Bu yüzden insanlar koşulların kurbanı veya kölesi olarak algılanmamalı; yaptıkları seçimlerin sonuçlarının sorumluluğunu üstlenebilen kendi kararlarını veren bireyler olarak kabul edilmelidirler. Model sınıf yönetimi ve disiplininin temeline beş temel kavram yerleştirmektedir (Gabriel ve Matthews, 2011, s.21):

1. *Temel Gereksinimler*: Varolma, sevme ve sevilme, güç elde etme, özgürlük ve eğlenme gibi gereksinimleri kapsamaktadır.
2. *Kalite Dünyası (İdeal Dünya)*: İnsan olabilmenin en önemli parçaları olan insanların, etkinlikleri, değerleri ve inançları içerir. Her bireyin yaşamak istediği hayat, birlikte olmak istediği kişiler, deneyimlemek istediği yaşantılar ve değer verdiği görüş ve inançlara dair resim veya hayalleri vardır.
3. *Gerçeklik ve Algı*: İnsanların gerçeği algılama biçimlerine göre hareket ettikleri savına dayanır.
4. *Karşılaştırma Alanı*: Tüm davranışların amacı insanların algıladıkları ile istedikleri şeyler arasında bir uyum yaratılmasıdır düşüncesine dayanmaktadır.
5. *Bütüncül Davranış*: Bütüncül davranış, eylem, düşünme, hissetme ve fizyoloji bileşenlerinden oluşmaktadır.

Bu temel gereksinimler karşılandığında öğrenciler mutlu olur karşılanmadığında ise hayal kırıklığı yaşarlar ve istenmeyen davranışlar gösterirler. Bu nedenle okullar öncelikle bu temel gereksinimleri doyurmaya yönelik ortamı, etkinlikleri ve programları yaratmak zorundadır. Okulların ve öğretmenlerin ikinci amacı öğrencilerin iyi seçimler yapmasına yardımcı olmaktır. Glasser fiziksel ve psikolojik cezanın hiç bir şekilde uygun ve etkili olmayacağını, aksine çocuğa büyük zararlar verebileceğini belirtmektedir (Aksoy, 2001, s.15).

Glasser çocuklar istenmeyen bir davranış gösterdiğinde, bunun mutlaka karşılanmayan bir gereksinime dayandığını öne sürmektedir. Aile veya okul bu gereksinimleri karşılayacak ortamlar geliştirmelidir. Okul ve öğretmenler, çocukların öğrenme çabalarına ve onların kendilerine değer vermeyi başarmalarına yardımcı olmalıdır. Çocuklar, uyum sağlamıyor ve üretken bir davranış sergilemiyorlarsa, o zaman öğretmenler, kendi davranışlarını ve sınıf yapısını değiştirecek yolları bulmalıdır.

Glasser, Toplam Kalite Yönetim'inin öncüleri olan Deming ve Juran'ın da görüşlerine dayalı olarak öne sürdüğü *kaliteli okul* kavramı bağlamında, okulların öğrenciler tarafından 'iyi bir yer' olarak algılanması gerekliliği üzerinde durmaktadır. Kaliteli okul öğrencilerin sadece gereksinimlerini karşılayan yerler değil, aynı zamanda öğrencileri kalite dünyası vizyonuna yakınlaştıran ilişkilerin kurulduğu bir yer olmalıdır. Glasser okullarda ilişkilerin oluşmasını destekleyen ve engelleyen yedi temel alışkanlığı sıralamıştır. Bu alışkanlıklar Tablo 8.1'de sunulmuştur:

Olumlu İlişkileri Destekleyen Alışkanlıklar	Olumlu İlişkileri Engelleyen Alışkanlıklar
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Destekleme</li> <li>• Cesaretlendirme</li> <li>• Dinleme</li> <li>• Onaylama</li> <li>• Güvenme</li> <li>• Saygı duyma</li> <li>• Farklılıkları uyumlaştırma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eleştirme</li> <li>• Suçlama</li> <li>• Şikayet etme</li> <li>• Kusur bulma</li> <li>• Tehdit etme</li> <li>• Cezalandırma</li> <li>• Rüşvet ya da ödüllendirmeye dayalı kontrol</li> </ul>

**Tablo 8.1**  
Okullarda İlişkilere  
İlişkin Alışkanlıklar

Glasser okulların kendilerini kaliteli okul olarak yapılandırılmaları gerektiği üzerinde durarak, kaliteli okulların özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Kaliteli okulda ilişkiler güven ve karşılıklı ilişkilerin biçimlendirdiği demokratik ilkelere dayalıdır ve süregiden disiplin sorunları yoktur.
- Ölçülebilir sürekli gelişme ön plandadır. Özdeğerlendirmeye dayalı bir yeterlilik anlayışı egemendir. Öğrenci başarısızlığına izin verilmez.
- Her öğrenci bir öğretim yılı içerisinde yeterliklerinin ötesinde bir kalite çalışması yaparlar ve bu çalışma en yüksek notla değerlendirilir.
- Öğrenciler, öğretmenler ve aileler okulu eğlenceli bir yer olarak algırlar ve orada olmaktan mutlu olurlar.
- Öğrenciler seçim teorisini bilir ve hem okulda hem de bireysel yaşamlarında etkin bir biçimde kullanırlar. Böylece birbirlerini kontrol etme ihtiyacını ortadan kaldırmış olurlar.
- Öğrenciler ulusal sınavlarda daha başarılı olurlar.

Gerçeklik Terapisi Modelinin sonul amacı öğrencilerin içdenetim ve iç disiplin yeterliklerinin geliştirilmesidir. Bunu sağlamak için;

1. Öğrencilerin akranları ile kaliteli ilişkiler kurması ve bu ilişkileri geliştirmesi,
2. Öğrenme ve gelişim süreçlerine ilişkin bilinçli seçimler yapması ve
3. Düşünce ve davranışları üzerindeki kontrolleri doğrudan öğrencinin kendi üzerine alması

gerekmektedir. Öğretmenler, yöneticiler, aileler ve toplum öğrencilerin sosyal, akademik, zihinsel ve ruhsal gelişimlerini destekleyecek öğrenme çevreleri oluşturmak için işbirliği halinde çalıştıklarında bu sonul amaca ulaşılacağı düşünülmektedir.

## Grup Dinamiği Modeli

Grup Dinamiği Modeli sosyal psikoloji temelli ilkelerden hareket ederek, grup ve grup davranışı odaklı olarak sınıfların etkili yönetilmesi üzerinde duran bir tür demokratik sınıf yönetimi anlayışını ortaya koymaktadır. Kounin özellikle grup içinde bireyin davranışının değiştirilmesiyle grup üzerinde gerçekleşen etkiyi dikkate alan, bu bağlamda öğretmenin öğrencileri derse katılımlarını ve istenmeyen davranışa yönelik göstermeleri gerek tepkileri ortaya koymaya çalışmıştır. Grup içindeki bireyin davranışlarında gerçekleştirilen istendik yöndeki değişikliklerin grubun diğer üyelerini de etkilediğini ortaya koyan Kounin, bu etkiye *dalga etkisi* adını vermiştir. Araştırmalar dalga etkisinin okulöncesi ve ilkökul düzeyinde oldukça etkili olduğunu ortaya koyarken; ortaokul ve lise düzeyinde öğretmenin kişiliği ve saygınlığına bağlı olarak etkisinin değiştiğini ortaya koymaktadır. Kounin'in grup dinamiği modelinin diğer temel özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Pala, 2005, s.173):

- Öğretmenler her zaman sınıfın tümünde ne olup bittiğini bilmek zorundadırlar ki buna *öğretmen farkındalığı* denilmektedir. Kounin öğretmen farkındalığının öğretmenin sözel ifadelerinden daha çok davranışlarıyla öğrenciler üzerinde etkili olduğunu öne sürmüştür. Özellikle öğrenciler öğretmenlerinin sınıfta gerçekten ne

Glasser'in modeline göre davranış bireyin gereksinimleri ve seçimleri ile ortaya çıkar ve kaliteli okulla öğrencilerin hem gereksinimleri karşılanmalı hem de kalite dünyasına yönelik ilişkiler geliştirilmelidir.

olup bittiğinden farkında olduklarından eminseler, bu yaklaşım öğrenciler üzerinde çok daha fazla olumlu etki yaratmaktadır.

- Etkinlikler arasında yumuşak geçişler yapmak ve etkinlikler içinde ivmeyi dengeli tutma yeterliliği etkili grup yönetiminin en önemli unsurudur. Kounin'in çalışmaları dersler arasında ve ders içinde hareket ve öğrenci davranışı arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Burada hareket kavramı fiziksel bir eylemi değil, etkinliklerin hızı, ivmesi ve etkinlikler arası geçişleri ifade edilmektedir.
- Öğretmenler grup farkındalığını sürdürmek ve en iyi öğrenmeyi sağlayan bir ders içeriğinden her bir grup üyesinin sorumlu tutulmasına yönelik çaba harcamalıdır.
- Öğrencinin doyum ya da doyumsuzluğu, başarıma güdüsü sağlanarak ve sınıf çevresindeki veya eğitim programındaki çeşitlilikler yaratılarak etkilenebilir. Kounin'e göre, çeşitlilik yalnızca hayatın değil, çoğu dersin de baharatıdır. Kounin, çeşitliliğin bıkkınlığı azaltmada önemli rol oynadığını belirtmektedir.

Kounin bir istenmeyen davranış oluştuktan sonra onunla ilgilenmek yerine istenmeyen davranışın önlenmesi üzerinde durmuştur. İstenmeyen davranışların ortaya çıkmasının önlenmesinde öğrencilerin sürekli derse katılımları ve meşgul edilmeleri üzerinde duran model, bunun için özellikle küçük grup etkinliklerinin işe koşulması gerektiğini vurgulamaktadır. Kounin, öğretmenlerin sert tepkiler vermesinden kaçınması gerektiğini belirtmektedir. Bu modelde öğretmenlerin bir sorun karşısında gereksiz uğraşlardan çok dersleriyle ilgilenmeleri, öğrencilerin derse dikkatlerinin sağlanması için gerekirse etkinlikleri değiştirmeleri, dersin içeriğine ağırlık vermeleri ve öğrencilerin derse etkin katılmalarını sağlamaları önerilir (Habacı vd., 2013, s. 1959).

## Ussal Sonuçlar Modeli

Mantıksal Sonuçlar Modelinin temel vurgusu çocukların davranışlarını zorla yönetmek yerine (güç kullanarak) onlara seçim yapma olanağı vermektir. Böylece öğrencilere kendi davranışlarından kendilerinin sorumlu olması anlayışı kazandırılır. Mantıksal Sonuçlar Modelinin temel vurgu noktası öğrencilerin davranışlarının sonuçlarının farkında olmalarına yardım ederek, öğrenci davranışlarını kontrol etmektir. Burada öne çıkan nokta sadece öğrenci davranışlarını kontrol etmek değil, aynı zamanda öğrencilerin eylem ve davranışlarının sorumluluğunu almalarına da yardımcı olmaktır. Dreikurs bir ya da iki kuşak önce belli düzeyde sınıflarda gücün uygulanmasının gerekliliğine rağmen, mevcut sosyal koşulların daha fazla demokratik süreçlerin kullanılması gerektiğine inanmaktadır. Dreikurs'un modelinden geliştirilmesinden sonra öğretmenlerin büyük çoğunluğu davranışçı yaklaşım ilkelerinden daha demokratik olan bu modeli sınıflarında uygulamaya başlamışlardır.

Dreikurs sosyal psikolog Alfred Adler'den büyük ölçüde etkilennmiştir. Adler tüm insanların güdülenmelerinin temelinde ait olma ve başkaları tarafından kabul edilme olduğunu düşünmektedir. Tüm insanların öne çıkan ilk özelliği sosyal varlık olmalarıdır. Bu nedenle istenmeyen davranışlar da dâhil olmak üzere bireylerin tüm davranışları düzenli, amaçlı ve sosyal onaylanmayı elde etmeye yöneliktir. İnsan tek başına hayatta kalmak için gerekli yeterliklere sahip değildir. Dreikurs'un Adler'den etkilenecek insanın sosyal yanına yapmış olduğu vurgu nedeniyle Model Sosyal Disiplin Modeli olarak da adlandırılmaktadır.

Dreikurs çocukların istenmeyen davranışları altında yatan dört temel amaç ortaya atmıştır:

- Dikkat çekme
- Güç elde etme
- Öçalma
- Başarısızlıktan kaçınma

Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının altında yer alan en yaygın amaç *dikkat çekmedir*. Öğrenciler yaygın olarak dikkatin onlara yoğunlaştığı zaman öz saygılarının geli-

Dalga etkisi kavramına bağlı olarak grup yönetiminin ön plana çıkarıldığı Grup dinamiği Modelinde, davranışın ortaya çıkmadan önce önlenmesi üzerine odaklanılmaktadır.

Dreikurs'a göre istenmeyen davranışların temelinde öğrencilerin dikkat çekme, güç elde etme, öçalma ve başarısızlıktan kaçınma amaçları yer almaktadır.



seceğine ilişkin yanlış bir inanca sahiptirler. Tüm çocuklar dikkat çekme istek ve gereksinimi içinde olmalarına rağmen, dikkat çekme öğrenme ve işbirliği ile ilgili olmadığında sınıfta sorun oluşturmaya başlar ve öğrencilerin kişisel güçlerinin gelişmesine yol açar. Bu çocuklar için göz ardı edilmek dayanılmaz bir durumdur. Öğretmen ve akranları tarafından farkında olunmaları için, bu öğrenciler sınıftaki pek çok cezaya çarptırılmaya veya aşağılanmaya gönüllüdürler.

Adler'e göre genç insanlar çılına dönmezler, bu durumu kullanırlar. Bir başka deyimle insanların saldırgan, öfkeli, çılınlaşmış davranışları onların kişiliklerinin bir sonucu değildir, bu şekilde davranmak onların güç gereksinimini karşıladığı için bu durumu kullanmayı seçerler. Bu tanımlama tam olarak *güç elde etmeye* çalışan insanları tanımlamaktadır. Öğretmenler bu öğrencileri durdurmaya veya yönlendirmeye çalıştıklarında, öğretmen ve öğrenci arasında güç elde etmeye yönelik davranışlar ortaya çıkmaktadır. Bu durumda öğrenci öğretmenin dikkatini çekmekten daha çok öğretmeni kontrol etmeye çalışmaktadır. Güç elde etmeye yönelik öğrenciler, zıtlaşarak, yalan söyleyerek, öfke krizi geçirerek veya öğretmenin yeterliliğini sorgulayarak sınıfın patronu olmak isterler. Öğretmenler mesleki ve fiziksel anlamda kendilerini tehdit altında hissetseler bile, öğrencilerle bir güç savaşı içine girmemeleri önem taşımaktadır. Öğretmenlerin bu türden öğrencileri liderlik, bağımsız düşünme gibi pozitif yönlerini ön plana çıkaracak eylemlere yönlendirmesi daha olumlu sonuçlar ortaya çıkaracaktır.

*Öç alma* davranışı, öğrenciler dikkat çekme ve güç elde etme konusunda başarılı olmayacaklarına dair inançlarının bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Böylece öğ alma ait olma yoksunluğunu telafi edecektir. Ancak öğrencilerin öğ almaya yönelik davranışlarının altında başka öğrencilere ve öğretmene kızgınlık ve zorluklar çıkarmak olabilmekle birlikte, gerçekte öğrencinin ailevi (boşanma, ekonomik yetersizlikler vs.) sorunlarından kaynaklanan nedenler de olabilir. Öğ alma amacıyla olan öğrenciler öğretmen ve arkadaşlarının kendilerine karşı adil olmadıklarını, duygularını göz ardı ettiklerini ve kendilerine zarar vereceklerini düşünürler. Bu öğrenciler bu inançlarından dolayı sınıfta kimsenin kendilerini sevmediklerinden emindirler. Yakın arkadaşlarını öğretmen ve diğer öğrencilerle ilişkilerini bozmak için kıskırtmaya çalışırlar.

*Başarısızlıktan kaçınan* öğrenciler, sadece başarısızlığa yönelirler ve kısa bir süre sonra da öğrenmeye yönelik çabalarından vazgeçerler. Bu türden öğrenciler akademik olarak başarı gösteremedikleri gibi sınıfın sosyal yapısı içinde de kendilerine yer bulamazlar ve geri çekilirler. Bu öğrenciler cesaretleri kırılmış ve yaşama karşı yenilmişler olarak tanımlanır.

Ait olamamaya ilişkin yanlış inanca kapılan çocukların öğrenmeye yönelik hevesleri kırılır ve amaçlarına ulaşmak için rahatsız edici davranışlara yönelirler. Öğrencinin her bir davranışı sınıfın sosyal yapısında bir yer edinmeye yöneliktir. Ussal Sonuçlar Modeline dayalı bir sınıf yönetimi için aşağıdaki adımların işe koşulması gerekmektedir:

1. İstenmeyen davranışın altında yatan asıl amacı belirleyin,
2. İstenmeyen davranışın altında yatan amaca yönelik müdahaleler geliştirin,
3. Kurallara uyulmadığında veya istenmeyen davranışlar ortaya çıktığında doğal veya mantıksal sonuçları uygulamaya koyun,
4. Öğrencilerin size ve birbirlerine bağlı olduğu bir sınıf kültürü geliştirin.

Bu modelde bireyin üzerinde çevrenin ve bireyin sahip olduğu içsel güçlerinin etkili olduğu varsayılır. Bazı durumlarda öğrenciler üzerinde otorite kullanılabilir ancak diğer durumlarda öğrencilerin kendi davranışlarını düzeltmeleri için fırsatlar sağlanmalıdır. Öğrencilerin yaptıklarının sorumluluğunu almaya ve aynı zaman da yetişkinler tarafından önemsenmeye ihtiyaç duyarlar. Bu yaklaşımın görüldüğü sınıflarda kurallar belirlenir ancak bireylerin bu kurallara uyma sorumluluğuna sahip olmasına odaklanılır. Genel olarak Ussal Sonuçlar Modeli hatalı davranışlar ve yanlışların giderilmesine yönelik çalışmalarla ilgilidir.

Ussal Sonuçlar Modeli öğrencilerin davranışlarının altında yatan nedeni, davranışın sonuçlarını ve bu sonuçların sorumluluklarının öğrenci tarafından taşınmasını ön plana çıkarmaktadır.

## Öğrenci Merkezli Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimine ilişkin insancıl modeller yoğunluklu olarak öğrenci merkezli ve en az düzeyde yönlendirici niteliktedir. Öğrenci merkezli bu yaklaşımlardan en önemlisi Carl Rogers'ın Disiplin Modelidir. Öğrenci Merkezli Sınıf Yönetimi diye adlandırabilecek olan bu model Rogers'ın psikoloji ve danışmanlık alanındaki Kişi Merkezli Terapi çalışmasına dayanmaktadır. Rogers 1969 yılında kişi merkezlilik ilkelerini sınıf ortamına uyguladığı Öğrenme Özgürlüğü (Freedom to Learn) kitabı ile okullara bu anlayışın transfer edilmesine öncülük etmiştir (Freiberg ve Lamb, 2009, s.100). Rogers'a göre eğitimin amacı öğrencilerde özdenetimi geliştirmektir ve öğretmenler yöneticilik rollerinin aksine bu süreçte kolaylaştırıcı olmalıdır. Rogers'ın modeli ile bütünleşen öğretim yöntemleri arasında *sorgulamaya dayalı öğretim*, *grup projeleri* ve *öz değerlendirme* yer almaktadır. Öğrenciler öğrenme sürecinin en önemli katılımcıları olarak görülmektedir. Rogers öğrenme ortamında tam anlamıyla serbestliği savunmazken, kurallar listesinin de öğrencinin özerkliğini engelleyici bir unsur olduğuna inanmaktaydı. Bu insancıl model, sıcak ve ilgili bir iletişimi ön plana çıkarırken, göreve yeni başlayan öğretmenlere yönelik önerilere sahip olmadığı için, bu öğretmenlerin kullanımı için uygun görülmemektedir.

Rogers'a göre insanlar doğaları gereği büyüme, gelişme ve yaratma yoluyla kendilerini gerçekleştirme eğilimindedirler. Öğrencinin kendini gerçekleştirme gereksiniminin ihmal edilmesi amaçsız ve işlevsiz bir öğrenme ortamı ortaya çıkaracaktır. Bu nedenle öğretmenin rolü çocuklardaki doğal olarak gelişen bu motivasyonunun gelişimine yardımcı olmaktır. Öğretmenler öğrencilerine kendi sahip olduklarını güçlerinin bir kısmını dağıtarak onları yetkilendirmelidirler. Öğrencilere disiplin dayatılmamalı, buna karşın Jean-Jacques Rousseau anlayışıyla yaratıcılık ve özerklik gibi doğal içsel güçlere bağlı olarak özdenetim kavramı ön plana çıkarılmalıdır. (Tauber, 2007, s.49).



Jean Jacques Rousseau'nun 2014'te Selis Kitaplar'dan çıkan Emile "Bir Çocuk Büyüyor" adlı kitabı okunabilir.

Özdenetimin ön plana çıkarıldığı sınıflar öğrenci merkezli olarak adlandırılmaktadır. Öğrenci merkezli sınıflarda öğrenci ve öğretmenlerin gereksinimleri ile sorumlulukları arasındaki dengenin kurulması esastır. Öğretmen merkezli sınıflarda sınıfta öğretmen olmasa bile çoğunlukla kontrol öğretilmekte bulunmaktadır. Öğrenciler sıralarında oturup öğretmenlerinin talimatlarını beklerken, çok nadir olarak inisiyatif kullanırlar. Tüm kontrolün öğretmenlerde olmasına rağmen öğretmen merkezli anlayışa sahip sınıf yönetimi modeli benimseyen öğretmenler günün sonunda tükenmişlik yaşadıklarını sıklıkla ifade etmektedirler.

Rogers'ın sınıf yönetimi modeli, işbirlikçi öğrenme çevrelerine öğrencinin etkin katılımının sağlanmasına yönelik gerekli dengeyi sağlamaktadır. Geleneksel anlamda sınıf yönetimi öğretmenin davranışlarını denetleyen öğretmenin yöneticilik rolü üzerinde odaklanırken, Rogers'ın öğrenci merkezli sınıf yönetimi modeli empati, gerçeklik, saygı, dürüstlük, yardımseverlik, sevecenlik ve işbirliği gibi nitelikleri ön plana çıkarmakta ve bu niteliklerin hem öğretmenlerde ve hem de öğrencilerde kasıtlı olarak geliştirilmesi gerektiği üzerinde durmaktadır (Freiberg, 2007). Yapılan çalışmalar öğrenci merkezli sınıf yönetiminin dört boyutunu ortaya koymaktadır (Freiberg ve Lamb, 2009, ss.1001-1003:

1. Sosyal-duygusal vurgu: Öğretmenler öğrencilerin bir insan olarak sosyal ve duygusal gereksinimlerine özen gösterirler. Öğrenci merkezli öğretmenler rollerini, öğrenmenin kolaylaştırıcısı, özendiricisi ve bağ kurucusu olarak genişletirler. Öğrenci merkezli sınıflarda öğrencilere hem özel ortamlarda hem de sınıfta duygu ve düşüncelerini ifade etme olanağı sağlanır.
2. Okula bağlılık: Öğretmenler öğrencilerinin okulları, sınıfları ve akranları ile güçlü bir bağlılık duygusu içinde olduklarından emindirler. Öğrenciler bir okul ailesinin parçası gibi kendilerini hissederler.

Rogers'ın Öğrenci Merkezli Sınıf Yönetimi Modeli, öğrencilerde özdenetimin geliştirilmesine odaklanan, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirme yönünde harekete geçtiklerini vurgulayan, öğretmenin rolünü ise kolaylaştırıcı olarak tanımlayan müdahaleci olmayan bir düşünce sistemine dayalıdır.

3. Olumlu okul ve sınıf iklimi: Öğrenciler okulda kendilerini güvende hissediler ve öğretmenleri ile akranlarına karşı güven duygusu geliştirirler. Okulda ve sınıfta olumlu bir iklimin gelişmesi, öğrencilerin risk almasını destekleyecek, güven duygusunun gelişimine katkı sağlayacak ve güçlü bir topluluk duygusu oluşturacaktır.
4. Öğrenci iç denetimi: Öğrenciler davranışların sonuçlarının sorumluluğunu üstlenerek iç denetimlerini geliştirir. Öğretmenler öğrencilere seçim yapma ve özerklikle birlikte sorumluluk duyma fırsatları sağlarlar; ancak bu öğrencilerin her isteğini yapabilecekleri anlamına gelmemektedir.

Rogers öğretmen ve öğrencilerin karşılıklı olarak amaçlarına ulaşmaları için işbirliği içinde çalışacakları destekleyici öğrenme çevreleri ve duygusal anlamda sıcak bir ortam yaratmanın önemi üzerinde durmuştur.

### Thomas Gordon Öğretmen Etkiliği Eğitimi Modeli

Öğretmen etkiliği eğitimi modelini geliştiren Thomas Gordon, sınıf yönetimi ve disiplin sorunlarına ilişkin görüşlerinde Carl Rogers ve Abraham Maslow'un düşüncelerinden büyük ölçüde etkilenmiştir. Gordon'un modelinin temel ilkelerinden biri, sınıfta anlamlı ve karşılıklı yarar sağlayan ilişkiler geliştirilmesinin önemidir.

Gordon geleneksel ödül ve cezaya dayalı modellere, güce dayalı oldukları ve öğrencilerde içsel güdülenmeyi geliştirmedikleri için karşı çıkmaktadır. Bunun yerine öğrencilerin yaşadıkları çatışmaların, öğretmen ve arkadaşları ile ilişkileri geliştirilebilecek bir biçimde nasıl çözüleceği üzerine odaklanmaktadır. Araştırmalar tüm çocukların cezalandırılmasının istenmeyen davranış oranını azaltmak yerine daha da artırdığını ortaya koymaktadır. Ayrıca ceza öğrencilerde etkili disiplinin gelişmesinde bir engel oluşturmaktadır. Bu modelde Davranış Değiştirme ve Güvengen Disiplin Modelinin öğrencileri kontrol etme anlayışı yerine öğrencilere seçimler sunma anlayışı ön plandadır. Öğrencilerin istenmeyen davranışa ilişkin bakış açıları öğretmenden farklı olabilir. Temel olarak öğrenciler davranışlarını gereksinimlerini karşılamak için sergilerler. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki çatışma gereksinimlerin karşılanmasına yönelik öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları farklı bakış açılarından kaynaklanmaktadır. Öğretmen öğrencilere karşı daha anlayışlı olmalı, öğrencilerin gereksinimlerine ulaşmasını sağlayacak güdüleri anlamalı ve gereksinimlerinin karşılanması için öğrencilere alternatif çözümler bulmaya çalışmalıdırlar.

**Thomas Gordon'un 2009'da Profil Yayıncılık'tan çıkan Etkili Öğretmenlik Eğitimi adlı kitabı okunabilir.**



K İ T A P

Gordon sınıfın etkili yönetimini, yönetim sorumluluklarını öğretmenden öğrenciye doğru aktarmak olarak kavramsallaştırmaktadır. Model, sınıfta öğrencilere kendi davranışlarını düzenleme ve yönetme sürecinde öğretmenin önemini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda Gordon, sınıftaki problemleri gösteren öğrencilerle konuşurken öğretmenin ben dili kullanmalarının teşvik edilmesi ve içsel güdülenmenin değeri üzerinde durmaktadır. Ben dili öğrencinin neyi yanlış yaptığı veya daha farklı yapması gerektiğine değil öğretmenin duygularına ve bakış açılarına odaklanmaktadır (Malmgren, Trezek ve Paul, 2005, s.38). Ben dili üç boyuttan oluşmaktadır:

- I. İstenmeyen davranışı belirtmek,
- II. Davranışın öğretmen üzerindeki etkisini belirtmek,
- III. Davranışla karşılaştığında neler hissettiğini öğrenciye ifade etmek.

Örneğin öğretmen yüksek sesle derste konuşan öğrenciye; *'ben dersi işlerken yüksek sesle konuştuğunda gerçekleştirmekte olduğum etkinliği tamamlayamıyorum. Dersi planladığım gibi sürdürmemi zorlaştırdığı için bu durum beni çok üzüyor'* diyerek öğrenciyi suçlamadan, istenmeyen davranışın kendi üzerindeki etkilerini ve duygularını ortaya koyabilir.

Sınıfta etkili iletişimi vurgulayan modelde emir verme, tehdit etme, öğüt verme ve eleştirme etkili iletişimin en önemli engelleri olarak görülmektedir. Öğrencilerin davranışlarını değiştirmede öğretmenin ben dilini etkili bir biçimde kullanması modelin en önemli parçasını oluşturmaktadır. Problem çözme becerilerinin de öne çıkarıldığı bu modelde öğretmenler (Wiseman ve Hunt, 2008, s.101);

- Sorunun kime ait olduğunu belirlemek için sorunu tanımlamalılar,
- Öğrencilerin davranışlarını düzenlerken suçlayıcı mesajlar göndermemelidirler,
- Öğrencilerle iletişim sürecinde etkin dinlemeyi işe koşmalıdırlar,
- Öğrencilerin çatışmalarını kaybeden yok (kazan-kazan) yöntemi ile çözmeleri teşvik etmelidirler.

İstenmeyen bir davranışın ortaya çıkmasına neden olan *sorunun asıl sahibinin kim* olduğunu belirlenmesi modelin önemli bileşenidir. Öğretmenler istenmeyen davranışın temelinde yatan asıl sorunun kendileri mi yoksa öğrencileri mi olduğunu belirlemelidir. Öğrencilerin genellikle yanlış yönetilmesine bağlı olarak ortaya çıkan öğretmen kaynaklı sorunlar öğretimin akışını bozduğu için öğretmenin verimliliğini olumsuz etkiler. Bu durumda sorunun sahibi olarak öğretmen sorunun çözümü için gerekli adımları atması gerekir. Eğer sorun öğrenci kaynaklı ise öğretmen sorunun olumlu bir biçimde çözülmesi için uygun soru sorma ve dinleme tekniklerini kullanarak öğrencilere rehberlik yapmak durumundadır.

Öğretmenlerin öğrencilerle olan iletişimlerinde emir verme, uyarma, gözdağı verme, ahlak dersi verme, nutuk çekme, alay etme gibi iletişim engellerinden ve suçlayıcı mesajlardan kaçınması modelin bir başka önemli bileşenidir. Çok eleştiren ya da yargılayan öğretmenler, bu tutumlarının, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını düzeltteceğine inanırlar. Öğrencilerin kendi kendilerine davranışlarını düzeltmekte yetersiz olduklarını düşündüklerinden, bunun dışarıdan gerçekleştirilmesi gerektiğine inanırlar. Oysa eleştirme, olumsuz değerlendirme, zayıflıkları ortaya çıkarma, öğrencileri değiştirmekten çok engeller ve oldukları gibi kalmalarına neden olur. Suçlayıcı mesajlar sınıfta öğrenme işlemini durdurur, öğretim zamanını azaltır (Gordon, 1999, s.26).

Öğretmen etkiliği eğitimi modelinin bir diğer önemli bileşeni *etkin dinlemedir*. Etkin dinleme öğrencinin söylediklerine zihinsel olduğu kadar duygusal olarak da tüm dikkatin verilmesini içermektedir. Etkin dinleme öğrenci temelli sorunlar ortaya çıktığında ve öğrenci duyguları ve hissettikleri hakkında konuşma gereksinimi içinde olduklarında oldukça önemlidir. Etkin dinlemede öğretmenin amacı öğretmenlerin öğrencilerin sorunlarını ciddi bir biçimde ele aldığını, öğrencilerin söylemek istediklerini duymak istediğini ve öğrencilerin kendi çözümlerine ulaşmaları için onlara yardım etmeye gönüllü olduğunu göstermektir.

Gordon öğrencilerin çatışmalarını *kaybeden yok yaklaşımı* ile çözmeleri için teşvik edilmesi gerektiğini öne sürmektedir. Kaybeden yok yaklaşımı öğrencilerin sorun ya da çatışmalarını çözmelerine yardım eden, üretilen çözüme dair tüm tarafların mutlu hissettiği ve herkesin kazançlı çıktığı bir anlayışı içermektedir. Bu yaklaşımda öğrenciler önce sorunu tanımlarlar. Daha sonra her bir öğrenci çatışmaya ilişkin olası bir çözüm önerir. Üçüncü adımda çatışmanın tarafları herkesi mutlu edecek bir çözüm belirlemek için birlikte çalışırlar. Üretilen çözüm denendikten sonra eğer taraflar bu çözümden mutsuz olurlarsa bir başka çözüm geliştirip, denerler. Bu süreç öğretmenin müdahalesi olmadan kendi sorunlarını mantıksal ve akılcı bir biçimde çözmeleri öğretmek için tasarlanmıştır.

## Uygun İletişim Modeli

Haim Ginott 1960 ve 1970'lerde klinik psikolog ve çocuk terapisti olarak çalışmış ve çocukların davranışlarının kontrol edilmesine ilişkin pek çok yayın yapmış ve bu alanın öncülerinden biri olmuştur. Ginott modeli güvenli ve olumlu bir sınıf iklimi oluşturmaya yönelik öğretmenlere yol göstermektedir. Ginott sınıfta disipline ilişkin temel varsayımlarını etkili iletişim ve öğretmenin model olması üzerine dayandırmıştır. Gordon'un disip-

Öğretmen Etkiliği Eğitimi Modeli sınıf yönetiminde öğrenci merkezli çözüm üretmeye dayalı, çatışmaların çözümünde kaybeden yok yönteminin kullanılmasını ileri süren, sınıf iletişim süreçlerinde öğretmenin ben dilini kullanması gerekliliği üzerinde duran, istenmeyen davranışların yorumlanmasında bakış açılarını vurgulayan bir düşünce temeline dayanmaktadır.

lin modeline benzer biçimde öğrenci istenmeyen bir davranış sergilediğinde, öğrencinin kişiliğini hedef alan, suçlayıcı, aşağılayıcı bir iletişim tarzı yerine ben dili kullanılması gerektiğini ileri sürmektedir.

Sınıfta istenmeyen davranışlarla baş etmeyen anahtarları olarak görülen öğrencilerle etkili iletişim kurmak için yararlanılması gereken iletişim ilkeleri şunlardır (Habacı vd., 2013, s.1962):

- Öğretmenler, öğrencilerine karşı yargılayıcı olmayan, esnek ve betimleyici bir dil kullanmalı,
- Öğrencilerle empati kurmalı,
- Öğrencilere ad takmaktan kaçınmalı,
- Ödülü ve sözel övgüyü kullanmada dikkatli olmalı,
- Öğrenciler arasında işbirliğini özendirilmeli,
- İstenmeyen davranışta bulunan öğrencilere kesinlikle 'aptal, tembel, sorumsuz' gibi kelimeleri içeren suçlayıcı olan 'sen mesaj'larını kullanmamalı, bunun yerine 'ben mesajı' (hayal kırıklığına uğradım, incindim gibi) göndermeli,
- Öğrencileri dikkatle dinlemelidir.

Ginott da Gordon gibi sınıfta ceza uygulamalarının işe yaramayacağını aksine düşmanlık ve kin uygulamaları kışkırtacağını belirtmektedir. Bu nedenle davranışları kontrol etmenin farklı seçeneklerine yoğunlaşılması gerekliliği üzerinde durulan modelde, özellikle öğretmenin kendi davranışlarını kontrol etmesi ve öğrenciye karşı özenli bir iletişim içinde olması ile model olma rolünü etkili bir şekilde yerine getirmesi vurgulanmaktadır (Aksoy, 2001, s.12). Ginott modelinin öne çıkan özellikleri şunlardır:

- Öğretmenler öğrencilere karşı daha saygılı, nazik ve anlayışlı yaklaşırlarsa öğrenci davranışları da olumlu yönde geliştirilebilir.
- Öğretmenler tarafından oluşturulan olumlu iletişim, öğrencilerin benlik algısını geliştirir, bu da daha iyi bir sınıf disiplinin gelişmesine olanak sağlar.
- Öğrencilere karşı uygun bir iletişim biçimi kullanılmalıdır. Çünkü öğrenciler iyi hissetmezlerse, doğru düşünemezler.
- Öğrenciler sorumluluk almayı ve özerk olmayı öğrenebilirler.
- Öğrencilerin duygularının açığa çıkarılması ve kabul edilmesi onların sınıf içi davranışlarının gelişimini sağlayacaktır.
- Uygun olmayan biçimde övgü kullanımı öğrencilerin öğretmene bağımlılığını teşvik eder.
- Ceza öğrencinin istenmeyen davranışını artırır.
- Hakaret içeren iletişim biçimi öğrencilerin asi davranışlarına neden olur.
- İşbirliğine dayalı bir sınıf iklimi sınıfta olumlu disiplini geliştirir.
- Öğretmenler öğrencilere kendi sorunlarını çözmek özdenetim modeli olarak davranmalıdırlar.

Ginott'a göre özdenetimlerini kaybeden öğretmenler sınırlarına hâkim olamayarak, öğrencilerine kötü sözler kullanır, aşağılar, kaba davranır, aşırı tepki gösterir, insafsızlaşır, bir kişinin davranışı için herkesi cezalandırır, tehdit eder, dersi uzatır, öğrenciyi köşeye sıkıştırır ve öğrencilerin katılımını sağlamadan keyfi sınıf kuralları belirler. Genel olarak Ginott, uygun iletişimin öğrencilerin benlik saygılarını geliştirerek, onların istenmeyen davranışları ile baş etmede kullanılacak en önemli araç olduğunu, bu yönde de öncelikle öğretmenlerin kendi davranışlarını kontrol ederek öğrencilere model olmaları gerektiğini vurgulamıştır.

Uygun İletişim Modeli varsayımlarını etkili iletişim ve öğretmenin model olması üzerine şekillendirmiş, cezanın işe yaramayacağı, öğrencilerin özerk olma gereksinimi içinde olduğu ve benlik saygılarına yönelmenin gerekliliği üzerinde durmuştur.

**Size göre sınıfta disiplinin sağlanmasında en etkili disiplin modeli hangisidir?**



SIRA SİZDE



## Özet



### *Sınıf yönetiminin kapsamını açıklayabilmek*

Sınıf yönetimi eğitim yönetiminin ilk ve temel basamağı, eğitim-öğretim hizmetinin üretim birimleridir. Sınıf yönetiminin sınıfın bir örgüt olarak yönetim süreçlerinin işe koşulması ve öğretim süreçlerinin düzenlenmesi olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Bu anlamda sınıf yönetimi öğrenme engellerinin ortadan kaldırılarak, sınıfın örgüt olarak amaçlarına ulaşılmasına yönelik her türlü kaynak, yöntem ve tekniklerin özellikle öğretmen tarafından işe koşulmasıdır. Örgüt olarak sınıf yönetiminde öğretmenler karar verme, planlama, örgütleme, eşgüdümleme ve değerlendirme işlevlerini yerine getirerek sınıfı yönetmektedirler.



### *Sınıfı ve sınıf yönetimi boyutlarını sahip oldukları özellikleri çerçevesinde analiz etmek*

Öğrenmenin gerçekleştiği ve sosyal-psikolojik etkileşimlerin yoğun olarak yaşandığı sınıfın yapısal özellikleri arasında çok boyutluluk, yakınlık-anımsalılık, öngörülebilirlik, açıklık ve ortak tarih özellikleri bulunmaktadır. Sınıf yönetiminin etkinlik boyutları arasında ise sınıfın fiziksel düzenlenmesine ilişkin etkinlikler, plan-program etkinlikleri, davranış düzenlenmesine ilişkin etkinlikler, sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesine ilişkin etkinlikler ve sınıfta zamanın yönetilmesine ilişkin etkinlikler bulunmaktadır. Öğretmenler sınıf yönetiminde sınıfın yapısal özellikleri çerçevesinde, sınıf etkinliklerini işe koşmalıdır. Sınıf yönetimi etkinlik boyutlarının her bir birbirine bağlı olarak işlev görmektedir.



### *Sınıf yönetimi modelleri arasında uygun modelin kullanılmasına ilişkin ölçütler geliştirmek*

Sınıf yönetimi modelleri arasında tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel sınıf yönetimi modelleri bulunmaktadır. Tepkisel model öğretmen merkezli, klasik yönetim ve otokratik öğretmen davranışlarına dayalıdır. Önlemsel sınıf yönetimi modeli istenmeyen davranışın ortaya çıkmaması için gerekli önlemlerin önceden alınması anlayışını içerir. Gelişimsel sınıf yönetimi modeli sınıf etkinlik ve süreçlerinde öğrencilerin tüm gelişim özelliklerinin dikkate alınmasını içermektedir. Önlemsel sınıf yönetimi modeli istenmeyen davranışın ortaya çıkmaması için gerekli önlemlerin önceden alınması anlayışını içerir. Bütünsel

sınıf yönetimi modeli, durumsallık yaklaşımına dayalı olarak diğer tüm modellerin, sınıf koşullarının analizi edilerek kullanılmasını içermektedir.



### *Sınıfta ve öğretimin yönetiminde sergilemesi gereken rolleri kavrayabilmek*

Sınıf yönetiminde öğretmenin rolleri ve öğretmen etkililiği öğrenci başarısı ve sınıf disiplini ilişkilendirilerek açıklanmaktadır. Pek çok araştırma öğretim uygulamalarından daha çok öğretmen etkililiğinde öğretmenin duyuşsal niteliklerinin önem taşıdığını ortaya koymaktadır. Bu nitelikler arasında öğrencileri ve işini sevmeye, öğrencilerle ve meslektaşlarıyla iyi ilişkiler kurma gibi duyuşsal özellikler sayılabilir. Sınıf örgütünün amaçlarına ulaşmasından birincil dereceden sorumlu olan öğretmenin öğrenci başarısına etki eden üç rolü olduğu vurgulanmaktadır. Bu rollerden ilki en etkili öğretim stratejilerini seçip uygulamaya koymasındadır. İkincisi öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak plan ve programları tasarlamaktır. Son olarak ise sınıf yönetim tekniklerini etkili bir şekilde kullanmaktır. Sınıf yöneticisi olarak öğretmenin sergilemesi gereken bir başka önemli rol ise liderliktir. Sınıfın lideri olarak öğretmenin eğitim düzeyi, öğrenci özellikleri, öğretim amacı vb. koşullara bağlı olarak otokratik, demokratik ve ilgisiz liderlik tarzlarını sergileyebilmektedirler. Bir öğretmenin sınıfta ön plana çıkan en önemli rollerinden bir diğeri ise geleneksel olarak öğrencilerin akademik öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Öğretimin yönetimini vurgulayan bu role göre öğretimin yönetimi, öğretim ortamında davranış sorunlarını önlemek için öğretimin iyi bir şekilde planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecidir. Öğretimin planlanması hangi amaçlar doğrultusunda, hangi yöntem ve stratejilerin işe koşulacağı, öğrenme ortamının nasıl düzenleneceği ve değerlendirmenin nasıl olacağına ilişkin kararların önceden verilmesidir. Öğretimin uygulanmasına ilişkin öğretim becerileri derse hazırlık, dersin sunumu, bireysel ve grupta öğrenme etkinlikleri ve dersin kapanışını kapsamaktadır. Öğretim sürecinin yönetilmesindeki son aşama olan değerlendirmede, öğretim amaçlarına ne ölçüde ulaşıldığına ilişkin eylemleri içermektedir.





#### Sınıfta istenmeyen davranışlar ve nedenlerini açıklamak

Davranış yönetiminin öğrencinin içdenetimini kullanmasını sağlamak, eğitim sürecinde öğrencilerin diğer öğrencilerin yaratacağı olumsuzluklardan etkilenmesini önlemek ve grup etkileşimini ve grup sürecini kolaylaştırmak biçiminde amaçları bulunmaktadır. Davranış yönetimde kestirim, yön değiştirme, yedekleme ve sınırlandırma olmak üzere dört yöntem bulunmaktadır. Öğrencilerin davranışlarını, istenmeyen davranış olarak nitelendirebilmek için davranışın öğrenmeye engel olması, öğrencilerin güvenliğini tehdit etmesi, okul ve öğrenci eşyalarına zarar vermesi ve sosyalleşme sürecini olumsuz etkilemesi gibi ölçütleri bulunmaktadır. Sınıfta karşılaşılan davranış sorunları, öğretmenden, sınıftan, öğrenciden, okuldan, aileden ve çevreden kaynaklı sorunlar olarak sınıflanabilir. Bu nedenlere bağlı olarak öğrencilerin derse geç gelme, derse hazırlıksız gelme, ders sırasında konuşma, zararlı alışkanlıklar edinme, kurallara uymama, yalan söyleme gibi istenmeyen davranışları ortaya çıkmaktadır. Bu gibi davranış sorunlarının önlenmesinde sorunu anlamak, görmezden gelmek, uyararak, derste değişiklik yapmak, sorumluluk vermek, öğrenciyle konuşmak, doğru davranışı göstermek, fiziksel müdahale, okul yönetimi ve aileyle iletişim kurmak ve yasal yollara başvurmak eylemleri bulunmaktadır.



#### Sınıfta uygun disiplin modellerini uygulamak

Disiplin genel olarak eğitim öğretim ortamlarında öğrencilerin istedik davranışlarını kazanmalarına ilişkin olarak ortaya koyulan ilke, kural, yasa ve düzenlemelere uygun davranma olarak tanımlanabilir. Bu yönüyle disiplin öğrencinin kontrol altında tutulmasından çok duyuşsal, bilişsel ve davranışsal olgunlaşmasının desteklenmesidir. Wolfgang ve Glickman öğretmenlerin sınıflarında benimseyebilecekleri sınıf yönetimi modeline öncülük eden felsefi anlayışlarını müdahaleci, müdahaleci olmayan ve etkileşimci yaklaşım olarak üçe ayırmıştır. Müdahaleci öğretmen davranış biçiminde sınıfta gücün büyük bir kısmı öğretmen elinde bulunurken, müdahaleci olmayan davranış biçiminde ise sınıfta güç öğrenci eline geçmiştir. Etkileşimci yaklaşımda ise güç öğretmen ve öğrenci tarafından paylaşılmış, demokratik ilişkilere dayalı bir sınıf yönetimi egemen kılınmıştır. Müdahaleci yaklaşım kapsamına giren en tanınmış sınıf disiplin modelleri arasında Canter'ın Zorlayıcı Disiplin Modeli ve Skinner'in Davranış Değiştirme Modeli yer almaktadır. William Glasser Gerçeklik Terapisi Modeli, Kounin'in Grup Dinamiği Modeli ve Dreikurs'un Ussal Sonuçlar Modeli etkileşimci sınıf yönetimi yaklaşımı kapsamında yer alan en tanınmış modellerdir. Müdahaleci olmayan ya da insancıl modeller arasında Rogers'ın Öğrenci Merkezli Sınıf Yönetimi Modeli Gordon'un Etkili Öğretmen Eğitimi Modeli ve Ginnot Uygun İletişim Modeli sayılabilir.

## Kendimizi Sınavalım

1. Aşağıdaki tanımlardan hangisi sınıf yönetimi tanımları kapsamında **yer almaz**?

- Öğrencilerin güdülenmesi
- Öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi
- Öğrenme düzeninin sağlanması
- Sınıfın fiziksel düzeninin sağlanması
- Öğrenme amaçlarına ulaşılması

2. “Öğretmenin elinde dergi, gazete ya da farklı bir kitap okuyan öğrencinin yanına gelerek onları sıranın gözüne koymas” sınıfta istenmeyen davranışlara yönelik hangi stratejiyi ifade etmektedir?

- Göz teması
- Fiziksel müdahale
- Uyarma
- Genel sözlü uyarı
- Doğru davranışı gösterme

3. Aşağıdakilerden hangisi ceza vermede uyulması gereken ilkelerden biri **değildir**?

- Cezaya olabildiğince az başvurulmalıdır
- Ceza nedeni açıklanmalıdır
- Ceza davranışa yönelik olmalıdır
- Ceza davranıştan belli bir süre sonra verilmelidir
- Ceza duygulardan arındırılmalıdır

4. Dreikurs’a göre aşağıdakilerden hangisi öğrencinin istenmeyen davranışları sergilemesindeki amaçlarından biri **değildir**?

- İlgi çekmek
- Güçlü olduğunu kanıtlamak
- Öç alma duygusu içinde olmak
- Başarısızlıktan kaçınmak
- Kendine güven duymak

5. “Yapılan eleştirilerde öğrencinin kişiliğinin hedef alınması”, öğretmenin liderlik biçimlerinin hangisinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir?

- Otokratik
- Demokratik
- İlgisiz
- Koruyucu
- Destekçi

6. İlköğretim kademesinde görev Övünç Bey “ben öğrencilerimden sınıfta da dışarıda da üniversite öğrencileri kadar olgun davranmalarını bekliyorum, onlar da öyle davranıyorlar” diyerek övünmektedir.

Hikaye ’de Övünç Bey sınıf yönetimi yaklaşımlarından hangisini **göz ardı** etmektedir?

- Geleneksel yaklaşım
- Tepkisel yaklaşım
- Önlemsel yaklaşım
- Gelişimsel yaklaşım
- Bütünsel yaklaşım

7. Öğretmen, bir davranışın istenmeyen olduğuna karar verirken aşağıdakilerden hangisini bir ölçüt olarak **kullanamaz**?

- Davranışın güvenliği tehdit etmesi
- Davranışın öğrenmeye engel olması
- Davranışın Şikâyet konusu olması
- Davranışın özel eşyalara zarar vermesi
- Davranışın grup dinamiğini bozması

8. “Sınıfın bir örgüt olarak ele alınmasıyla” öğretmenin hangi rolü ön plana çıkar?

- Rehber rolü
- Model olma
- Bilgi otoriteliği rolü
- Sınıf yöneticiliği rolü
- Anne-baba rolü

9. Aşağıdaki sınıf disiplin modellerinden hangisi müdahaleci olmayan modeller arasında yer almaktadır?

- Zorlayıcı Disiplin Modeli
- Davranış Değerştirme Modeli
- Gerçeklik Terapisi Modeli
- Grup Dinamiği Modeli
- Etkili Öğretmen Eğitimi Modeli

10. Aşağıdakilerden hangisi Gerçeklik Terapisi Modeli özelliklerinden biri **değerildir**?

- İnsanlar kendileri için iyi olan yönde davranış serdiler
- Davranış bireyin seçimlerine dayalıdır
- Temel gereksimler arasında özgürlük yer alır
- Sınıfta etkili disiplin etkili iletişim ve model olmaya dayalıdır
- İstenmeyen davranışlar karşılanmayan gereksinimler kaynaklıdır

## Kendimizi Sınavalım Yanıt Anahtarı

1. b Yanıtınız yanlış ise “Sınıf Yönetimi” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
2. e Yanıtınız yanlış ise “Sınıfta İstenmeyen Davranışlarının Yönetimi” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
3. d Yanıtınız yanlış ise “Sınıfta İstenmeyen Davranışlarının Yönetimi” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
4. e Yanıtınız yanlış ise “Sınıfta Disiplin ve Disiplin Modelleri” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
5. a Yanıtınız yanlış ise “Sınıf Yönetiminde Öğretmenin Rolü ve Öğretimin Yönetimi” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
6. d Yanıtınız yanlış ise “Sınıfın Özellikleri ve Sınıf Yönetiminin Boyutları” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
7. c Yanıtınız yanlış ise “Sınıfta İstenmeyen Davranışlarının Yönetimi” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
8. d Yanıtınız yanlış ise “Sınıf Yönetiminde Öğretmenin Rolü ve Öğretimin Yönetimi” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
9. e Yanıtınız yanlış ise “Sınıfta Disiplin ve Disiplin Modelleri” konusunu yeniden gözden geçiriniz.
10. d Yanıtınız yanlış ise “Sınıfta Disiplin ve Disiplin Modelleri” konusunu yeniden gözden geçiriniz.

## Sıra Sizde Yanıt Anahtarı

### Sıra Sizde 1

Sınıf yönetimi disiplinler arası bir çalışma alanı olarak ortaya çıkmaktadır. Sınıfın bir yapı ve örgüt olarak ele alınmasıyla yönetim bilimleri; öğrencilerin motivasyonu, davranışlarının yönetilmesi ile psikoloji; sınıfın bir grup olarak ele alınmasıyla sosyoloji; öğretmenlerin öğrencilere ve eğitime olan bakış açıları açısından felsefe; sınıf ortamının fiziksel düzenlenmesi açısından ergonomi; öğrenciler ve velilerle olan iletişim açısından iletişim bilimleri ve öğretimin tüm boyutlarını kapsayan bir etkinlik olarak tüm eğitim bilimleri alanları ile yakından ilişkilidir.

### Sıra Sizde 2

Sınıf yönetimi etkinlik boyutları sınıfın fiziksel düzeni, plan-program etkinlikleri, davranış ve ilişkilerin düzenlenmesine ilişkin etkinliklerle ve sınıfta zaman yönetimi etkinlikleri biçiminde sıralanmaktadır. Öğretmenin sınıf yönetiminde başarılı olması bu etkinlik boyutlarının her birinin düzenli bir biçimde gereklerinin yerine getirilmesine bağlıdır. İyi bir şekilde planlanmış öğretimin plana uygun biçimde gerçekleşmesi için öğrenmeye uygun fiziksel, sosyal ve psikolojik çevrenin oluşturulması gerekmektedir. Gerekli fiziksel düzenlemelerin oluşturulmadığı, kurallar ve düzen yerine karmaşanın olduğu, sınıf ikliminin öğrenmeyi destekleyici olmadığı ve öğretim zamanının etkili

kullanılmadığı bir ortamda planların başarıya ulaşması söz konusu değildir. Buna karşın kötü bir şekilde hazırlanan planlar da diğer koşullar iyi olsa bile öğretmenin etkililiğini olumsuz etkileyecektir. Bu bağlamda tüm etkinlik boyutları sınıfta öğretmenin başarısını eşit derecede etkileyecektir.

### Sıra Sizde 3

Sınıf yönetimi modelleri arasında öğrencinin davranışına doğrudan tepki vermeyi öngören tepkisel model; öğrencilerin istenmeyen davranışları ortaya çıkmadan harekete geçmeyi öngören önlemsel model; öğrencilerin sosyal, psikolojik ve fiziksel gelişim özellikleri çerçevesinde eyleme geçmeyi öngören gelişimsel model ve koşullara göre her bir modelin kullanılmasını öngören bütünsel model yer almaktadır. Sistem ve durumsallık yaklaşımlarına dayandırılan bütünsel model sınıfta en iyi ve tek bir doğru yönetim biçiminin olamayacağını ortaya koymaktadır. Gerçektende sınıfın çok boyutluluğu, anındalığı, kendine özgü kültüre ve iklime sahip olması her sınıfta, her an farklı durumların ortaya çıkabileceğini göstermektedir. Bu durumda öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları durumları analiz ederek, eğitimin amaçları, öğrencilerin gereksinimleri ve sınıf ortamının bütünlüğü açısından en yüksek yararı sağlayacak modeli işlerliğe koymaları gerekmektedir.

### Sıra Sizde 4

Sınıf yönetimi ve öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenden eğitim politikası oluşturucular, eğitim yöneticileri, aileler, öğrenciler kendi konumları açısından pek çok farklı roller beklemektedirler. Öğrenciler açısından sınıfta öğretmenin sergilediği rolleri genel olarak sınıf yöneticiliği, bilgi otoritesi, anne-baba, rehber ve model olma biçiminde sıralamak olanaklıdır. Bu roller arasında sınıf yöneticiliği kapsayıcılığı açısından daha ön plana çıkmaktadır. Çünkü sınıf yöneticisi olarak öğretmen sınıfın amaçlarını biçimlendirme, öğrencileri motive etme ve onlara amaçlara ulaşmada liderlik yapma, olumlu bir sınıf iklimi oluşturma, sınıfın amaç-yapı-davranış bileşenlerini düzenleme gibi görevleri yerine getirmek durumundadır. Başarılı bir öğretim, olumlu ilişkiler, öğrencilerin davranışlarını biçimlendirme vb. boyutlar sınıf yöneticisi olarak öğretmenin sorumluluğundadır.

### Sıra Sizde 5

Yapılan çalışmalar öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ilkokula başladıklarında okula ve öğrenmeye karşı olumlu tutuma sahip olduklarını, zamanla bu çoğunluğun tam zıt yönde tutum geliştirmeye başladıklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin başarısında ve özellikle sınıftaki davranışların okula karşı tutumların önemli ölçüde etki bulunmaktadır. Ancak daha ilk yıllardan itibaren okulların sahip oldukları katı yönetim

uygulamaları, öğrencilerin gereksinimlerine yanıt vermeyen düzenlemeleri, fiziksel alanlarının yetersizlikleri, okul çalışanları arasındaki olumsuz ilişkiler, okul yöneticilerinin yönetim yetersizlikleri öğrencilerin okulları kaçılması gereken yerler olarak görmelerine neden olmaktadır. Bu olumsuzlukların öğrenciler üzerinde yarattıkları baskılar ise öğrencilerin sınıf ortamlarında istenmeyen davranışlar sergilemelerine yol açmakta, öğretimin verimliliğini düşürmektedir.

#### Sıra Sizde 6

Sınıfta disiplin anlayışlarının farklılaşması tarihsel bir gelişim sürecinin ürünüdür. Bu tarihsel gelişim sürecinin temelinde ise özellikle insan doğasına bakış açılarındaki değişimler, yönetim kuramlarındaki değişimler, eğitim ve psikoloji bilimlerindeki değişimler yer almaktadır. İnsan doğasına ilişkin ilk varsayımlar, insanın doğuştan tembel, kontrol edilmesi gereken, sorumluluk almayan kötümser bir anlayışı içerirken, daha sonraları bu anlayış tamamen iyimser bakış açısını ve son olarak da her ikisinin sentezini içermiştir. İnsan doğasına ilişkin sentezci bakış açısı etkileşimci disiplin modellerinin felsefi temellerini oluşturmuştur. Diğer yandan yönetim bilimleri alanında da klasik yönetim kuramından, neoklasik yönetim kuramına ve daha sonra modern yönetim kuramlarına doğru bir seyir gerçekleştirmiştir. Yönetim kuramlarındaki bu değişim de sınıf yönetiminde uygulanan disiplin modellerine yön vermiştir. Psikoloji ve eğitim alanında özellikle Rogers, Maslow, Dewey gibi bilim insanlarının çalışmaları insanı ön plana çıkarmış, onların çalışmaları eğitimde öğretmen merkezli ve otokratik uygulamaların öğrenci merkezli ve demokratik yönelim kazanmalarında önemli roller oynamıştır.

#### Sıra Sizde 7

Sınıf yönetimi modellerinde olduğu gibi disiplin modelleri arasında en iyi modelin hangisi olduğunu söylemek oldukça zordur. Böyle bir arayış içinde olmak yerine hangisi durumda hangi modelin daha çok işe yarayabileceğine ilişkin öngörüler geliştirmek daha yararlı olacaktır. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin özdenetim becerilerinin gelişmediği okul dönemlerinde öğretmenin daha çok yönlendirici olduğu müdahaleci modellerin kullanılması, öğrencilerin seçim yapabilmeye gücüne sahip oldukları ve sorumluluk duygularının geliştiği okul dönemlerinde ise etkileşimci ve müdahaleci olmayan modellerin kullanılması yararlı olabilir. Ancak hangi model kullanılırsa kullanılsın sınıfta disiplinin asıl amacının öğrencilerin özdenetimlerini geliştirmek, onların sosyal, duygusal ve psikolojik açıdan olgunlaşmalarını desteklemek ve en nihayetinde demokratik bir toplumun bireyselleşmiş bireyleri olarak yetiştirmek olduğu asla unutulmamalıdır.

## Yararlanılan Kaynaklar

- Akçadağ, T. (2008). "Sorun Davranışların Yönetimi", **Etkili Sınıf Yönetimi** (Editör: Hüseyin Kıran). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aksoy, N. (2001). Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modellerinin Dayandığı Temel Yaklaşımlar, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Sayı: 25, ss. 9-20.
- Allen, D. (2005). **An Investigation of Secondary Educators' Knowledge and Use of Classroom Discipline Management Models**. Ann Arbor: ProQuest Information and Learning Company.
- Aydın, A. (2000). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, B. (2004). Disiplin Sorunları ve Çözüm Yöntemleri Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Sayı: 39, ss.326-337.
- Babaoğlu, E. ve Yıldırım, C. (2011). "Sınıf Öğretmenlerinin Kullandığı Sınıf Yönetim Modelleri" **e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences**. 6:2, ss.1635-1650.
- Başar, H. (1999). **Sınıf Yönetimi**. İstanbul: MEB Yayınları.
- Bayrak, C., (1999) "Modern Eğitimde Öğretmen Profili", **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt: 9, Sayı: 1-2, ss. 9-16.
- Canel, A.N. (2004). "Yeni Bir Döneme Başlangıç", **Sınıf Yönetimi** (Editörler: Musa Gürsel, Hakan Sarı ve Bülent Dilmaç). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Canter, L. (2010). **Lee Canter's Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's Classroom**. Bloomington: Solution Tree Press.
- Celep, C. (2002). **Sınıf Yönetimi ve Disiplini**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, K. (2008). "Disiplin Oluşturma ve Kural Geliştirme", **Etkili Sınıf Yönetimi** (Editör: Hüseyin Kıran). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1995) **Genel Öğretim Yöntemleri**. Ankara: USEM Yayınları.
- Demirel, Ö. (2000). **Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, H. (2008). "Sınıf Yönetiminin Temelleri", **Etkili Sınıf Yönetimi** (Editör: Hüseyin Kıran). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, H. (2008). Sınıf yönetiminin temelleri. İçinde H. Kıran (Ed.). Etkili sınıf yönetimi (ss. 1-34). 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dibapile, W. T. S. (2012). «A Review Of Literature On Teacher Efficacy And Classroom Management», **Journal of College Teaching & Learning**. 9:2, ss.79-92.
- Edwards, C. H. (1997). **Classroom Discipline and Management**. 2. Edition. New Jersey: Prentice-Hall.

- Erçetin, Ş. ve Özdemir, Ç. (2004). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Erden, M. (2001). **Sınıf Yönetimi**. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (2001). **Sınıf Yönetimi**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erişen, Y. (2011). Sınıfta Öğretim Liderliği, **Sınıf Yönetimi** (Editör: M. Çağatay Özdemir). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Freiberg, H.J. (2007). "A Person-Centered Approach to Classroom Management", Chicago: Presented at the International Meeting of the American Educational Research Association.
- Freiberg, H.J. ve Lamb, S. M. (2009). Dimensions of Person-Centered Classroom Management, **Theory Into Practice**.48, ss. 99-105.
- Gabriel, E. ve Matthews, L. (2011). Choice Theory: "An Effective Approach to Classroom Discipline and Management", **The Journal of Adventist Education**. Şubat-Mart, ss. 20-23, <http://jae.adventist.org>, 11.11.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Gordon, T. (1999). **Etkili Öğretmenlik Eğitimi** (Çeviren: Emel Aksay). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gökçe, F. (2014). **Sınıfta Öğrenme ve Öğretme Sürecini Yönetme**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gümüşeli, A.İ. (2014). **Eğitim ve Öğretim Yönetimi**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Habacı, İ., Tanrılılu, Z., Atıcı, R., Ürker, A. ve Adıgüzelli, F. (2013). "Sınıf İçi Disiplin Kurallarının Benimsenmesinde Öğretmen Rollerini", **International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**. 8/8, ss.1953-1971.
- Hesapçıoğlu, M. (1994). Öğretim İlke ve Yöntemleri (4. Basım). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Hicks, H. G. ve Gullett C. R. (1981). **Organizasyonlar: Teori ve Davranış** (Çeviren: Besim Baykal). İstanbul: İşletme Bilimleri Enstitüsü Yayınları.
- İşman, A. ve Eskicumalı, A. (2003). **Eğitimde Planlama ve Değerlendirme**. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Korkmaz, İ. (2002). "İstenmeyen Davranışların Önlenmesi", **Sınıf Yönetimi** (Editör: Zeki Kaya). Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 173-193.
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H. ve Doolaard, S. (2014). **Effective Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs for Educational Practice**. Groningen: GION onderwijs/onderzoek.
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H. ve Doolaard, S. (2014). **Effective Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs for Educational Practice**. Groningen: GION onderwijs/onderzoek.
- Köktaş, Ş.K. (2003). **Sınıf Yönetimi**. Adana: Nobel Kitabevi.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2002). **Educational Administration: Concepts and Practices**. Stamford: Wadsworth/Thomson Learning, 2002.
- Malmgren, K.W., Trezek, B.J., ve Paul, P.V. (2005). "Models of Classroom Management as Applied to the Secondary Classroom." **Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas**. 79 (1), ss. 36-39.
- Marzano, R.J., Marzano, J.S. ve Pickering, D.J. (2009). Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher. Alexandria, VA: Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Özdemir, Ç. (2011). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, İ. E. (2011). Sınıf Ortamında İstenmeyen Davranışlar ve Yönetimi, **Sınıf Yönetimi** (Editör: M. Çağatay Özdemir). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özkalp, E. ve Kirel, K. Örgütsel Davranış. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayını No:149, 2001.
- Özyürek, M. (1997). **Sınıfta Davranış Yönetimi**. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Pala, A. (2005). 'Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemeye Dönük Disiplin Modelleri' **Manas Journal of Social Studies**. 7:13, ss.171-179.
- Plunkett, W. R. (1996). **Supervision "Diversity and Teams in The Workplace"**. 8. Edition. New Jersey: Prentice-Hall.
- Robbins, S. P. ve David, A. De C. (1998). **Fundamentals of Management**. 2. Edition. New Jersey: Prentice-Hall.
- Şentürk, H. (2006). Öğretmen adaylarının uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi modellerine ilişkin algıları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 48, ss. 585- 603.
- Tauber, R.T. (1999). **Classroom Management: Sound Theory and Effective Practice**. Connecticut: Praeger Publishers.
- Tezcan, M. (1996). **Eğitim Sosyolojisi "Kuram ve Sorunlar"**. Ankara: Çağ Matbaası.
- Tok, Ş. (2008). "Öğretimin Yönetimi", **Etkili Sınıf Yönetimi** (Editör: Hüseyin Kıran). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uluğ, F. (1999). **Eğitimde Grup Süreçleri: Yönetimsel Psiko-Sosyal ve Teknik Bakış**. Ankara: TODAİE.
- Wiseman, D. G. ve Hunt, G. H. (2008). **Best Practice in Motivation and Management in the Classroom**. Illionis: Charles C. Thomas Pub. Ltd.
- Yavuzer, H. (1999). **Çocuk Eğitim El Kitabı** (Sekizinci Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.