

ISSN 2149-0848



ULUSLAR ARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Editor
Dr. Onur KÖKSAL

Editor Yardımcıları
Hatice Sezgin



Yıl/Year VII, Sayı/Issue XXIV, 2020



INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE



Editörden

2014 yılında çalışmalarına başladığımız **INESJOURNAL'ın** (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science) yirminci üçüncü sayısını yayınlamış bulunmaktayız.

Uluslararası akademik bir dergi olan **INESJOURNAL** eğitim bilimlerinde çalışmalar üreten herkese yönelik yazı çağrılılarıyla çalışmaya davet eden bir platformdur. Bu sayımız alanında 2 adet makale ile uluslararası

boyutta nitelikli yayınlar sunarak bilim dünyasına hizmet etme ereğindedir.

Tıpkı geride bıraktığımız yirmi üç sayıda olduğu gibi, bu sayımızda da desteğini esirgemeyen yazarlara, derginin bugünlere gelmesinde emeği geçen dergi yönetimine ve danışma ve yayın kurulundaki değerli akademisyenlere şükranlarımı sunuyorum. Eğitim bilimlerine yeni bir soluk getirmek niyetiyle çıktığımız bu yolda siz akademisyenleri yanımızda görmeyi umuyoruz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederken iyi okumalar diler ve saygılarımı sunarım.

Editör

Prof. Dr. Onur KÖKSAL



INESJOURNAL
ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Editör

Prof. Dr. Onur KÖKSAL

Editör Yardımcısı

Hatice SEZGİN

INESJOURNAL (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science) uluslararası hakemli bir dergi olup yılda 4 kez yayınlanır. **INESJOURNAL** (The Journal of International Education Science) Dergisi, sosyal bilimlerin her alanından yazı yayınlayan bir dergidir. Bu çerçevede özgün bilimsel makaleler, çeviriler, çeviri-yazılar, röportajlar, kitap, makale, sempozyum, panel ve bilimsel etkinlik tanıtma çalışmaları ile nekroloji metinleri yayınlar. Ayrıca, sunulduğu yer, toplantı ve tarihin kaydedilmesi ile başka bir yerde yayınlanmamış olması şartıyla sempozyum bildirimleri de yayınlanabilir. Ancak bu yayın etkinliğinden kaynaklanması muhtemel herhangi bir sorunun sorumluluğu yazara aittir. Yayınlanması için **INESJOURNAL** (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science) Dergisi'ne gönderilen yazıların basım ve yayın hakları dergiye devredilmiş olur. Bu yazılar dergi yönetiminden izin alınmaksızın bir başka yayın organında yayınlanamaz, çoğaltılamaz ve kaynak gösterilmeden kullanılamaz.

INESJOURNAL (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science) Dergisi, yayınlamış olduğu metinleri çeşitli mecralarda yayınlatabilir. **INESJOURNAL** (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science) Dergisi'ne gönderilmiş yazılardan kaynaklanması muhtemel herhangi bir yasal, hukuksal, ekonomik ve etik sorumluluk, söz konusu yazı yayınlanmış olsa bile yazarlarına aittir. Dergi herhangi bir yükümlülük kabul etmez. **INESJOURNAL** (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science) Dergisi'nin yayın dili Türkçe olmakla birlikte İngilizce, Almanca, Fransızca, vb. dillerden gelen yazılar da değerlendirmeye tabi tutulur ve hakemler tarafından yayımlanması uygun görüldüğü takdirde yayınlanır.

www.inesjournal.com / editor@inesjournal.com

ISSN: 2149-0848 / Yıl: 7 / SAYI: 24



DERGİ YÖNETİMİ

Editör

Prof. Dr. Onur KÖKSAL

Editör Yardımcısı

Hatice SEZGİN

Alan Editörleri

- Dr. Serdar Derman: Gaziantep Üniversitesi - Türkçe Eğitimi
Dr. Murat Ateş: Necmettin Erbakan Üniversitesi – Türkçe Eğitimi
Dr. Hüseyin Çakır: Gazi Üniversitesi - Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Dr. Nursel Yalçın: Gazi Üniversitesi - Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Dr. Ahmet Naci Çoklar: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Dr. Ömer Beyhan: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim
Dr. Mustafa Şanal - Erciyes Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim
Dr. Mehmet Şahin: Karatekin Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim
Dr. Atilla Yıldırım: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Eğitim Yönetimi ve Planlaması
Dr. Osman Çekiç: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi - Eğitim Yönetimi ve Planlaması
Dr. Selahattin Avşaroğlu: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Dr. Coşkun Arslan: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Dr. Gürhan Can: Yeditepe Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Dr. Erdal Hamarta: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Dr. Cengiz ŞAHİN: Ahi Evran Üniversitesi- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Dr. Başaran Gençdoğan: Atatürk Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Dr. Selahattin Avşaroğlu: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Özel Eğitim
Dr. Semra Benzer: Gazi Üniversitesi - Fen Bilgisi Eğitimi
Dr. Mustafa Yadigaroğlu: Aksaray Üniversitesi - Fen Bilgisi Eğitimi
Dr. Dünder Yener: Abant İzzet Baysal Üniversitesi - Fen Bilgisi Eğitimi
Dr. Harun Çelik: Kırıkkale Üniversitesi - İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi
Dr. Ela Ayşe Köksal: Niğde Üniversitesi - İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi
Dr. Abdülkadir Tuna: Kastamonu Üniversitesi - Matematik Eğitimi
Dr. Kemal Özgen: Dicle Üniversitesi - Matematik Eğitimi
Dr. Hasan Es: Gazi Üniversitesi-İlköğretim Matematik Eğitimi
Dr. Emel Arslan: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Okul Öncesi Eğitimi
Dr. Ahmet Sakin: Sakarya Üniversitesi - Okul Öncesi Eğitimi
Dr. Asude Balaban: Marmara Üniversitesi - Çocuk Gelişimi
Dr. Devlet Alakoç Pirpir: Selçuk Üniversitesi - Çocuk Gelişimi
Dr. Gökhan Kayılı: Selçuk Üniversitesi - Çocuk Gelişimi
Dr. Sabahattin Çiftçi: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Sınıf Öğretmenliği
Dr. Sabri Sidekli: Muğla Üniversitesi - Sınıf Öğretmenliği
Dr. Ömer Yılar: Atatürk Üniversitesi - Sınıf Öğretmenliği



Dr. Mehmet Arif Özerbaş: Gazi Üniversitesi - Sınıf Öğretmenliği
Dr. Alparslan Görücü: Selçuk Üniversitesi - Beden Eğitimi
Dr. Erdal Demir: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi - Beden Eğitimi
Dr. Ece Sarıgül: Necmettin Erbakan Üniversitesi - İngiliz Dili Eğitimi
Dr. Arif Bakla: Cumhuriyet Üniversitesi - Yabancı Dil Eğitimi
Dr. Ahmet Çekiç: Cumhuriyet Üniversitesi – Yabancı Dil Eğitimi
Dr. Arif Sarıçoban: Hacettepe Üniversitesi – Yabancı Dil Eğitimi
Dr. Hakan Demiröz: Cumhuriyet Üniversitesi - Yabancı Dil Eğitimi
Dr. Umut Balcı: Batman Üniversitesi - Alman Dili Eğitimi
Dr. Erdinç Yücel: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Alman Dili Eğitimi
Dr. Halil İbrahim Sağlam: Sakarya Üniversitesi - Sosyal Bilgiler Eğitimi
Dr. Ömer Faruk Sönmez: Gaziosmanpaşa Üniversitesi - Sosyal Bilgiler Eğitimi
Dr. Zafer Kurtaslan: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Müzik Eğitimi
Dr. Hüseyin Serdar Çakırer: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Müzik Eğitimi
Dr. Sema Sevinç: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Müzik Eğitimi

Danışma Kurulu

Dr. AGNES N. TOTH: Berzsensyl Üniversitesi, Macaristan
Dr. AHMET AKKAYA: Adıyaman Üniversitesi, Türkiye
Dr. ANNA MARINOVA: Vratsa Üniversitesi, Bulgaristan
Dr. ATILLA YILDIRIM: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. BÜLENT DİLMAÇ: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. CHIEN-KUO LI: Shih Chien Üniversitesi, Taipei, Tayvan
Dr. COŞKUN ARSLAN: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. EMEL ARSLAN: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. ERDAL HAMARTA: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. FATİH YILMAZ: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Dr. FENGYI FRANCES LIN: National Taipei University of Technology, Taipei, Tayvan
Dr. HASSAN ALİ : The Maldives National University, Maldivler
Dr. KEIICHI YAMADA: Nakamura Gakuen Üniversitesi, Fukuoka, Japonya
Dr. MEHMET BAYANSALDUZ: Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Türkiye
Dr. MEHMET TAŞPINAR: Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. MONİKA DOHNANSKÁ: Dubnica Institute of Technology, Slovakya
Dr. NADİR ÇELİKÖZ: Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. RAMAZAN ARI: Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Dr. SHANNON MELIDEO: Marymount Üniversitesi, Arlington/ ABD
Dr. TILLOTSON LI: Tung Wah College, Hong Kong
Dr. UĞUR DEMİRAY: Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. YAVUZ ERİŞEN: Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. YÜCEL GELİŞLİ: Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. ZEKİ KAYA: Gazi Üniversitesi, Türkiye



Yayın Kurulu

Dr. AHMET ÇEKİÇ: Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Dr. ARİF BAKLA: Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Dr. ASUDE BALABAN: Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. ASUMAN SEDA SARACALOĞLU: Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. CHEUNG Yik-man, Stephanie: Oxfam, Hong Kong
Dr. GAVRILA A. LIVIU: Aurel Vlaicu University of Arad, Romanya
Dr. GÖKHAN DUMAN: Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. FATİH GÜRBÜZ: KATU, Türkiye
Dr. HASAN ŞAHAN: Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. KIMETE CANAJ: Kosovo Erasmus+ Office; Kosova
Dr. MIHAELA GAVRILA-ARDELEAN: Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad, Romanya
Dr. MING HUNG CHU: National Cheng Kung Üniversitesi, Tayvan
Dr. MÜNEVVER ÇETİN: Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. MUSTAFA SAFRAN: Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. NADZRI AB GHANI: Universiti teknologi Mara, Kedah, Malezya
Dr. ÖMER BEYHAN: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. SABAHATTİN ÇİFTÇİ: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. SABRİ SİDEKLİ: Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Türkiye
Dr. SLAVKA KRASNA: Institute of Pedagogical and Psychological Sciences, Slovak Cumhuriyeti
Dr. SONYA KOSTOVA HUFFMAN: Iowa State Üniversitesi, ABD
Dr. TUNCAY DİLCİ: Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Dr. VIRGINIYA ZHELIAZKOVA: Vuzf Üniversitesi, Bulgaristan
Dr. YAVUZ ERİŞEN: İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. ZAFER KURTASLAN: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. ZIAD SAID: College of the North Atlantic Qatar, Katar

Yurtdışı Temsilcileri

ABD: Dr. ARİF BAKLA: Ross Hall, Ames, IA
AZERBAJCAN: Dr. RUXSARE ŞÜKÜROVA- Şifa Ocağı Kliniği- Bakü
BULGARİSTAN: Dr. IVAN MITEV- Medical University-Sofya
JAPONYA: Dr. CHIYOMI SHIBITA – Kurume-Fukuoka
PAKİSTAN: Dr. MUZAFFAR ALI-Sindh Baloch Co-operative Housing Society Karachi
SLOVENYA: Dr. SANJA SELIMOVIC- IPAK İnstitüt-Velenje

Tarandığı İndeksler

www.citefactor.org
<http://www.sindexs.org>
www.turkegitimindeksi.com
<http://www.akademikdizin.com>
www.academickeys.com
www.sobiad.com





INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Yıl: 7, Sayı: 24, Eylül 2020

İÇİNDEKİLER

Cevat EKER - Ayşe AKAR ELEKOĞLU

ORTAOKUL TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARININ 21.
YÜZYIL BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ, 01-19

THE INVESTIGATION OF OBJECTIVES OF MIDDLE SCHOOL TURKISH LESSON
CURRICULUM IN TERMS OF 21st CENTURY SKILLS

<http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.44584>

Yüksel DEMİREL

ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ İLETİŞİMİNDE DOKUNMA İKİLEMİ, 20-35
TOUCH DILEMMA IN TEACHER-STUDENT COMMUNICATION

<http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.44679>



ISSN: 2149-0848

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

 Cevat EKER¹,  Ayşe AKAR ELEKOĞLU²

ORTAOKUL TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARININ 21. YÜZYIL BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Kabul Tarihi: 29.06.2020 **Yayın Tarihi:** 30.09.2020

Künye (APA): Eker, C. & Akar Elekoğlu, A. (2020). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 24 (7), 1-19.

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.44584>

ÖZ

Bu araştırmanın amacı ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarında 21. yüzyıl becerilerinin yer alma durumu incelemektir. Araştırmada incelenen doküman, Ortaokul Türkçe dersi öğretim programıdır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesine dayalı olarak yapılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe dersi öğretim programında 5, 6, 7. ve 8. sınıf kazanımları incelendiğinde en fazla Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerilerine yer verildiği; en az ise Yaşam ve Meslek Becerilerine yer verildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle Türkçe dersi öğretim programında 21.yy becerilerine kazanımlarda yer verilmiş; fakat dengeli bir dağılım yapılmamıştır. Bazı beceri alanlarına fazla yer verilirken bazı alanlara ise az yer verildiği görülmüştür. Türkçe dersi öğretim programının amaçları arasında 21.yy becerilerine sahip bireyler yetiştirmek olduğu belirtilmiş olsa da kazanımlarda buna yeterince uyulmadığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi öğretim programı, 21. yy becerileri, kazanım.

¹ Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, cevateker@gmail.com

² Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, ayse.akarelekoglu@gmail.com

THE INVESTIGATION OF OBJECTIVES OF MIDDLE SCHOOL TURKISH LESSON CURRICULUM IN TERMS OF 21st CENTURY SKILLS

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the situation of 21st century skills in secondary school Turkish curriculum achievements. The document examined in the research is the secondary school Turkish curriculum. The research was carried out based on document analysis from qualitative research patterns. The data obtained was analyzed by descriptive analysis method. As a result of the research, when 5, 6, 7th and 8th grade achievements were examined in the Turkish curriculum, it was concluded that Information, Media and Technology Skills were included mostly, Life and Vocational Skills were included the least. Based on these results, 21st century skills were included in the acquisitions in the Turkish curriculum, however, a balanced distribution has not been made. It was observed that some skill areas were more included than others. Although it has been stated that the aim of the Turkish curriculum is to raise individuals with 21st century skills, it can be said that this has not been followed adequately in the acquisitions.

Keywords: Turkish lesson curriculum, 21st century skills, Objectives

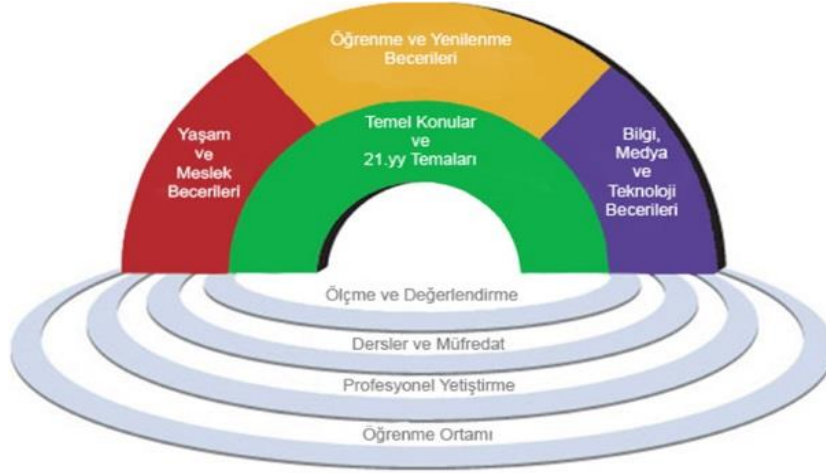
GİRİŞ

Günümüzde bireylerin başarılı olması için, rutin olmayan yaratıcı görevler yapabilmelerine, karşılaştığı kritik zorluklarla mücadele edebilecek becerilere her zamankinden daha fazla gereksinimi vardır. Kendi kendini yönetme, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve yenilikçilik gibi beceriler 21. yüzyıla kadar yeni olmasa da artık bu çağda herkesten beklenen yeni bir gereklilik halini almıştır. Bugün herhangi bir lise mezunu ister doğrudan işgücüne girmeyi planlasın isterse yükseköğretime devam etmeyi planlasın, artık kritik düşünme, sorun çözme, iletişim ve işbirliği, hızlı şekilde bilgiye ulaşma ve etkili şekilde teknolojiyi kullanabilme becerilerine sahip olması beklenmektedir. Bunlar sadece kariyer başarısı için değil aynı zamanda günümüzün hayatta kalma becerileridir (Partnership for 21st Century Skills-P21 ve The American Association of Colleges for Teacher Education-AACTE, 2010).

21. yüzyıl becerileri olarak ortaya konulan özelliklerin birçoğu eğitime ilişkin yeni kavramlar olmayıp içinde bulunduğumuz zamanda ve sonrasında bireyin başarılı olabilmesi için ihtiyaç duyacağı, onu hayata hazırlamaya yönelik bir takım düşünme özelliklerini, öğrenme özelliklerini ve bazı duyuşsal özellikleri ifade ettiği görülmektedir. 21. yüzyıl becerileri, yeni nesil öğrenme, yeni temel beceriler, üst düzey düşünme gibi adlandırılmakla birlikte bu etiketler daha çok eleştirel düşünme, problem çözme, işbirliği, etkili iletişim, motivasyon ve başarı için önemli olan öğrenmeyi öğrenme gibi bilişsel ve bilişsel olmayan bir takım becerileri ifade etmede kullanılmaktadır (Pellegrino ve Hilton, 2012).

21.yüzyıl becerilerine ilişkin farklı girişimler, çalışma gruplar ve çerçeveler bulunmaktadır. Bunlar arasında en yaygın ve bilinen çalışma ise Partnership for 21st Century Skills-P21, adıyla bilinen çalışmadır. P21 oluşumu kapsamında belirlenen ve üç temel boyut altında yer alan alt boyutlardan oluşan 21.yüzyıl becerileri sıralanmıştır.

21. yüzyılın bireylerinin sahip olması gerekli olan beceriler ve yeterlikler, 21. Yy. Çerçeve Ortaklığı olarak adlandırılan projede sınıflandırılması şekil 1' de verişmiştir.



Şekil 1. 21. yüzyıl becerilerinin P21'e göre sınıflandırılması

(<http://www.battelleforkids.org/networks/p21>, Erişim Tarihi: 02.01.2020)

Şekil 1'de yer alan P21 çerçevesinde görselin ana noktasında öğrenenler için temel konular ve temaları bulunmaktadır. Temel konular arasında yabancı dil, okuma, dil ile ilgili konular, dünyada konuşulan diller, matematik, ekonomi, coğrafya, tarih, devlet ve vatandaşlık gibi konular yer almaktadır. Temel konular ile bir bileşen olarak bulunması istenilen birtakım temalar da modelin odak noktasında bulunmaktadır. Bu temalar global farkındalık, işletme ve girişimcilik, sağlık ve çevre okuryazarlığıdır. P21 çerçevesini, diğer bir ifadeyle gökkuşağını yansıtan bölümde ise 21. yy becerileri bulunmaktadır. Bunlar içerisinde ilk olarak öğrenme ve yenilenme becerileri gelmektedir ve yaratıcılık ve inovasyon, kritik düşünme ve sorun çözme, iletişim ve işbirliğini kapsamaktadır. İkinci olarak bilgi, medya ve teknoloji becerileri vardır ve bilgi, bilgi ve iletişim teknolojileri ve medya okuryazarlığını içermektedir. Üçüncü ve son yeterlilik alanı ise yaşam ve kariyer becerileridir ve esneklik ve uyum, liderlik ve sorumluluk, üretkenlik ve sorumluluk, girişim ve öz-yönelim ve sosyal ve kültürler arası beceriler gibi alt yeterlilikleri ifade etmektedir (P21, 2019). P21 çerçevesi alışlagelmiş içerik temaları ve yeni içerik temaları ile 21. Yüzyıl becerileri birlikte sunulmaktadır günümüz için en çok ihtiyaç duyulan sonuçları göstermektedir. Sözü edilen bu üç beceri 21. yy. değişimlerinden etkilendiğinden bu değişimlerle beraber yenilenmektedir (Trilling ve Fadel, 2009). Bundan dolayı bilgi ve beceri kuşağı değişen her duruma karşı uyarlanabilir ve bulunduğu dönemde geçerli veriler üretebilir niteliktedir.

Eğitimin, 21. yüzyıl becerilerini sadece bazı bireylere değil özellikle bütün bireylere asgari düzeyde kazandırmaya odaklanması önem taşımaktadır. Bu beceriler sadece belirli bir akademik profilin üzerinde olan öğrenciler için değil bütün öğrenciler için gereklidir. Bu nedenle 21. yüzyıl becerilerinin eğitim politikalarında ve bu politikaların uygulama alanı olan öğretim programlarında daha kapsamlı ve sistematik bir şekilde yer alması önemlidir. Çünkü 21. yüzyıl becerileri öğrenciler için etkili bir yaşam boyu öğrenme sürecine sahip bir birey ve başarılı bir mesleki yaşam için büyük bir önem taşımaktadır (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2013).

21. yzyyda değişen eğitim anlayıŝı oğrencilerden, ihtiyaçı olan bilgiyi pasif bir konumda kalarak oğretmen veya kitaptan doğrudan almak yerine gerekli bilgiye sahip olduktan sonra bu bilgiyi ihtiyaçlarına uygun olarak yeniden yapılandırabilmesini beklemektedir (Bozkurt ve akır, 2016).

Nitekim, Milli Eđitim Bakanlıđı (2018) tarafından yayınlanmış olan 2023 Vizyon Belgesinde birçok kısımda 21. yzyy becerilerine atıfta bulunulmuŝ, bu beceriler gūnūmūzūn olmazsa olmaz ŝartlarından olarak gōrūlmūŝ ve ođrencilere 21. yzyyın gereksinimleri dođrultusunda gerekli becerilerin kazandırılması için eđitim programlarının birçok yōnden deđerlendirileceđi ve sūrekli iyileŝtirileceđi belirtilmiŝtir. 21. yzyy becerilerinin okulda uygulanabilmesi için eđitim programlarında yer alması, kazanımların bu becerilere yōnelik olması ōnemlidir. 21. yzyy becerilerinin kazandırılması için dinamik bir programa ihtiyaç vardır (Gelen, 2017). MEB (2018) tarafından yayınlanan Tūrke Őđretim Programında eđitim sistemimiz yetkinliklerde būtūnleŝmiŝ bilgi, beceri ve davranıŝlara sahip karakterde bireyler yetiŝtirmeyi amaçlar ilkesi yer almaktadır. Bu dođrultuda Tūrkiye Yeterlilikler erevesinde (TY, 2018) ođrencilerimizin hem yerel hem de evrensel dūzeyde; iŝ hayatlarının yanında kiŝisel, sosyal ve akademik geliŝimleri için ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olarak tanımlanan yetkinlikler belirlenmiŝtir. TY tarafından belirlenmiŝ olan ve 21. yzyy becerileri ile uyum gōsteren “sosyal ve vatandaŝlıkla ilgili yetkinlikler, ana dilde iletiŝim, yabancı dillerde iletiŝim, inisiyatif alma ve giriŝimcilik, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, kūltūrel farkındalık ve ifade, ođrenmeyi ođrenme” yetkinlikleri 2018 Tūrke Őđretim Programının içinde yer almaktadır. Bununla birlikte bir beceri ođretim programının içinde dođrudan yer almıŝ olmasa bile bazı alt ifadelerin sōzū edilen beceriyi karŝılayacak nitelikte olduđu gōrūlebilir (Bektaŝ, Sellum ve Polat, 2019).

Araştırmanın Amacı

Bu araŝtırmanın amacı, ortaokul Tūrke dersi oğretim programı kazanımlarında 21. yzyy becerilerinin yer alma durumunu incelemektir. Araŝtırmanın amacı çerçevesinde aŝađıdaki sorulara cevaplar aranmiŝtir.

1. Ortaokul Tūrke dersi oğretim programının 5. Sınıf kazanımları, 21. Yy becerilerine gōre dağılımı nasıldır?
2. Ortaokul Tūrke dersi oğretim programının 6. Sınıf kazanımları, 21. yy becerilerine gōre dağılımı nasıldır?
3. Ortaokul Tūrke dersi oğretim programının 7. Sınıf kazanımları, 21. yy becerilerine gōre dağılımı nasıldır?
4. Ortaokul Tūrke dersi oğretim programının 8. Sınıf kazanımları, 21. yy becerilerine gōre dağılımı nasıldır?

YŐNTEM

Araştırma Modeli

Ortaokul Tūrke dersi ođretim programı kazanımlarını 21. yy becerileri açısından incelemeyi amaçlayan bu araŝtırma, nitel araŝtırma desenlerinden dokūman incelemesine dayalı olarak yapılmıŝtır. Elde edilen veriler betimsel analiz yōntemiyle ōzūmlenmiŝtir.

Araştırmanın Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağı, ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımları olup bu kazanımlara Milli Eğitim Bakanlığı internet sayfasından (<http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar>) ulaşılmıştır. Türkçe dersi öğretim programının 5. sınıf, 6. sınıf, 7. sınıf ve 8. sınıf kazanımlarının tamamı incelenmiştir. Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının 5. sınıf, 6. sınıf, 7. sınıf ve 8. sınıflara göre dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma temel becerilerine dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Temel Becerilere Göre Dağılımı

Sınıflar	Dinleme/İzleme	Konuşma	Okuma	Yazma	Toplam Kazanım
5. Sınıf	12	7	34	16	69
6. Sınıf	12	7	35	14	68
7. Sınıf	14	7	38	17	76
8. Sınıf	14	7	35	20	76
Toplam	52	28	142	67	289

Tablo 1 incelendiğinde, 5.sınıflarda 69 kazanımdan 12’si dinleme/izleme, 7’si konuşma, 34’ü okuma, 16’sı yazma; 6.sınıflarda 68 kazanımdan 12’si dinleme/izleme, 7’si konuşma, 35’i okuma, 14’ü yazma; 7.sınıflarda 14’ü dinleme/izleme, 7’si konuşma, 38’i okuma, 17’si yazma; 8.Sınıflarda 14’ü dinleme/izleme, 7’si konuşma, 38’i okuma, 17’si yazma ve 8. sınıflarda 14’ü dinleme/izleme, 7’si konuşma, 35’i okuma, 20’si yazma becerilerinden oluşup toplam kazanım sayısı 289’dur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada öncelikle, 21. yy becerileri araştırmacılar tarafından kategorilere ayrılarak kodlama yapılmıştır. Bu kodlamalar tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2. Veri Analizinde Kullanılan Kodlama Sistemi

21. yy Becerileri	Açıklama
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	A
- Yaratıcılık ve Yenilenme	A 1
- Eleştirel Düşünme	A 2
- Problem Çözme	A 3
- İletişim ve İşbirliği	A 4
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	B
- Bilgi Okuryazarlığı	B 1
- Medya Okuryazarlığı	B 2
- Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okur Yazarlığı	B 3
Yaşam ve Meslek Becerileri	C
- Esneklik ve Uyum	C 1
- Girişimcilik ve Öz-Yönelim	C 2
- Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	C 3
- Üretkenlik ve Sorumluluk	C 4
- Liderlik ve Sorumluluk	C 5

Tablo 2. İncelendiğinde, 21. yy becerilerinden Öğrenme ve Yenilenme Becerileri A, Yaratıcılık ve Yenilenme A 1, Eleştirel Düşünme A 2, Problem Çözme A 3, İletişim ve İşbirliği A 4; Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerilerine B, Bilgi Okuryazarlığı B 1, Medya Okuryazarlığı B 2, Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okur Yazarlığı B 3 ve Yaşam ve Meslek Becerilerine C, Esneklik ve Uyum C 1, Girişimcilik ve Öz-Yönelim C 2, Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler C 3, Üretkenlik ve Sorumluluk C 4, Liderlik ve Sorumluluk C 5 şeklinde kodlama yapılmıştır. Yapılan kodlamalar Tablo 2’de gösterilmiştir. Bu tablo ile 2019 ortaokul Türkçe dersi öğretim programında, dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında yer alan kazanımların 21. yy becerilerinin hangi alt başlığında yer aldığını belirlemek amacıyla bütün kazanımlar tek tek incelenmiştir. Bu inceleme sürecinde araştırmacılar 289 kazanımı birbirinden bağımsız incelemiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmadan elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar şunlardır;

Araştırmanın birinci Sorusu “Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı 5. Sınıf kazanımları 21. yy becerilerine göre dağılımı nasıldır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu soruya bağlı olarak elde edilen veriler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. 5. Sınıf Kazanımlarının 21.yy Becerilerine Göre Dağılımı

21. yy Becerileri	Beceri Alanları								Toplam Kazanım	
	Dinleme İzleme		Konuşma		Okuma		Yazma		F	%
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%
Yaratıcılık ve Yenilenme	3	25	-	-	3	9	6	38	12	17
Eleştirel Düşünme	2	17	1	14	7	21	1	6	11	16
Problem Çözme	1	8	-	-	3	9	1	6	5	7
İletişim ve İşbirliği	-	-	2	26	-	-	1	6	3	4
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri										
Bilgi Okuryazarlığı	4	33	1	14	17	50	6	38	28	41
Medya Okuryazarlığı	1	8	-	-	2	6	-	-	3	4
Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okur Yazarlığı	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Yaşam ve Meslek Becerileri										
Esneklik ve Uyum	1	8	-	-	1	3	-	-	2	3
Girişimcilik ve Öz-Yönelim	-	-	-	-	1	3	1	6	2	3
Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	-	-	3	43	-	-	-	-	3	4
Üretkenlik ve Sorumluluk	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Liderlik ve Sorumluluk	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	12	100	7	100	34	100	16	100	69	100

Tablo 3 incelendiğinde, 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan 69 kazanımın tümü (%100) 21. yy becerileriyle ilişkili bulunmuştur. Bu bakımdan değerlendirildiğinde

programın öğrencileri 21. yüzyıla hazır hale getirecek becerileri kazandırmaya yönelik olduğu düşünülmektedir.

Dinleme/izleme temel becerisine ait kazanımlar incelendiğinde 12 kazanımdan 3'ünün (%25) yaratıcılık ve yenilenme becerileri, 2'sinin (%17) eleştirel düşünme, 1'inin (%8) problem çözme, 4'ünün (%33) bilgi okuryazarlığı, 1'inin (%8) medya ve okuryazarlığı, 1'inin (%8) esneklik ve uyum ile ilişkili olduğu görülmüştür. Aşağıda 21. yy becerileri ile ilişkilendirilen örnek kazanımlar verilmiştir.

T.5.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur./ Yaratıcılık ve Yenilenme

T.5.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar./ Eleştirel Düşünme

T.5.1.12. Dinleme stratejilerini uygular./ Problem Çözme

T.5.1.4. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder./ Bilgi Okuryazarlığı

T.5.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir./Medya Okuryazarlığı

T.5.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır./ Esneklik ve Uyum

Konuşma temel becerisine ait kazanımlar incelendiğinde 7 kazanımdan 1'inin (%14) eleştirel düşünme, 2'sinin (%26) iletişim ve işbirliği, 1'inin (%14) bilgi okuryazarlığı, 3'ünün (%43) sosyal ve kültürlerarası beceriler ile ilişkili olduğu görülmüştür. Aşağıda 21. yy becerileri ile ilişkilendirilen örnek kazanımlar verilmiştir.

T.5.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır./ Eleştirel Düşünme

T.5.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır./ İletişim ve İşbirliği

T.5.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır./ Bilgi Okuryazarlığı

T.5.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar./ Sosyal ve Kültürlerarası İlişkiler

Okuma temel becerisine ait kazanımlar incelendiğinde 34 kazanımdan 3'ünün (%9) yaratıcılık ve yenilenme, 7'sinin (%21) eleştirel düşünme, 3'ünün (%9) problem çözme, 17'sinin (%50) bilgi okuryazarlığı, 2'sinin (%6) medya okuryazarlığı, 1'inin (%3) esneklik ve uyum, 1'inin (%3) girişimcilik ve öz yönelim ile ilişkili olduğu görülmüştür. Aşağıda 21. yy becerileri ile ilişkilendirilen örnek kazanımlar verilmiştir.

T.5.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder./ Yaratıcılık ve Yenilenme

T.5.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler./ Eleştirel Düşünme

T.5.3.15. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir./ Problem Çözme

T.5.3.28. Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır./ Bilgi Okuryazarlığı

T.5.3.25. Medya metinlerini değerlendirir./ Medya Okuryazarlığı

T.5.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur./ Esneklik ve Uyum

T.5.3.23. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar./ Girişimcilik ve Öz-yönelim

Yazma temel becerisine ait kazanımlar incelendiğinde ise 16 kazanımdan 6'sının (%38) yaratıcılık ve yenilenme becerileri, 1'inin (%6) eleştirel düşünme, 1'inin (%6) problem çözme, 1'inin (%6) iletişim ve işbirliği, 6'sının (%38) bilgi okuryazarlığı, 1'inin (%6) girişimcilik ve öz yönelim becerisi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Aşağıda 21. yy becerileri ile ilişkilendirilen örnek kazanımlar verilmiştir.

T.5.4.2. Bilgilendirici metin yazar./ Yaratıcılık ve Yenileme

T.5.4.12. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır./ Eleştirel Düşünme

T.5.4.4. Yazma stratejilerini uygular./ Problem Çözme

T.5.4.10. Yazdıklarını paylaşır./ İletişim ve İşbirliği

T.5.4.11. Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır./ Bilgi Okuryazarlığı

Araştırmanın 2. sorusu “Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı 6. Sınıf kazanımları 21. yy becerilerine göre dağılımı nasıldır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu soruya bağlı olarak elde edilen veriler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. 6. Sınıf Kazanımlarının 21.yy Becerilerine Göre Dağılımı

21. yy Becerileri	Beceri Alanları								Toplam Kazanım	
	Dinleme İzleme		Konuşma		Okuma		Yazma		f	%
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yaratıcılık ve Yenilenme	3	25	-	-	3	9	6	43	12	17
Eleştirel Düşünme	2	17	1	14	6	17	1	7	10	15
Problem Çözme	1	8	-	-	3	9	1	7	5	7
İletişim ve İşbirliği	-	-	2	29	-	-	1	7	3	4
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri										
Bilgi Okuryazarlığı	4	33	1	14	20	57	3	21	28	41
Medya Okuryazarlığı	1	8	-	-	1	3	-	-	2	3
Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okur Yazarlığı	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Yaşam ve Meslek Becerileri										
Esneklik ve Uyum	1	8	-	-	1	3	1	7	3	4
Girişimcilik ve Öz-Yönelim	-	-	-	-	1	3	1	7	2	3

Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	-	-	3	43	-	-	-	-	3	4
Üretkenlik ve Sorumluluk	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Liderlik ve Sorumluluk	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	12	100	7	100	35	100	14	100	68	100

Tablo 4 incelendiğinde 6. sınıf Türkçe öğretim programında yer alan 68 kazanımın tümü (%100) 21. yy becerileriyle ilişkili bulunmuştur.

Dinleme/izleme temel becerisine ait kazanımlar incelendiğinde 12 kazanımdan 3'ünün (%25) yaratıcılık ve yenilenme becerileri, 2'sinin (%17) eleştirel düşünme, 1'inin (%8) problem çözme, 4'ünün (%33) bilgi okuryazarlığı, 1'inin (%8) medya ve okuryazarlığı, 1'inin (%8) esneklik ve uyum ile ilişkili olduğu görülmüştür. Aşağıda 21. yy becerileri ile ilişkilendirilen örnek kazanımlar verilmiştir.

T.6.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur. / Yaratıcılık ve Yenilenme

T.6.1.11. Dinledikleri/izledikleri ilgili görüşlerini bildirir. / Eleştirel Düşünme

T.6.1.12. Dinleme stratejilerini uygular. / Problem Çözme

T.6.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder. / Bilgi Okuryazarlığı

T.6.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. / Medya Okuryazarlığı

T.6.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır. / Esneklik ve Uyum

Konuşma temel becerisine ait kazanımlar incelendiğinde 7 kazanımdan 1'inin (%14) eleştirel düşünme, 2'sinin (%29) iletişim ve işbirliği, 1'inin (%14) bilgi okuryazarlığı, 3'ünün (%43) sosyal ve kültürlerarası beceriler ile ilişkili olduğu görülmüştür. Aşağıda 21. yy becerileri ile ilişkilendirilen örnek kazanımlar verilmiştir.

T.6.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır. / Eleştirel Düşünme

T.6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. / İletişim ve İşbirliği

T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. / Bilgi Okuryazarlığı

T.6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. / Esneklik ve Uyum

Okuma temel becerisine ait kazanımlar incelendiğinde 35 kazanımdan 3'ünün (%9) yaratıcılık ve yenilenme, 6'sinin (%17) eleştirel düşünme, 3'ünün (%9) problem çözme, 20'sinin (%57) bilgi okuryazarlığı, 1'inin (%3) medya okuryazarlığı, 1'inin (%3) esneklik ve uyum, 1'inin (%3) girişimcilik ve öz yönelim ile ilişkili olduğu görülmüştür. Aşağıda 21. yy becerileri ile ilişkilendirilen örnek kazanımlar verilmiştir.

T.6.3.15. Görselden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. / Yaratıcılık ve Yenilenme

T.6.3.18. Metinle ilgili sorular sorar. / Problem Çözme

- T.6.3.29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. / Problem Çözme
- T.6.3.22. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. / Bilgi Okuryazarlığı
- T.6.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. / Medya Okuryazarlığı
- T.6.3.31. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar. / Girişimcilik ve Öz-yönelim

Yazma temel becerisine ait kazanımlar incelendiğinde 14 kazanımdan 6'sının (%43) yaratıcılık ve yenilenme becerileri, 1'inin (%7) eleştirel düşünme, 1'inin (%7) problem çözme, 1'inin (%7) iletişim ve işbirliği, 3'ünün (%21) bilgi okuryazarlığı, 1'inin (%7) esneklik ve uyum, 1'inin (%7) girişimcilik ve öz yönelim becerisi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Aşağıda 21. yy becerileri ile ilişkilendirilen örnek kazanımlar verilmiştir.

- T.6.4.3. Hikâye edici metin yazar. / Yaratıcılık ve Yenilenme
- T.6.4.12. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır. / Eleştirel Düşünme
- T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular. / Problem Çözme
- T.6.4.11. Yazdıklarını paylaşır. / İletişim ve İşbirliği
- T.6.4.13. Formları yönergelerine uygun doldurur. / Bilgi Okuryazarlığı
- T.6.4.5. Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır. / Esneklik ve Uyum
- T.6.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar. / Girişimcilik ve Öz-yönelim

Araştırmanın 3. sorusu “Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı 7. Sınıf kazanımları 21. yy becerilerine göre dağılımı nasıldır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu soruya bağlı olarak elde edilen veriler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. 7. Sınıf Kazanımlarının 21.yy Becerilerine Göre Dağılımı

21. yy Becerileri	Beceri Alanları								Toplam Kazanım	
	Dinleme İzleme		Konuşma		Okuma		Yazma		f	%
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yaratıcılık ve Yenilenme	3	21	-	-	3	8	7	41	13	17
Eleştirel Düşünme	2	14	1	14	6	16	1	6	10	13
Problem Çözme	1	7	-	-	3	8	1	6	5	7
İletişim ve İşbirliği	-	-	2	29	-	-	1	6	3	4
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri										

Bilgi Okuryazarlığı	6	43	1	14	21	55	4	24	32	43
Medya Okuryazarlığı	1	7	-	-	3	8	-	-	4	5
Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okur Yazarlığı	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Yaşam ve Meslek Becerileri										
Esneklik ve Uyum	1	7	-	-	1	3	1	6	3	3
Girişimcilik ve Öz-Yönelim	-	-	-	-	1	3	1	6	2	3
Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	-	-	3	43	-	-	-	-	3	4
Üretkenlik ve Sorumluluk	-	-	-	-	-	-	1	6	1	1
Liderlik ve Sorumluluk	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	14	100	7	100	38	100	17	100	75	100

Tablo 5 incelendiğinde 7. sınıf Türkçe öğretim programında yer alan 75 kazanımın tümü (%100) 21. yy becerileriyle ilişkili bulunmuştur.

Dinleme/izleme temel becerisine ait kazanımlar incelendiğinde 14 kazanımdan 3'ünün (%21) yaratıcılık ve yenilenme becerileri, 2'sinin (%14) eleştirel düşünme, 1'inin (%7) problem çözme, 6'sının (%43) bilgi okuryazarlığı, 1'inin (%7) medya ve okuryazarlığı, 1'inin (%7) esneklik ve uyum ile ilişkili olduğu görülmüştür. Aşağıda 21. yy becerileri ile ilişkilendirilen örnek kazanımlar verilmiştir.

T.7.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir. / Yaratıcılık ve Yenilenme

T.7.1.11. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir. / Eleştirel Düşünme

T.7.1.13. Dinleme stratejilerini uygular. / Problem Çözme

T.7.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik soruları cevaplar. / Bilgi Okuryazarlığı

T.7.1.12. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. / Medya Okuryazarlığı

T.7.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır. / Esneklik ve Uyum

Konuşma temel becerisine ait kazanımlar incelendiğinde 7 kazanımdan 1'inin (%14) eleştirel düşünme, 2'sinin (%29) iletişim ve işbirliği, 1'inin (%14) bilgi okuryazarlığı, 3'ünün (%43) sosyal ve kültürlerarası beceriler ile ilişkili olduğu görülmüştür. Aşağıda 21. yy becerileri ile ilişkilendirilen örnek kazanımlar verilmiştir.

T.7.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır. / Eleştirel Düşünme

T.7.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. / İletişim ve İşbirliği

T.7.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. / Bilgi Okuryazarlığı

T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. / Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler

Okuma temel becerisine ait kazanımlar incelendiğinde 38 kazanımdan 3'ünün (%8) yaratıcılık ve yenilenme, 6'sının (%16) eleştirel düşünme, 3'ünün (%8) problem çözme, 21'inin (%55) bilgi okuryazarlığı, 3'ünün (%8) medya okuryazarlığı, 1'inin (%3) esneklik ve uyum, 1'inin (%3) girişimcilik ve öz yönelim ile ilişkili olduğu görülmüştür. Aşağıda 21. yy becerileri ile ilişkilendirilen örnek kazanımlar verilmiştir.

T.7.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. / Yaratıcılık ve Yenilenme

T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar. / Eleştirel Düşünme

T.7.3.26. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder. / Problem Çözme

T.7.3.36. Metindeki anlatım biçimlerini belirler. / Bilgi Okuryazarlığı

T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir. / Medya Okuryazarlığı

T.7.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur. / Esneklik ve Uyum

Yazma temel becerisine ait kazanımlar incelendiğinde ise 17 kazanımdan 7'sinin (%41) yaratıcılık ve yenilenme becerileri, 1'inin (%6) eleştirel düşünme, 1'inin (%6) problem çözme, 1'inin (%6) iletişim ve işbirliği, 4'ünün (%24) bilgi okuryazarlığı, 1'inin (%6) esneklik ve uyum, 1'inin (%6) girişimcilik ve öz yönelim, 1'inin (%6) üretkenlik ve sorumluluk becerisi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Aşağıda 21. yy becerileri ile ilişkilendirilen örnek kazanımlar verilmiştir.

T.7.4.12. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. / Yaratıcılık ve Yenilenme

T.7.4.9. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır. / Eleştirel Düşünme

T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular. / Problem Çözme

T.7.4.14. Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar. / İletişim ve İşbirliği

T.7.4.10. Formları yönergelerine uygun doldurur. / Bilgi Okuryazarlığı

T.7.4.5. Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır. / Esneklik ve Uyum

T.7.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar. / Girişimcilik ve Öz-yönelim

Araştırmanın 4. sorusu "Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı 8. Sınıf kazanımları 21. yy becerilerine göre dağılımı nasıldır?" şeklinde ifade edilmişti. Bu soruya bağlı olarak elde edilen veriler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. 8. Sınıf Kazanımlarının 21.yy Becerilerine Göre Dağılımı

21. yy Becerileri	Beceri Alanları								Toplam Kazanım	
	Dinleme İzleme		Konuşma		Okuma		Yazma		f	%
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yaratıcılık ve Yenilenme	3	21	-	-	3	9	8	40	14	18
Eleştirel Düşünme	2	14	1	14	7	20	1	5	11	14
Problem Çözme	1	7	-	-	3	9	1	5	5	7
İletişim ve İşbirliği	-	-	2	29	-	-	1	5	3	4
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri										
Bilgi Okuryazarlığı	6	43	1	14	17	49	6	30	30	39
Medya Okuryazarlığı	1	7	-	-	3	9	-	-	4	5
Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okur Yazarlığı	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Yaşam ve Meslek Becerileri										
Esneklik ve Uyum	1	7	-	-	1	3	1	5	3	4
Girişimcilik ve Öz-Yönelim	-	-	-	-	1	3	1	5	2	3
Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	-	-	3	43	-	-	-	-	3	4
Üretkenlik ve Sorumluluk	-	-	-	-	-	-	1	5	1	1
Liderlik ve Sorumluluk	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	14	100	7	100	35	100	20	100	76	100

Tablo 6 incelendiğinde, 8. sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan 76 kazanımın tümü (%100) 21. yy becerileriyle ilişkili bulunmuştur.

Dinleme/izleme temel becerisine ait kazanımlar incelendiğinde 14 kazanımdan 3'ünün (%21) yaratıcılık ve yenilenme becerileri, 2'sinin (%14) eleştirel düşünme, 1'inin (%7) problem çözme, 6'sının (%43) bilgi okuryazarlığı, 1'inin (%7) medya ve okuryazarlığı, 1'inin (%7) esneklik ve uyum ile ilişkili olduğu görülmüştür. Aşağıda 21. yy becerileri ile ilişkilendirilen örnek kazanımlar verilmiştir.

T.8.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir. / Yaratıcılık ve Yenilenme

T.8.1.10. Dinledikleri/izledikleri ilgili görüşlerini bildirir. / Eleştirel Düşünme

T.8.1.14. Dinleme stratejilerini uygular. / Problem Çözme

T.8.1.9. Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular. / Bilgi Okuryazarlığı

T.8.1.11. Dinledikleri/izledikleri medya metinlerini değerlendirir. / Medya Okuryazarlığı

T.8.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır. / Esneklik ve Uyum

Konuşma temel becerisine ait kazanımlar incelendiğinde 7 kazanımdan 1'inin (%14) eleştirel düşünme, 2'sinin (%29) iletişim ve işbirliği, 1'inin (%14) bilgi okuryazarlığı, 3'ünün (%43) sosyal ve kültürlerarası beceriler ile ilişkili olduğu görülmüştür. Aşağıda 21. yy becerileri ile ilişkilendirilen örnek kazanımlar verilmiştir.

T.8.2.6. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır. / Eleştirel Düşünme

T.8.2.7. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. / İletişim ve İşbirliği

T.8.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. / Bilgi Okuryazarlığı

T.8.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. / Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler

Okuma temel becerisine ait kazanımlar incelendiğinde 35 kazanımdan 3'ünün (%9) yaratıcılık ve yenilenme, 7'sinin (%20) eleştirel düşünme, 3'ünün (%9) problem çözme, 17'sinin (%49) bilgi okuryazarlığı, 3'ünün (%9) medya okuryazarlığı, 1'inin (%3) esneklik ve uyum, 1'inin (%3) girişimcilik ve öz yönelim ile ilişkili olduğu görülmüştür. Aşağıda 21. yy becerileri ile ilişkilendirilen örnek kazanımlar verilmiştir.

T.8.3.12. Görsel ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. / Yaratıcılık ve Yenilenme

T.8.3.6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler. / Eleştirel Düşünme

T.8.3.22. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir. / Problem Çözme

T.8.3.20. Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler. / Bilgi Okuryazarlığı

T.8.3.33. Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır. / Medya Okuryazarlığı

T.8.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur. / Esneklik ve Uyum

T.8.3.28. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar. / Girişimcilik ve Öz-yönelim

Yazma temel becerisine ait kazanımlar incelendiğinde ise 20 kazanımdan 8'inin (%40) yaratıcılık ve yenilenme becerileri, 1'inin (%5) eleştirel düşünme, 1'inin (%5) problem çözme, 1'inin (%5) iletişim ve işbirliği, 6'sının (%30) bilgi okuryazarlığı, 1'inin (%5) esneklik ve uyum, 1'inin (%5) girişimcilik ve öz yönelim, 1'inin (%5) üretkenlik ve sorumluluk becerisi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Aşağıda 21. yy becerileri ile ilişkilendirilen örnek kazanımlar verilmiştir.

T.8.4.9. Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır. / Yaratıcılık ve Yenilenme

T.8.4.10. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır. / Eleştirel Düşünme

T.8.4.4. Yazma stratejilerini uygular. / Problem Çözme

T.8.4.17. Yazdıklarını paylaşır. / İletişim ve İşbirliği

T.8.4.11. Formları yönergelerine uygun doldurur. / Bilgi Okuryazarlığı

T.8.4.5. Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır. / Esneklik ve Uyum

T.8.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar. / Girişimcilik ve Öz-yönelim

T.8.4.14. Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar. / Üretkenlik ve Sorumluluk

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada, aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir;

Türkçe dersi öğretim programında 5. sınıf kazanımları incelendiğinde 21. yy becerilerinden Yaşam ve Meslek Becerilerinin %10 ile en az; Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerilerinin %45 ile en fazla yer alan beceriler olduğu görülmektedir. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerilerinin programda fazlaca yer verildiği, ancak dengeli bir dağılımın yapılmadığı görülmektedir. Bu sonuca paralel bir sonuç elde eden Belet-Boyacı ve Güner-Özer'in (2019) 21. Yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programlarını değerlendirdiği araştırmaya göre son zamanlarda bilgi, medya ve teknoloji gibi kavramlarının önemi artmış olabilir ve bu nedenle bilgi, medya ve teknoloji becerileri programda daha çok yer bulmuş olabilir. Kurudayıoğlu ve Tüzel'in (2010), 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarını 21. yy becerileri açısından incelediği araştırmada iletişim becerileri öğrencilere dil eğitimi ile kazandırıldığından, anadilin öğretildiği Türkçe dersi öğretim programında hem toplumsal iletişimin devam edebilmesi hem de teknoloji ile barışık bir hayat yaşayabilmek için 21. yüzyıl okuryazarlık becerileri olan bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin kazandırılmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu önem doğrultusunda Türkçe dersi öğretim programında bilgi, medya ve teknoloji becerilerine yer verilmiştir. Zira MEB (2011) yayınladığı 21. yy Öğrenci Profili raporunda öğrencilerin bilimsel okur-yazar olabilmesi, teknolojiyi etkili ve verimli kullanabilmesi, teknoloji kullanımında seçici olması gerektiğinden; öz disiplinden, kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenebilmesinden; dünya barışına katkı sağlayabilmekten, fark oluşturabilmekten bahsedilmiştir.

Türkçe dersi öğretim programında 6. sınıf kazanımları incelendiğinde 21. yy becerilerinden Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerilerinin %44 ile en fazla; Yaşam ve Meslek Becerilerinin %11 ile en az yer alan beceriler olduğu görülmektedir. Bu sonuç 6. sınıf kazanımlarında Yaşam ve Meslek becerilerine fazla yer verilmediğini göstermektedir. Literatür incelendiğinde bu sonucu destekleyici araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Türkçe dersini 21. yy becerileri açısından değerlendiren Bal (2018) çalışmasında yaşam ve mesleki becerilere çok az sayıda yer verildiğini belirtmiştir. Yaşam ve Meslek becerilerine programda diğer becerilere oranla az yer verilmiş olmasının programda bir eksikliğe yol açtığı söylenebilir. Benzer bir çalışmada Gömleksiz, Sinan ve Doğan (2019) öğrencilerin Yaşam ve Meslek Becerilerine sahip olması hayatları boyunca üstlenecekleri birbirinden farklı birçok rolde içinde buldukları durumun ortaya çıkardığı gereklilikleri yerine getirmeleri açısından önemli olduğunu belirtmiştir. Yaşam ve meslek becerilerine sahip olarak yetişecek bu çağın öğrencileri, kendilerine verilen farklı rollere ve yüklenen sorumluluklara tam uyum sağlayabilmeli, şahsi

öğrenme çerçevelerini ve olanaklarını keşfedebilmeli, öğrenme olgusunun hayat boyu devam eden bir süreç olduğuna dair istikrarlı hareketler sergileyebilmeli, kendileri dışındaki bireylerle etkin ve üretmeye odaklı çalışabilmeli, gerçekleştirdikleri faaliyetin istenilen zamanda ve üst kalitede ortaya koyulabilmesi için standartları yükseltmeleri ve bu hedeflere ulaşabilmeli, birlikte çalıştıkları grubu belli bir hedefe yönelme konusunda motive etmeli ve diğerleri ile doğru iletişim kurarak gerektiğinde problem çözme becerilerini kullanabilmelidir.

Türkçe dersi öğretim programı 7. sınıf kazanımları 21. yy beceriler yönünden incelendiğinde % 11 ile Yaşam ve Meslek Becerilerinin en az; Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerilerinin %48 ile en fazla yer aldığı görülmektedir. Köğce, Özpinar, Mandacı-Şahin, Aydoğan-Yenmez'in (2014) 21. yy öğrenen standartları üzerine yaptığı araştırmaya göre 21. yüzyılda bilgi okuryazarlığı bireylerin sahip olması gereken önemli bir beceridir, bu nedenle öğrencilerin çağa ayak uydurabilmesi için öğretim programlarında bu becerileri kazandıracak şekilde yapılandırılması zorunlu görünmektedir. Eryılmaz ve Uluyol (2015) tarafından 21. yy becerileri ışığında gerçekleştirdikleri çalışmada yaşanan değişim hızı ile 21. yüzyıl; bireylerden kendilerini yeni koşullara uyarlamasını beklemekte ve planlarını değiştirmek zorunda bırakmakta, diğer insanlarla uyumlu ve üretken olmasını zorunlu kılmakta, projeler yürütmesini ve yürüttüğü projelerin sorumluluğunu taşımasını beklemekte ve insanlara liderlik edebilmesini istemektedir. Bahsedilen yaşam ve mesleki beceriler, öğrencileri çağa hazırlamak için öğretim programında daha fazla yer alabilir.

Türkçe dersi öğretim programı 8. sınıf kazanımları 21. yy beceriler yönünden incelendiğinde %43 ile Öğrenme ve Yenilenme Becerileri; % 44 ile Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri ve % 12 ile Yaşam ve Meslek Becerilerine ait kazanımların yer aldığı, ancak kazanımların 21. Yy becerileri açısından dengeli bir şekilde dağılmadığı görülmektedir. Bu sonuç literatürdeki diğer çalışmalarla (Bal 2018; Gültekin 2019; Kayhan, Altun ve Gürol 2019; Kurudayıoğlu ve Soysal 2019) benzerlik göstermektedir. Türkçe dersi öğretim programında 21. yy becerileri yer almakla birlikte bu hedefe yönelik ilerleme için kazanımlar belirlenirken 21. yy becerilerine göre dengeli bir dağılım yapılmasına dikkat edilmelidir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu öneriler sunulmuştur;

Türkçe dersi öğretim programı kazanımları 21. yy becerilerine göre yeniden düzenlenebilir. 21. yy becerilerinin, kazanımlara dengeli bir şekilde dağılımı yapılabilir.

Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarında 21. yy becerilerinden yaşam ve meslek becerilerini kazandırmaya yönelik daha fazla kazanım yer alabilir.

KAYNAKÇA

- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13, 49-64.
- Belet-Boyacı, Ş.D. ve Güner-Özer, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9, 708-738.
- Bektaş, M., Sellum, F.S. ve Polat, D. (2019). 2018 hayat bilgisi dersi öğretim programı'nın 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerileri açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal Of Education*, 9, 129-147.

- Bozkurt, Ő.B. ve akır, H. (2016). Ortaokul rencilerinin 21. yüzyıl öğrenme beceri düzeylerinin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre incelenmesi. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 69-82.
- Eryılmaz, S. ve Uluyol, . (2015). 21. yüzyıl becerileri iŐıđında FATİH projesi değerlendirmesi. *GEFAD / GUJGEF*, 35, 209-229.
- Gelen, İ. (2017). P21-program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim AraŐtırmaları Dergisi/Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 2, 15-29.
- Gömleksiz M.N., Sinan A.T. ve Doğan F.D. (2019). Türkçe, Türk dili ve edebiyatı ile ađdaŐ Türk lehçeleri ğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7, 163 – 185.
- Gültekin, H. (2019). *Türkçe dersi ğrenci çalışma kitaplarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Günüç, S., Odabaşı, H.F. ve Kuzu, A. (2013). 21. yüzyıl ğrenci özelliklerinin ğretmen adayları tarafından tanımlanması: bir twitter uygulaması. *Journal of Theory and Practice in Education Articles / Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9, 436-455.
- Kayhan, E., Altun, S. ve Gürol, M. (2019). Sekizinci sınıf Türkçe dersi ğretim programı (2018)'nın 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 20-35.
- Kğe, D., zpnar, İ., Mandacı Şahin S., Aydoğan Yenmez A. (2014). Öğretim elemanlarının 21. yüzyıl öğrenen standartları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 185-213.
- Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2019). 2018 Türkçe dersi ğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 483-496.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, T. (2010). 21. Yüzyıl okuryazarlık türleri, deđerŐen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *TÜBAR(Türklük Bilimi AraŐtırmaları) Dergisi*, 28, 283-298.
- MEB (2011). 21. yy ğrenci profili. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy_og_pro.pdf, adresinden 03.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2018). 2023 Vizyon Belgesi. https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf, adresinden 02.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2019). Türkçe dersi ğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>, adresinden 10.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Partnership for 21st Century Learning & The American Association of Colleges for Teacher Education, (2010); 21st century knowledge and skills in educator preparation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519336.pdf> adresinden 20.03.2020 tarihinde erişilmiştir.

P21 (2019). Framework for 21st century learning. <http://www.battelleforkids.org/networks/p21> adresinden 02.01.2020 tarihinde erişilmiştir.

Pellegrino, James W. and Margaret L Hilton (2012); Education For Life And Work Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21 st Century. National Research Council of the National Academics, The National Academies Press, Washington, D.C.

Trilling, Bernie and Charles Fadel, (2009); *21. St. Century Skills Learning For Life in Our Times*, Jossey-Bass A Wiley İmprint, San Francisco.

TYÇ (2018). Hayat boyu öğrenme için anahtar yetkinlikler. https://www.myk.gov.tr/images/articles/TYC/Yayinlar/Hayat_Boyu_Ogrenme_icin_Anahtar_Yetkinlikler_Tavsiye_Karari_2018.pdf, adresinden 10.03.2020 tarihinde erişilmiştir.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Today, individuals need more than ever before to be able to perform non-routine creative tasks and skills that can tackle critical challenges. Although skills such as self-directedness, creativity, critical thinking, and innovation were not new until the 21st century, it has now become a new requirement expected from everyone in this age. Today, any high school graduate is expected to have the skills of critical thinking, problem solving, communication and cooperation, access to information quickly and using technology effectively, whether they plan to enter the workforce directly or continue to higher education. It is important that education focuses on bringing 21st century skills to a minimum level, not only for some individuals but especially for all individuals. These skills are required for all students, not just for students above a certain academic profile. For this reason, it is important that 21st century skills are included in educational policies and in the curriculum that is the application area of these policies in a more comprehensive and systematic way. Because 21st century skills are an individual with an effective lifelong learning process for students and a great importance for a successful professional life (Günüç, Odabaşı, and Kuzu, 2013). The changing education approach in the 21st century expects students to reconstruct this information in accordance with their needs after having the necessary information instead of directly retrieving the information they need in a passive position, rather than directly from the teacher or book (Bozkurt & Çakır, 2016).

As a matter of fact, the 2023 Vision Document published by the Ministry of National Education (2018) referred to 21st century skills in many parts, these skills were regarded as the sine qua non of today and education programs will be evaluated in many ways and will be continuously improved in order to provide students with the necessary skills in accordance with the needs of the 21st century. It indicated. It is important that 21st century skills are included in the education programs and the achievements are directed towards these skills in order to be applied in school. A dynamic program is needed to gain 21st century skills (Incoming, 2017). In the Turkish Education Program published by MEB (2018), our education system includes the principle of aiming to raise individuals who have the knowledge, skills and behaviors integrated in competencies. In this respect, in the Turkey Qualifications Framework (TYC, 2018) students in both local and global levels, in addition to their business life, competencies defined as the skill ranges they will need for their personal, social and academic development have been

identified. Social and citizenship competencies, communication in mother tongue, communication in foreign languages, taking initiative and entrepreneurship, mathematical competence and basic competencies in science / technology, digital competence, cultural awareness and expression, learning determined by TQF and compatible with 21st century skills learning ”competencies are included in the 2018 Turkish Education Program. . However, even if it is not directly included in a skill curriculum, it can be seen that some sub-expressions are qualified to meet the mentioned skill (Bektaş, Sellum & Polat, 2019). With this study, the situation of 21st century skills in middle school 5, 6, 7 and 8th grade 2019 Turkish course curriculum acquisitions was examined. Within the framework of the purpose of the research, the following questions were tried to be answered.

1. What is the distribution of the 5th grade Turkish curriculum of the secondary school according to 21st century skills?

2. What is the distribution of the 6th grade Turkish curriculum of the secondary school according to the 21st century skills?

3. What is the distribution of the 7th grade of the secondary school Turkish curriculum according to the 21st century skills?

4. What is the distribution of the 8th grade of the secondary school Turkish curriculum according to the 21st century skills?

Methods

This research which aims to examine the acquisitions of Middle School 5th, 6th 7th, 8th grades Turkish Lesson Curriculum in terms of 21st century skills was made based on document analysis from qualitative research patterns. The data obtained were analyzed by descriptive analysis method.

Results

When examining the 5th grade acquisitions in the Turkish curriculum, it is seen that the 21st century skills of Life and Vocational Skills are at least level with 10%; Information, Media and Technology Skills are the most featured skills with 45%.

When the 6th grade acquisitions in the Turkish curriculum are examined , it is seen that Information, Media and Technology Skills from the 21st century skills of are the highest with 44; The Life and Professional Skills are the least ranked skills with 11%. This result shows that Life and Vocational skills were't included in 6th grade acquisitions enough.

When the 7th grade Turkish course curriculum acquisitions are examined in terms of 21st century skills, it is seen that Life and Professional Skills are the lowest with 11%; Information, Media and Technology Skills are the highest with 48%.

When the 8th grade Turkish course curriculum acquisitions are examined in terms of 21st century skills, it is seen that Learning and Renewal Skills with 43%; Information, Media and Technology Skills with 44% and Life and Professional Skills with 12% are included in the curriculum, but the acquisitions are not distributed evenly in terms of 21st century skills.



ISSN: 2149-0848

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

 **Yüksel DEMİREL¹**

ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ İLETİŞİMİNDE DOKUNMA İKİLEMİ²

Kabul Tarihi: 30.06.2020 **Yayın Tarihi:** 30.09.2020

Künye (APA): Demirel, Y. (2020). Öğretmen-öğrenci iletişimde dokunma ikilemi. *The Journal of International Education Science*, 24 (7), 20-35.

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.44679>

ÖZ

Önemli bir iletişim şekli olan dokunma, diğer iletişim biçimleriyle karşılaştırılmayacak kadar farklı bir gereksinimdir ve bireylerin sağlıklı gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Çalışmalar; dokunmanın özellikle eğitim ortamında öğrencilerin sınıf performansını artırdığını ve olumlu davranış göstermelerine yardımcı olduğunu göstermiştir. Ancak dokunmaya yüklenen anlamlar, yorumlar, tepkiler ve dokunmayı çevreleyen tabu okul ortamında sınırlı araştırmalar yapılmasına neden olmuştur. Mevcut çalışmalar, fiziksel temasın şekli, süresi, gerekçesi gibi belirli yönlerinin ve gerçekleştiği bağlamın da yorumlanma biçimini etkileyebileceğini göstermiştir. Günümüzde öğretmen öğrenci ilişkisinde yaşanan sorunların fiziksel temas bağlamında dile getirilmesi ve adli soruşturmaya yol açacak düzeyde yaşanması konuya hassasiyet gösterilmesini gerektirmektedir. Bu hassasiyet, belirli durumlarda öğrenci ihtiyaçlarını, isteklerini, ilgi alanlarını ve amaçlarını ayırt etmeyi ve uygun şekilde karşılık verebilme yeteneğini içermektedir. Bu çalışmanın amacı, öğretmen-öğrenci ilişkisinde dokunma konusuna ilişkin görüşleri ve ikilemleri ortaya koyarak tartışılmasını sağlamaktır. Bu amaçla ilgili literatür anahtar kelimeler kullanılarak taranmıştır. Konuya ilişkin araştırmaların sınırlı olması nedeniyle çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Eğitimde dokunma, fiziksel temas, öğretmen-öğrenci ilişkisi

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Başkent Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, ydemirel@baskent.edu.tr

² Bu çalışma, 25-27 Haziran tarihlerinde Nevşehir’de düzenlenen 3. Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

TOUCH DILEMMA IN TEACHER-STUDENT COMMUNICATION

Abstract

Touch, which is an important form of communication, is a very different requirement that cannot be compared with other forms of communication and plays an important role in the healthy development of individuals. Studies; has shown that touching helps students improve classroom performance and behave positively, especially in the context of education. However, the meanings, interpretations, reactions and taboo surrounding the touch has been caused limited research in the school environment. Current studies of physical contact or touch; It has shown that its form, duration, rationale, and context in which it takes place can affect the way it is interpreted. Today, it is necessary to show sensitivity to the subject since the problems experienced in the teacher-student relationship are expressed in the context of physical contact and are experienced in a way that will lead to a judicial investigation. This sensitivity also includes the ability to distinguish and respond to student needs, wishes, interests and goals in certain situations. The aim of this study is to reveal the opinions and dilemmas about touch in teacher-student relationship and to eliminate them. For this purpose, the relevant literature has been scanned. It is thought that this study will contribute to the field since the researches on the subject are limited.

Keywords: Touch in education, physical contact, teacher-student relationship

GİRİŞ

Fiziksel dokunma konusu; psikoterapi, fizyoterapi ve hemşirelikte yoğun bir biçimde araştırılmış olmasına rağmen eğitim alanında konuya ilişkin sınırlı çalışma bulunmaktadır (Andrzejewski ve Davis, 2008). Diğer yandan çocuklarla olan iletişimde fiziksel temas anlamında dokunma ile ilgili yapılan çalışmalarda konu genellikle belirli bir bakış açısını destekleyici biçimde ele alınmıştır. Bazı çalışmalar için dokunma olumlu olarak kabul edilirken (Caulfield, 2000; Field, 2002) bazıları için bir tehlike (Zirkel, 2000), bazıları için tedavi edici olarak görülmüştür (Palmquist, 2001; Field, 2002). Araştırmaların göreceli olarak az olan bir kısmı ise dokunma konusunda yaşanan ikilemlerle ilgilidir (Tobin, 1997; Johnson, 2000; Powell, 2001).

Öğretmen-öğrenci ilişkisi başarılı öğretme ve öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir, ancak bu ilişkideki etik sınırlara yeterince yer verilmemiştir (Aultman ve diğ., 2009). Öğretmen öğrenci iletişimde dokunma konusunda yapılan çalışmalar çoğunlukla dokunmanın önemi üzerinde odaklanırken bazıları 'dokunmanın etkileri' (Weiss, 1990), 'dokunma tepkileri' (Harrison ve diğ., 1991; Lange-Alberts ve Shott, 1994) ve 'dokunma algısını etkileyen faktörler' (Hollinger ve Buschmann, 1993) üzerine odaklanmıştır. Ancak öğrenci-öğretmen ilişkisinde dokunma konusunda yapılan çalışmalardaki örnekler genellikle küçüktür ve bu nedenle elde edilen sonuçlardan genellemeler yapmak zordur. Kullanılan yöntemlerin geçerliliği ve güvenilirliği ise az sayıda çalışmada test edilmiştir. Bu durumun bazı nedenleri vardır. Bunlardan biri dokunmanın doğası gereği gönüllü bir eylem olmasıdır. Dokunmanın bu özelliği, yapılacak araştırmalarda katılımcıların araştırma amacının farkında olmalarını önleyecek biçimde bir tasarlama gerçekleştirmelerini zorlaştırmaktadır. Bu zorluk etik ikilemlere yol açtığı gibi dokunma konusunda yaşanan ikilemlerin devam etmesine de yol açmaktadır. Dokunma çalışmasını karmaşıklaştıran bir diğer neden, dokunmanın tek başına dikkate alınmasıdır. Dokunma diğer sözlü ve sözsüz iletişim biçimleri ile birlikte kullanılan bir iletişim şeklidir ve bu bağlamda yorumlanması farklılıklar gösterir (Frymier, 1988). Bir başka önemli neden de

dokunma konusunun kültürel faktörler, bağlam, kişisel algılamalar ve öğrenmeler gibi çok çeşitli değişkenlerden etkileniyor olmasıdır (Herteinstein ve Weiss, 2011; Fleck ve Chavajay, 2009).

Günümüzde öğretmen-öğrenci iletişimde dokunma konusu adli kovuşturmalara yol açacak biçimde dikkat çekmeye başlamış ve medyada kendisine geniş bir yer bulmuştur. Öğrencilere fiziksel olarak dokunma bazı durumlarda öğretmenler için zihinsel anlamda ikileme yol açmaktadır. Bu bağlamda öğretmen-öğrenci ilişkisinde etkili bir profesyonel uygulama için ön koşul olarak da görülebilen dokunmaya yönelik yaşanan korku, tereddüt ve ikilemlerin ele alınması, zihinsel karışıklığın dile getirilerek tartışılması gerekmektedir. Bu derlemenin amacı, öğretmen-öğrenci iletişimde dokunma konusunu ele alan makaleleri incelemek ve konuya yönelik farklı görüşleri ve araştırma sonuçlarını ortaya koyarak bazı önerileri tartışmaya açmaktır.

Dokunmanın Önemi

Cildimiz en büyük duyu organımızdır. Dokunma duyusu ise ilk edinilen ve en son kaybedilen duyumuzdur. Dokunma; günlük buluşmalarımızda, ilişkilerimizde, duygusal, sosyal ve hatta fiziksel gelişimimizde oldukça önemlidir (Field, 2001; Johansson, 2013). Erken dokunuştan yoksun olan birinin süregelen önemli psikolojik ve fiziksel sağlık sorunlarıyla karşılaşması muhtemeldir. Oysa önemli düzeyde duygusal yetersizliği olan çocuklar uygun besleyici dokunuşla iyi bir fiziksel ve zihinsel sağlıkla büyüyebilirler (Linden, 2015). Tüm duyuların en önemlisi olan dokunma, dil ve iletişimi teşvik eder ve Down sendromlu, genetik bozukluğu olan veya ağır düzeyde beyin felci olan çocuklara yardımcı olur. Özellikle kurumlardan gelen ya da ölümcül hastalıklarla karşı karşıya kalanlar da dahil olmak üzere evlatlık olan çocuklarla ilgili olarak ebeveyn-çocuk ilişkisini geliştirir, çocuğa rahatlama ve bağlanma sağlar (Bell, 2010).

Sosyal dokunma, insan gelişimi için önemlidir ve bebeklikten başlayarak yaşam boyu sosyal ödüllendirme, bağlanma, iletişim ve bilişsel-duygusal düzenlemeleri biçimlendirir. Sosyal dokunuşun kritik rolü yaşam boyu devam eder. Ancak özellikle bebeklik ve küçük çocukluk dönemi, sosyal dokunuşun ve bu dokunuşun sinirsel, davranışsal ve fizyolojik durumlarının, güçlendirme temelli öğrenmeye katkıda bulunduğu ve gelişimsel süreçleri etkilediği bir zaman dilimi olarak kabul edilir. Sosyal dokunuşun tanımlanmasında ve yorumlanmasında kültür, kişisel ilişkiler, ortam, cinsiyet gibi faktörlerin yanı sıra diğer bağlamsal etkiler de önemli bir yer tutar (Cassio ve diğ., 2019).

Sosyal dokunuş, insan yaşamında gelişim ve yetişkinlikte fiziksel ve zihinsel sağlığa olan önemli yararları ile güçlü bir rol oynar. Dokunma; sosyal etkileşim, bağlanma ve biliş (Field, 2003; Gallace, Spence, 2010; Cascio, 2010) temellerinin oluşturulmasında merkezidir ve erken sosyal dokunuşun benzersiz faydalı nörofizyolojik ve epigenetik etkileri vardır (Sharp, Pickles, Meaney, 2012; Bystrova, Ivanova, Edhborg, 2009). Ayrıca dokunma, iletişimi etkileyen benzersiz bir kanaldır. Bu benzersizliğin önemli bir yönü dokunma etkisinin sembolik kodlama ve kod çözmeye gerek kalmadan hemen gerçekleşmesidir (Wang ve Quek, 2010). Bu yönüyle dokunma, önemli bir sosyal etkileşim biçimidir ve güçlü duygusal sonuçlara neden olabilir. Uygun dokunuş sakinleştirici olabilirken uygunsuz dokunuş endişe uyandırabilir (Wilhelm ve diğ., 2001).

Dokunma Biçimleri ve Anlamları

Dokunma, görsel, işitsel ve diğer ipuçlarıyla birlikte bile yorumlanması güç olan karmaşık bir duyu ve belirsiz bir iletişim biçimidir. Bu özelliğinin yanı sıra tehditte kontrolü veya egemenliği göstermenin dolaylı bir yolu olarak veya cinsel ya da fiziksel şiddetin bir formunu

doğrudan harekete geçirmenin bir yolu olarak da kullanılabilir. Alternatif olarak dokunma; istemeden ya da kasıtlı olarak sevgi, güvence, dayanışma, empati veya desteği ifade edebilir, hatta cinsel isteği işaret edebilir (Green, 2016).

Yapılan araştırmalar, dokunmanın şekli ve süresi gibi bazı yönlerinin, dokunmanın nasıl yorumlanacağını etkileyebileceğini ve sözel olmayan davranışların algılanması ve yorumlanmasının gerçekleştiği bağlamla ilgili olduğunu göstermiş (Hertenstein ve Weiss, 2011; Fleck ve Chavajay, 2009) olsa da dokunmanın genel olarak bilinen farklı biçimleri ve bilinen farklı anlamları vardır. Örneğin sırtta vurulan bir pat genellikle yapılan davranışı onaylamak ya da teşvik etmek anlamına gelir. Bazı dokunma yolları kabul edilebilirken bazıları kabul edilmeyebilir (Shapiro, 2004). Dokunmanın hangi anlamlarda kullanıldığını ya da dokunmanın ifade ettiği farklı anlamları açıklayabilmek için dokunma; rahatlık, sevgi, teselli, rehberlik, motivasyon, güven, şifa vermek veya öfke, reddetmek, kontrol amaçlı dokunma gibi çeşitli kategorilere ayrılabilir. Diğer yandan insanlar yalnız kelimelerle iletişim kurmazlar. Bireyler kişilerarası iletişimde hayati bir rol oynayan birçok duyuşsal mekanizmaya sahiptir. Bizler konuşuruz, duyarız ve aynı zamanda hareket ederiz, dokunuruz, hissederiz. İletişim kurma konusunda çok boyutlu bir kapasitemiz bulunmaktadır (Eaves ve Leathers, 2017). Bu bağlamda dokunma, iletişim kurmanın bir yolu olarak kullanılabilir.

Yetişkin-çocuk iletişimde kontrol dokunuşunun istenen eylemin yerine getirilmesini başlatmada, zaman zaman uygulanmasında, yürütmede, koordinasyon ve uygunluk çerçevelerini oluşturmada ve müzakere etmede kullanıldığını göstermektedir. Örneğin; “önderlik etmek” için yapılan bir kontrol dokunuşu çocuğun hareketlerini düzenler ve çocukların birbirlerine göre vücutlarının hizalanmasını sağlayabilir. Yetişkinler, dokunarak bir çocuğun bedenini hedef aktiviteye doğru yönlendirebilir veya taşıyabilirler (Cekaite, 2010; 2012; Goodwin ve Cekaite, 2013). Güçlü dokunuş, bir gösterimi düzenleme, mola vermeyi sağlama gibi çocuğun bedensel eylemlerini disipline etmek için kullanılabilir (McIlvenny, 2009). Dokunma hareketleri; vuruş, tutuş, kavrama, sürtünme ve benzerleri gibi doğası, hızı, konumu, süresi, sıklığı ve dokunulan yüzeyin alanına göre değişir (Hertenstein, 2002). Nazik ritmik vuruş, pozitif bebek gelişimini destekler ve daha sonraki saldırganlık ve zihinsel sağlık sorunları ile bağlantılı olan ani, sert veya sınırlı dokunuşun neden olduğu agresyon ve mental problemleri engeller (Blackwell, 2000). Dokunma aynı zamanda çok biçimli katılım çerçevelerini düzenlemek ve çocukların dikkatini kalibre etmek ve sözel olarak gelişmekte olan çocukların etkileşimli katılımını şekillendirmek için de kullanılır (de León, 1998; 2012; Ochs ve diğ., 2005). Daha büyük çocukların rutin görevlere yönelik başarısı ve yönelimi (Goodwin, 2006; Tulbert ve Goodwin, 2011) için de dokunma kullanılabilir.

İsveç'teki ilk, orta ve lise okullarındaki Beden Eğitimi öğretmenleri ile yapılan röportajlar ve belirli pedagojik amaçlarla oluşturulan ve uygulanan bedensel dokunma tekniklerinin analiz çalışmaları; fiziksel dokunuşun farklı işlevlerini üç farklı bedensel dokunuş tekniği ile ilgili olarak ele almaktadır. Bunlar; beden eğitimindeki belirli konu içeriği için ön koşul olarak dokunmak, öğrenme için faydalı koşullar yaratmak için dokunmak ve insan gereksinimi olarak ilgilenme niyetiyle karakterize edilen ilişkisel dokunmaktır. Bunların her biri öğretmenlerin öğretme çağrısını yerine getirmelerinde önemlidir. Çalışmada tüm beden eğitimi öğretmenleri fiziksel eğitimde makul ölçülerde etkileşimin önemli ve gerekli olduğu konusunda ikna olsalar da pedagojik çalışmalarda fiziksel etkileşimlerin neden olduğu sorunlarla baş etmek için farklı stratejiler geliştirmenin ve öz düzenlemenin farklı biçimler almasının gerekliliğini de dile getirmişlerdir (Öhman, 2016).

Öğretmen-Öğrenci İletişiminde Dokunmanın Anlamı ve Önemi

Öhman (2017), pozitif fiziksel öğretmen-öğrenci etkileşiminin bir biçimi olarak dokunsal yakınlığın, insanlığın doğuştan ifadesi olduğunu ve öğreticinin kabulünü uygun bir şekilde gösterdiğini ifade ederek çocuğun gelişimi için fiziksel temasın önemini gösterecek net bir teorik çerçeve sağlamayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda makalesinde yer alan tartışmasında; iletişime, çocuğun duygusal sosyalleşmesine ve sağlıklı bir öğretmen-öğrenim kurumu oluşturulmasına, pozitif fiziksel bir bütünleşmenin değerine odaklanmaktadır. Çocuğun duygusal yönden sosyalleşmesi ve sağlıklı bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin kurulması için öğretmenlerin çocuklara uygun bir yakınlığa ikna edilmelerini ve bunu gerekli bir öğretmen davranışı olarak güvenle savunabilmelerini sağlayacak teorik bilgiyle donatılmaları gerektiğini ifade etmektedir. Fiziksel teması iyi olarak görme eğilimi yeni bir fikir değildir ve çok çeşitli kaynaklardan kanıtlanabilir. Birçok çocuk bakımı çalışanı, öğretmeni ve psikoloğu (Katz, 1989; Slunt, 1994; Caulfield, 2000) teması “uygun” çocuk gelişimi için gerekli görmektedir.

Field ve arkadaşları (1996), Fransa ve Amerika’da ilk yıllardaki ortamlarda dokunma ile ilgili karşılaştırmalı bir çalışma yapmışlar ve Amerikalı çocuklara daha az dokunulduğunu ve bu çocukların Fransız çocuklara göre daha saldırgan olduklarını belirtmişlerdir. Dokunmanın potansiyel yararının üniversite ortamında incelendiği bir çalışmada eğitimci öğrencilerin el bileğine dokunarak onlara nabız tutmayı öğretmişler, kontrol grubuna ise dokunmamışlardır. Sonuçlar; dokunmanın öğretmene ve derse yönelik motivasyon ve tutumu arttırdığını, eğitime ve kursa karşı olumlu tutum geliştirmeyi sağladığını göstermiştir (Legg, Wilson, 2013).

Öğrencilerle öğretimin ilk günü el sıkışmanın öğretme ve öğrenci motivasyonuna etkisinin ölçülmeye çalışıldığı bir çalışmada (Wilson ve diğ., 2009) kadın ve erkek profesörlerin bazıları sınıfa girdikleri sırada öğrencilerle tokalaşırken bazıları tokalaşmamışlardır. İlk dersin sonunda öğrencilerin profesörlere ve kursa karşı tutumları değerlendirilmiş ve bulgular, kadın eğitimcilerin erkek eğitimcilerden daha yüksek puanlar aldıklarını göstermiştir. Elde edilen bu sonuç; kadın profesörlerin bir el sıkışma aracılığıyla dokunarak anında iletişim kurabilmelerinin öğrenciler tarafından kabul gördüğü, ancak erkek profesörlerin öğrencilere görünüşte masumca olan bir dokunmaktan dahi kaçınmalarının gerektiği yönünde değerlendirilmiştir. Yapılan bir başka çalışmada istatistiksel alıştırmaların çözümünü kara tahtada göstererek öğrencilerin katılımını cesaretlendirmek için öğrencilere öğretmen tarafından önkol üzerinde düzeltici egzersiz anlamında kısaca dokunulmuş veya dokunulmamıştır. Sonrasında öğretmen, öğrencilerinden uygulamadaki alıştırmayı kara tahtada göstermelerini istediğinde sonuçlar dokunmanın gönüllülük oranını arttırdığını göstermiştir (Geugen, 2004).

Fiziksel temasın olumlu ilişkisel ve eğitimsel sonuçlarla ilişkilendirildiği bir çalışmada, öğretmenler ve lisans öğrencileri arasında meydana gelen dokunma açıklamaları öğrenciler tarafından yapılmış ve Jones'un (1994) dokunma kategorileri kullanılarak (Burgoon ve Hale, 1987) öğretmene yönelik tutumlar ve farklı dokunuş türleri ile ilişkilendirilen tutumlar incelenmiştir. Bulgular, dokunuşun öğretmen ve öğrenci arasında yakın profesyonel ilişkiler geliştirmede önemli bir rol oynadığını göstermiştir. (Frymier, 1997). Yetiştirme yurtlarında yaşayan çocukların genellikle çoklu fiziksel, psikolojik, sosyal ve nörolojik güçlüklerle karşılaştığı (Maclean, 2003), ancak dokunma açlığının veya kötü niyetli dokunuşun etkilerini diğer faktörlerden ayırmanın karmaşık olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte erken çocuklukta stresin azalmasıyla ilişkili dokunuşun daha sonraki yaşamlarda olumlu tepkilere, (Reite, 1990), yokluğunun ise çocuklarda çoğu zaman gelişimsel sorunlara yol açtığı (Le Breton, 2003) ileri

sürülmüştür. Bu nedenle dokunma açlığı; dokunuştan tamamen kaçınmak, uygunsuz veya tehlikeli durumlarda birilerini arayıp yardım istemek veya başkalarının niyetini yanlış yorumlamak arasında değişen farklı tepkilerle kendini göstermektedir (Field, 2001).

İnsanlar düşük düzeyde dokunuşlu bir toplumda yaşadıklarında ve dokunma ile ilgili tutumları ve cevapları özellikle çocuklarla bağlantılı olduğunda bu durum zihinsel karışıklığa yol açmaktadır. Yetişkinler genellikle ne zaman dokunacaklarından, kime dokunacaklarından ve nereye dokunacaklarından emin değildir (Piper ve Smith, 2003). Sağlık uzmanı ve özellikle erkek öğretmenler, ebeveynlerde dokunma ile ilgili sosyal kaygının artması nedeniyle yanlış yorumlanacakları korkusuyla çocuklara fiziksel sevgi göstermekten kaçınılmaktadırlar (Appleton, 2005). Diğer yandan bazı deneyimli ilköğretim okulu öğretmenleri öğrencilere fiziksel olarak yakın olmanın yetiştirme sürecinin bir parçası olduğunu ve bu davranışın meslekleriyle bütünleştiğini iddia etmektedirler (Furedi, 2002).

Yapılan araştırmalar, dokunmanın şekli ve süresi gibi bazı yönlerinin onun nasıl yorumlanacağını etkileyebileceğini ve sözel olmayan davranışların algılanması ve yorumlanmasının dokunmanın gerçekleştiği bağlamla ilgili olduğunu göstermiştir (Herteinstein ve Weiss, 2011; Fleck ve Chavajay, 2009).

Öğretmen-Öğrenci İlişkisinde Dokunmaya Yönelik Kaygılar

Dokunma, mesleki ve özel rollerde korku, karışıklık, çelişki ve ahlaki bir paniğin yaşanmasına yol açan ve daha ölçülü bir yanıt vermeyi gerektiren bir alan olarak görülmektedir. Bu durum nedeniyle yetişkinler, bir çocuk tarafından herhangi bir dokunuşun yanlış anlaşılması veya yanlış yorumlanması durumunda ortaya çıkabilecek suçlamalardan korktukları için dokunmaktan kaçınmakta ve çocuklarla ilgili birçok ortam giderek “dokunulmaz” bölgeler haline gelmektedir (Tobin 1997; Johnson 2000). Bu kaygıların niteliğinin çocuğun yaşına göre değiştiğini söylemek mümkün olmakla birlikte konuyla ilgili karışıklık; karmaşık ve kısa spekülasyonların ötesindedir (Piper ve Smith, 2003).

Hall ve arkadaşları (1978) ahlaki panikten söz ederken ve konuyu detaylandırırken gösterilen reaksiyonun tipik olarak gerçek tehditle orantılı olmadığını belirtmişlerdir. Furedi (2002) ahlaki paniğin üzüntü, şaşkınlık ve hayal kırıklığı içeren duygular olduğunu ileri sürmüştür. Johnson (2000), kendinden şüphe duyma ve öz-bilinçliliğin çocuklarla fiziksel etkileşimleri etkileyen ‘erkek erken yaş öğretmenliği’ tecrübesinden söz etmektedir.

Başarı eğilimlerinde sözel ve sözsüz davranışların etkisinin ve öğrencilerin profesörlere karşı tutumunun araştırıldığı bir çalışmada (Mehrabian, 1969) sözsüz yakınlık; psikolojik katılım veya psikolojik yakınlık olarak tanımlanmış ve davranışlar sözlü-sözsüz olarak kategorize edilmiştir. Öğretim literatüründe öğretmenlerle öğrenciler arasında ilişki kurmanın ve yakınlığı artırmanın en belirgin yöntemi olarak görülen dokunma ise orijinal ölçekte yer almasına rağmen sözsüz davranışlar arasında dikkate alınmamıştır. Johnson (2003), dokunma davranışını, sözel olmayan yakınlık ölçeğinde dikkate almaya değer bulmasına karşın, Amerikalı çoğu öğretmen dokunmanın ölçekte yer almış olsa dahi dikkate alınmaması gerektiğini, dokunmanın itibarlarını ve belki de kariyerlerini riske atabilecek bir davranış olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Drotner'e göre (1999) medya, gösterdiği ahlaki panikle gençlere odaklanırken onların büyümelerinde ve duygusal gelişimlerinde genellikle savunmasız oldukları algısına yol açmaktadır. Bu algı zemini, erkeklerin özellikle küçük çocuklarla çalışmak istediklerinde sapkın olarak ya da cinsel anlamda riskli olarak görülebilecekleri endişesine neden olmaktadır. Bu

endişenin dışı vurumu çocuk bakımının temelinde kadınlar tarafından yürütülecek vasıfsız bir iş olduğunu ileri sürme önerisi de dâhil olmak üzere çeşitli biçimlerde ortaya konulmuştur. Ahlaki panik, riskli bir toplum içinde genişleyerek çocukların istismardan ve yetişkinlerin yanlış iddialardan korunmasına odaklanan kılavuz ilkelerinin üretilmesine kadar büyümüştür.

Dokunma konusu, öğretmenler tarafından tartışmalı bulunan bir konudur. Crump (1996), cinsel taciz gibi yanlış yorumlamalarla karşılaşabileceklerinden endişe ederek üniversite profesörlerine, öğrencilere dokunmamaları konusunda çaba göstermeleri önerisinde bulunmuştur.

Yeni Zelanda'daki okullarda, okul öncesi çocukların güvenliğine ilişkin kaygılar, kamuoyuna açıklanmış bir dava sonrasında daha da şiddetlenmiştir. Okul öncesi bir öğretmenin tanıkların ve fiziksel kanıtların bulunmamasına rağmen cinsel taciz suçundan suçlu bulunarak 10 yıl hapis cezasına çarptırılması Yeni Zelanda toplumuna çocukların güvenliği için herhangi bir öğretmenin potansiyel bir tehdit olduğu konusunda net bir mesaj vermiştir (Trevitt, 2006). Bu durum, öğretmenler ve öğrenciler arasında çocuk istismarı konusunda hiçbir artış olmamasına rağmen bir riskin mevcudiyetini düşündürmüştür (Jones, 2002). Yeni Zelanda'da, 1956'da erkek öğretmenlerin oranı % 42 iken, 2000'lerde Milli Eğitim Bakanlığı istatistikleri, erkek ilköğretim öğretmenlerinin oranının % 14 olduğunu, okul öncesi öğretmenlerinin ise yalnızca % 1'inin erkek olduğunu göstermektedir (Mackenzie, 2008). Erkek öğretmen eksikliği, erkeklerin sağladığı beceriler ve niteliklerin eksikliği anlamına geldiğinden çocuklar üzerindeki olası olumsuz etkisi nedeniyle endişe verici hale gelmiştir (Lahelma, 2000; Sargent, 2001; Skelton, 2003). Martirosyan (2008), okullarda genç erkek öğrencilerin kontrolsüz ve istenmeyen davranışlarda bulunma sebeplerinden birinin erkek rol modellerinin bulunmaması olduğunu savunmaktadır. Bazı araştırmalar ise genç erkeklerin sosyal davranışlarını dişileştirilmiş okullara bağlamaktadır. Hoff-Sommers (2000), ilköğretim "feminizasyonunun" daha yüksek olduğunu iddia etmektedir.

Dokunma İkilemi

Öğretmenin besleyici rolü, 1960'larda ve 70'lerde ön plandayken ve ilköğretim çocuklarının öğretmenlerinin elini tutarak oyun alanının etrafında gezindiklerini görmek olağanken (Jones, 2002) öğretmenler bugün yüksek profilli vakaların medyada yer almasından olumsuz olarak etkilenmektedir. Her ne kadar suçlanma ya da mahkumiyet oranları çok düşük olsa da (Skelton, 2001) özellikle okul öncesi veya ilköğretim erkek öğretmenleri dikkatli davranma ihtiyacı duymaktadırlar.

Yeni Zelanda okullarında dokunma konusundaki tartışmalar devam etmektedir. Her iki taraftan da güçlü argümanlara rağmen (Finkelhar ve Meyer-Williams, 1998; Harris, 2008; McCarthy, 2008; Jones 2003a; Jones, 2004) dokunma, öğretmen ve çocuk arasında herhangi bir fiziksel temastan kaçınmaya doğru ivme kazanmış, çocukların bakımı ile ilgili yetişkinler hakkında daha fazla inceleme yapılmıştır. Okullarda ve okul öncesi merkezlerde "iyi dokunuş-kötü dokunuş" ve "kendimizi güvende tutmak" gibi programlar tanıtılmıştır. Amerika'da da benzer programlarla tehlikenin uzun yıllardır etkili olduğu iddia edilmekte (Piper ve Smith, 2003) ve çocuk istismarıyla başa çıkmak için bu programlar tercih edilen bir seçenek haline gelmektedir. Olumlu dokunuşun gücüne inanan birçok kişi okullarda yayınlanan dokunma ile ilgili uyarıcı kılavuzlardan bağımsız olarak olumlu fiziksel temas kullanmaya devam edeceklerini beyan etmişlerdir. McWilliam ve Jones (2005), dokunmanın faydalarının ve çocuklarda oluşturulan karşılıklı bağımlılık ve güvenin, potansiyel tehlikeden çok daha ağır bastığını bildirirken diğer öğretmenler kendilerini korumak için tüm fiziksel temastan kaçınmak gerektiğini ileri sürerek bu görüşe itiraz etmişlerdir (Jones, 2002; McCallum, 2006).

Birleşik Krallık politikaları ve mevzuatında da dokunma konusuna yönelik karışıklık belirgindir. Çocuk Yasasını (2004) temel olarak kullanan Eğitim Standartları Ofisi ve yerel makamlar, fiziksel temas konusunda kılavuzlar yazmakla birlikte net olmayan ifadeler çocuklar ve aile dışı bakıcılar arasındaki fiziksel temas üzerine herhangi bir resmi sınırlama getirememektedir (Piper ve Stronach, 2008). Bu durum, özellikle erkek öğretmenlerin kendileri ile çocuklar arasındaki sınırlar konusunda endişeli hissetmelerine yol açmaktadır.

Sargent (2000), erkek öğretmenlerin üç seçeneğe sahip olduğunu ileri sürmüştür. Birinci seçenek, bir öğretmenin rolünün besleyici ve pastoral bakımı içerdiği yönündeki yaygın inancı reddetmektir. İkinci seçenek, kişisel sezgiyi takip etmek ve tipik olarak ilişkili kadın davranışını bütünleştirmek, üçüncü seçenek ise çocuklara fiziksel olarak daha yakın olmaktır. Son seçenek, dokunma konusunda öğretmenlerin özgür olmadıklarını kabul etmek ve dolayısıyla diğer telafi edici davranışları benimsemek anlamına gelmektedir.

Dünyanın pek çok yerindeki otoritelerden, eğitim ortamlarında dokunma ile ilişkili riskleri azaltmak için stratejiler ve hükümet politikaları uygulamaları istenmiştir. Field'a (1999) göre, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki çoğu eyaletteki öğretmenler, dava açma potansiyeli nedeniyle çocuklara yakın olmamaları ve bakımlarını üstlenmemeleri konusunda uyarılmışlar, ancak öğretmenlere karşı yapılan uygunsuz davranış vakalarının sayısı (Field, 2000) yine de azalmamıştır.

Dokunma konusunda bazı toplumlarda belirli yerlerden teması azaltan veya ortadan kaldıran politikaların aksine bazı okullarda masaj programı, dokunma davranışını sağlamak için uluslararası düzeyde teşvik edilmiştir. 1990'ların başında İsveç'te öğretmenler ve masaj terapistleri tarafından denenen bu programlarda dört ila on iki yaş arası çocuklar, sınıf ortamının güvenliği içinde üst üste kıyafetler üzerine kısa ve basit bir masaj rutini uygulamaktadırlar. Programın erken sonuçları bu tekniğin hoş bulunduğunu göstermiştir. Öğrenmeyi kolaylaştırmak ve geliştirmek için besleyici dokunuşun önemine olan inanç, bu programların itici gücü olmuş ve program Japonya, Yeni Zelanda, Kanada, İsveç, Arjantin, İtalya, Avustralya ve ABD de dahil olmak üzere pek çok ülkeye teşvik edici sonuçlar getirmiştir. Programa katılan çocukların konsantrasyon seviyelerinde çarpıcı bir artış, akranlar arasında daha az zorbalık ve daha olumlu etkileşim olduğu ortaya konulmuştur (Trower, 2001).

Araştırmalar, dokunma konusunda dünya genelinde öğretmenler arasında karışıklık ve hayal kırıklığının olduğunu göstermektedir. Bu karmaşık konuya özgü gerilimler daha şeffaf hale gelmekle birlikte daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir.

Tartışma

Dokunuşun çocuk tarafından başlatılması gerektiğini savunan pek çok insan beden dilinin her şeyi göstereceğini ve çocuğun dokunulmak isteyip istemeyeceğini beden diliyle bildireceğini ifade etmektedir. Ancak bu söylem, dokunulmak istemeyen bir çocuğun müdahaleye muhtaç olabileceği bir durumda bundan “yoksun bırakılabileceğini” göstermektedir. Bu karışıklık göz önüne alındığında çocuğun sesinin nasıl duyulabileceğinin cevabını vermek zor görünmektedir (Smith, 2000).

Bir öğretmenin çocuklara dokunma konusundaki tutumu; önceki deneyimleri, sosyal davranış bilgisi, çocuklara olumlu yönde dokunmanın önemli olup olmadığına dair inancı ve sosyal olarak iletilen diğer anlamlarla çatışabilir. Çocukların eylemleri ve öğretmenlerinden fiziksel temas kurma istekleri insan ilişkisinin de bir parçasıdır. Ancak fiziksel temastan rahatsız

olan insanlarda vardır. Hatırlanması gereken iyi bir kural; dokunmak istediğiniz kişi, dokunulmak istemiyormuş gibi hareket ederse ona dokunmamaktır (Shapiro, 2004).

Piper (2008), okul personelinin tamamen masum olan eylemlerinin bile bazen yanlış yorumlanabileceğini belirterek okul çalışanlarına bu riski dikkate alarak davranışlarını ayarlamalarını önermiştir. Ayrıca öğretmenin dokunma amacındaki masumiyetinin öğrenciler tarafından kötü niyetli suçlamalar biçiminde geri dönebileceğini, öğretmenin inkâr ya da savunma çabasının işe yaramayacağını, yapılan suçlamanın kariyelerine gölge düşürebileceğini belirtmiştir. Jones (2004) ise halkın algısındaki değişimin kaçınılmaz olarak eğitimde değişikliklere neden olduğunu ve gençlerin bakımı ile ilgilenen öğretmenler için geliştirilen politika ve prosedürlerin (Jones, 2004) öğretmenleri çocukların potansiyel hedefleri haline getirdiğini belirtmiştir. Johnson (1997), sınıf kapısının penceresinin kapatılmamasını önerirken Smith (2000), sınıfa açılan kapının açık olması gerektiğini önermektedir. Tobin (1997), eylemlerinin gözle görülebilmesi için bariz bir güvenceye sahip olmayanların hem kendilerini hem de öğrencilerini potansiyel olarak tehlikeli gördüğünü belirtmektedir.

Cinsellik dürtüsünün harekete geçirilmesinde beş duyumuzdan dördü, dolaylı biçimde etkilenirken bütün cilt yüzeyi ve mukozalar erojen bölge gibi fonksiyon görebilirler. Bu nedenle de cilt uyarıcıları, dokunma, ısı ve ağrı duyumları içerden bir tepkiyle karşılaştıklarında çatışmalara yol açabilen erojen bir uyarımın potansiyel kaynağı haline gelebilirler (Fenichel,1974). Bu bağlamda dokunma, psikolojik anlamda cinsellikle daha fazla ilişkilendirilir ve bu durum insanlar arasında dokunmanın sınırlı bir biçimde gerçekleşmesi gerektiğini düşündürür. Bu ve benzeri çeşitli kaygılarla birbirimize giderek daha az dokunur olmaya çalışmamız ya da dokunma önündeki engeller, duygusal olarak yaklaşmamızı da engellemektedir (Morris, 1986). Örneğin, tanımadığımız insanlara herhangi bir zorunlu nedenle farkında olmadan dokunmamız durumunda özür dileriz. Çünkü bu istenmedik fiziksel temasın karşımızdaki kişi için rahatsız edici olacağını biliriz. Bu özür; kazara yaşanan bir temasın herhangi bir saldırgan ya da cinsel bir niyet taşınmadığının karşı tarafa iletilmesi anlamına gelirken aynı zamanda yabancılar arasındaki dokunmama kuralının ihlal edilmesinden duyulan üzüntünün açıkça ifade edilmesi anlamına da gelir. Ancak insanların sürekli olarak birbirlerine dokunmaktan kaçınmaları ya da böyle bir sosyal yasaklamanın olması, tedirgin edicidir ve yakın arkadaşlarımızla bile fiziksel temas kurmada çekingenlik yaşamamıza yol açmaktadır (Rueger, 2001). Diğer yandan bazı meslekler, insan ilişkilerinde dokunmayı zorunlu kılar ve bu nedenle de dokunma iznine sahipmiş gibi görünür. Öğretmeyi bir bakım mesleği olarak gördüğümüzde çocuğa/öğrenciye dokunmak gereklidir (Anderson ve diğ., 2016). Ancak günümüzde konuya yönelik hassasiyetlerin giderek artması nedeniyle dokunma sırasında beden mahrem kabul edilen bölümlerine dokunulması adli kovuşturmayla konu olabilir. (Rueger, 2001).

Toronto (1993), ‘ne zaman birini umursar ve o birisi için endişe duyarsanız, onun iyiliğine yatırım yapar, onun için hareket eder ve onun ihtiyaçlarını karşılama konusunda hassas ve dikkatli davranırsınız’ demiştir. Başkalarının ihtiyaçlarına karşı dikkatli olmak bakımın etik unsurları içinde yer almaktadır. Öğretim sürecinde öğrencilerle gerektiğinde fiziksel temas kurmak, beden dilinin bir unsuru olarak da karşımıza çıkar. Bir çocuğun başını okşama, sırtına ritmik bir dokunma veya omuzuna elin değmesi, ihtiyaç olduğunda sıcak bir kucaklamanın gerçekleşmesi oldukça anlamlıdır. Özellikle sevgi, içtenlik, güven gibi yakınlık ifade eden duyguların gösterilmesinde dokunma büyük önem taşır ve sözlerden çok daha fazlasını anlatır (Güneş, 2011).

Erdoğan (2005), dokunmanın güçlü etkisinden söz ederek özellikle ilkokul öğrencilerinin fiziksel teması duydukları gereksinimi dile getirmiştir. Hamedoğlu (2014) ise öğretmenin öğrencisine dokunmasının mahrem alana girilmesi anlamına geleceğini ve bu nedenle eş ya da sevgili dışındaki kişilerle kurulacak iletişimde bedensel temasın uzun sürmemesi gerektiğini belirtmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul hayatında öğretmen ve öğrenci arasında duygusal bir bağın gelişmesi son derece doğaldır. Öğretmenler öğrencilerini severler ve zaman içinde birbirlerine alışırlar. Her ne kadar öğretmenlik rolü anne-baba olmaktan farklı olsa da öğretmen-öğrenci arasındaki yaş farkı fazla olduğunda bu tarz bir bağlanmanın söz konusu olacağını söylemek mümkündür. Özellikle öğretmen-öğrenci ilişkisinin uzun süreli olduğu ilköğretim yıllarında bu bağ daha da güçlü olur. Üniversite eğitiminde de benzer yakınlık yine yaş farklılığının az ya da çok olmasına göre değişmekle birlikte daha çok arkadaşlık ve dostluk çizgisinde yaşanabilir.

İlköğretimin ilk yıllarında öğrenci sevgisini göstermek ve sevildiğini hissetmek için öğretmenine sarılma ihtiyacı duyar, öğretmenin başını okşaması ve sevgi gösterisinde bulunmasıyla da kendini güvende hisseder. Canı yandığında teselli edilmek, korktuğunda güven duymak, sevinç ve acı yaşadığında duygularını sarılarak göstermek ister. Öğretmenin de öğrencisine karşılık vermesi ve ona şefkat göstermesi ya da onun kendini iyi hissetmesini sağlamak için kucaklaması çok doğaldır. Sevgi ve şefkati göstermenin en iyi yolu davranışlardır. İçten bir sarılış ve dokunuş duygunun en etkili ve gerçekçi gösteriliş biçimidir. Ancak sevgiyi bu tarz gösterme biçimi çok yakın ilişkiler dışında sınırlı olmak durumundadır. Dokunma, öğretmenlerin doğru bir yargılama yapmasını gerektiren önemli bir konudur, ancak konunun hassasiyeti, öğrencilere asla dokunmamak gerektiği anlamına gelmemelidir. Bununla birlikte dokunma konusunda farklı nedenlerle oluşan hassasiyetlere saygı göstermek ve yanlış anlaşılmalara, suçlanmalara maruz kalmamak için fiziksel temas konusunda dikkatli olmak gerekir. Öğrenciler tarafından ileri sürülen bu tür suçlamaları inkâr etmek bile öğretmenin kariyerini gölgeleyebilecek kötü niyetli suçlamalar şekline dönebilir (Piper ve Stronach, 2008).

Field (1999), dokunmanın Amerikan okul sisteminde tabu haline geldiğine dikkat çekmiştir. Mazur ve Pekor (1985) ise ilkokul ve lise öğretmenlerinin olası cinsel istismar suçlamaları nedeniyle çocuklara dokunmamaları konusunda uyarıldığını tespit etmişlerdir. Sonuç olarak bu tür sözsüz davranışları kullanırken önlemler gereklidir ve yanlış yorumlamadan kaçınılması aynı zamanda dokunmanın gerekli olup olmadığı da düşünülmelidir (Geugen, 2004).

Dokunmaya ilişkin sosyal kaygıların çoğalması birçok ebeveyn, sağlık uzmanı ve öğretmenin yanlış yorumlanması halinde fiziksel şefkat göstermekten korkmasına neden olmuştur. Bu özellikle erkek öğretmenler için geçerlidir (Appleton, 2005). Birçok ebeveyn de öğretmen ve yönetici erkek eğitimcilerin savunmasız çocuklardan yararlanacağından korkmaktadır. Bununla birlikte bu mitin çocuk istismarı ve ihmal istatistiklerinde kanıtları yoktur (Nelson, 2004).

Bir öğretmenin başına gelebilecek en kötü şey, öğrencilerle uygunsuz davranışlar konusunda suçlanmaktır. Öğretmen intiharları nispeten nadir olsa da gerçektir. Gerçek dışı iddialar, kariyerleri ve yaşamları mahvedebilir. Öğrenciler, sevilmeyen bir öğretmenin nasıl kovulacağını bilirler ve içinde buldukları gelişim döneminin bir özelliği olarak da dürtüsel davranıp kızgınlıklarını öğretmenlerini suçlayarak gidermeye çalışabilirler. Bazen de

öğretmenlerini suçlamak konusunda kendilerinden büyük diğer öğrenciler tarafından kışkırtılabilirler (Lawler, 2006). Ayrıca öğrenciler, medya, aile, çeşitli söylemler ve uyarı niteliğindeki bilgilendirmelerden etkilenerek her dokunma davranışını belirtilen doğrultuda ve olumsuz değerlendirmeye eğilim gösterebilirler. Bazen de öğrenciler, içinde buldukları yaş itibarıyla doğru-yanlış ya da iyi- kötü niyet ayrımını yeterince doğru yapamazlar ve dokunma konusunda bir ayrıma gitmeden öğretmenin dokunuşunun tümünü kötü niyetli algılayabilirler. Pratik bir öğretmen kaygısı olarak bakım, bedensel dokunmayı kullanmak ya da kullanmaktan kaçınmak için doğru zamanı belirlemek konusunda belgelik gerektirir. Bu belgelik, belirli durumlarda insanların ihtiyaçlarını, isteklerini, ilgi alanlarını ve amaçlarını ayırt etme ve uygun şekilde davranma yeteneğini içerir. Deneyimli öğretmenlerin bu konuda şanslı olduklarını söylemek mümkündür.

Sonuç olarak; öğretmenlerin öğrenciye dokunmaları ile ilgili niyetleri ne kadar masum ve ne kadar iyi olursa olsun öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkide öğretmeni güvende tutacak bir temas biçimi yoktur. Çünkü çocuğun veya ebeveynlerinin tepkisini veya yorumunu tahmin etmek mümkün değildir. Diğer yandan öğrencilerin içinde buldukları gelişim dönemi itibarıyla gerçekte olmadığı halde dokunmayı olumsuz bir biçimde yorumlamaları da olasıdır. Bu bilgiler ışığında öğretmenin içinde bulunduğu okul ortamının özel koşullarını, öğrencilerin içinde buldukları yaş ve eğitim düzeyini, öğrenci-veli ilişkilerini, okul yönetiminin konuya ilişkin görüşünü, diğer öğretmenlerin tutumunu, deneyimli öğretmenlerin görüşlerini, genelge-yönetmelik gibi resmi istek ve talepleri ve dokunmanın gerekli olup olmadığını dikkate alarak davranmalarının uygun olacağı söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Andrzejewski, C. E., Davis. H. A. (2008). Human contact in the classroom: Exploring how teachers talk about and negotiate touching students. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 779-794.
- Andersson, J., O' hman, M., Garrison, J. (2016). Physical education teaching as a caring act— Techniques of bodily touch and the paradox of caring. *Sport, Education and Society*.
- Appleton, J. (2005). Losing Touch. *The Guardian*. Retrieved February 20th, 2008 from <http://www.guardian.co.uk/education/2005/feb/08/schools.uk>.
- Aultman, P., Meca, W. J., Schutz, P. A. (2009). Boundary Dilemmas in Teacher-Student Relationships: Struggling with "the Line" *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, v25 n5 p636-646 Jul.
- Bell, L. A. (2010). *Storytelling for Social Justice: Connecting narrative and the arts in antiracist teaching*: Newyork: Routledge.
- Blackwell, P. L. (2000). The influence of touch on child development: Implications for intervention. *Infants and Young Children*, 13, 25–39.
- Bystrova, K., Ivanova, V., Edhborg, M., Matthiesen, A.S., Ransjö-Arvidson, A.B. Mukhamedrakhimov, R., Uvnäs-Moberg, K., Widström, A. M. (2009). Early contact versus separation: effects on mother-infant interaction one year later. *Birth*. 36:97–109.
- Cascio, C. J, Moore, D. J., McGlone, F. P. (2019). Social touch and human development. *Developmental Cognitive Neuroscience* 35: 5–1.

- Cascio, C. J. (2010). Somatosensory processing in neurodevelopmental disorders. *J. Neurodev. Disord.* 2:62–69.
- Caulfield, R. (2000). Beneficial Effects of Tactile Stimulation on Early Development *Early Childhood Education* 27 (4) 255-257.
- Cekaite, A. (2010). Shepherding the child: embodied directive sequences in parent--child interactions. *Text Talk* 30 (1), 1--25.
- Cekaite, A. (2012). Affective stances in teacher-novice student interactions: language, embodiment, and willingness to learn. *Lang. Soc.* 41, 641—670.
- Crump, C. A. (1996). Teacher immediacy: What students consider to be effective teacher behaviors. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 390 099).
- De León, L.(1998). The emergent participant: interactive patterns in the socialization of Tzoltzil (Mayan) infants. *J.Linguist.Anthropol.* 8, 131--161.
- De León, L. (2012). Language socialization and multiparty participation frameworks. In: Duranti, A., Ochs, E. & Schieffelin, B. (Eds), *The handbook of language socialization*. Malden: Wiley Blackwell, pp. 81-112.
- Drotner, K. (1999). Dangerous media? Panic discourses and dilemmas of modernity. *Paedagogica Historica*, 35(3): 593–619.
- Eaves, D. G., Leathers, M. (2017). *Successful Nonverbal Communication: Principles and Applications* (5th ed.), Abingdon, UK:Routledge.
- Fenichel, O. (1974). *Nevrozların Pskoanalitik Teorisi*, Ege Üniversitesi Yayınları, İzmir. Sf.63.
- Field, T., Grizzle, N., Scafidi, F. Abrams, S., Richardson, S., Kuhn, C., et al. (1996). Massage therapy for infants of depressed mothers. *Infant Behaviour and Development*, 19, 107-112.
- Field, T. (1999). American Adolescents Touch Each Other Less And Are More Aggressive Towards Their Peers As Compared To French Adolescents. *Adolescence*, 31(124), 903-1000.
- Field, T. (1999). Preschoolers in America are touched less and are more aggressive than preschoolers in France. *Early Childhood Development and Care*, 151, 11–17.
- Field, T. (2000). *Touch therapy*. London: Churchill Livingstone.
- Field, T., Hernandez-Reif, M., (2001). Sleep problems in infants decrease following massage therapy. *Early Child Development and Care*, 168, 95-104.
- Field, T. (2002). *Touch*, Massachusetts: MIT Press. Cambridge.
- Finkelhar, D., Meyer Williams, L. (1998). *Nursery Crimes: Sexual abuse in day care*. CA: Sage.
- Fleck, B., Chavajay. P. (2009). “Physical Interactions Involving Preschoolers and Kindergartners in a Childcare Center.” *Early Childhood Research Quarterly* 24: 284.
- Frymier, A. B., Mongeau, P. A. (1997). *Communicating With Touch in the Teacher/Student Relationship*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 427 378).
- Frymier, A.B., Mongeau, P. A. (1988). Differentiating Comfortable from Uncomfortable Teacher-Student Touches II: Hugs, Hits, and Handshakes. . Paper presented at the annual meeting of the Eastern Communication Association, Saratoga Springs, NY, April..p.7
- Furedi, F. (2002). *Culture of fear: Risk taking and the morality of low expectation*. London: Continuum
- Gallace, A., Spence, C. (2010).The science of interpersonal touch: an overview. *Neurosci. Biobehav. Rev.* 34: 246–259.

- Goodwin, M. (2006). Marjorie In press. Haptic sociality. The embodied interactive construction of intimacy through touch. In: Meyer, C., Streeck, J. & Scott Jordan, J. (Eds.), *Intercorporeality: Beyond the body*. Oxford: Oxford University Press.
- Goodwin, M. H., Cekaite, A. (2013). Calibration in directive/response sequences in family interactions. *J. Pragmat.* 46, 122--138.
- Green, L. (2016). The Trouble with Touch? New Insights and Observations on Touch for Social Work and Social Care, *British Journal of Social Work* 47, 773–792. doi: 10.1093/bjsw/bcw071.
- Güneş, A. (2011). Hz. Peygamber'in Eğitimde Fiziksel Temas Yoluyla Duygusal İletişim Kurmasının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi. *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*. Cilt: XV, Sayı: 2 Sayfa: 235-253.
- Hall, S., Critcher, C., Jefferson, J., Clarke, J., Roberts, B. (1978). *Policing the crisis: mugging, the state, and law and order*, New York: Holmes & Meier Publishers.
- Hamedoğlu, M. A. (2014). Sınıf İçi İletişim, M. Çelikten ve M. Teyfur (Editör), *Yaplandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi* içinde, (s.133-168), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Harris, S. (2008). Teachers ordered not to risk touching children for fear of legal action. *Daily Mail*. Retrieved May 25th, 2008 from <http://www.dailymail.co.uk/news/article-518289/Teachers-orderedrisk-touching-children>.
- Harrison, L. L., Leeper, J., Yoon, M. (1991). “Early Parental touch and preterm Infants. *JOGN Nursing* 20:4.
- Hertenstein, M. (2002). Touch: Its communicative functions in infancy. *Human Development*, 45, 70-94.
- Hoff-Sommers, C. (2000). *The war against boys*. New York: Simon and Shuster.
- Hollinger, L. M., Buschmann, M. B. (1993). Factors influencing the perception of touch by elderly nursing home residents and their health caregivers. *International Journal of Nursing Studies*, 30(5), 445–461
- Johnson, D.W., Johnson, F. (1997). *Joining together: Group theory and group skills* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, R. T. (2000). *Hands Off! The disappearance of touch in the care of children*, New York: Peter Lang Publishing.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (2003). *Student motivation in co-operative groups: Social interdependence theory*. In R. M. Gillies & A. F. Ashman (Eds.), *Co-operative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups* (p. 136–176). Routledge.
- Jones, A. (2002). *Risk anxiety in the classroom: Teachers touching children*. Presented at the British Education Research Association Annual Conference, University of Exeter, England.
- Jones, A. (2003a). Primary Teacher Trainees: identify formation in an age of anxiety. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 31(3), 181-193. 82.
- Jones, A. (2004). “Social Anxiety, Sex, Surveillance and the ‘Safe’ Teacher.” *British Journal of Sociology of Education* 24 (1): 53–66. doi:10.1080/0142569032000155935.
- Katz, D. (1989). *The World of Touch*, trans. L. E. Krueger (Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates).
- Lahelma, E. (2000). Lack of male teachers: a problem for students or teachers? *Pedagogy, Culture and Society*, 8, 173-186.

- Lange-Alberts M, Shott S.(1994). Nutritional Intake: Use of Touch and Verbal Cueing. *Journal of Gerontological Nursing*. 20(2):36–40.
- Le Breton, D. (2003) ‘Touching another in suffering’, *Revue de Sciences Sociales*, 31, pp. 200–5.
- Legg, A., Wilson, H. J. (2013). Instructor touch enhanced college students’ evaluations. *Social Psychology of Education*. Volume 16, Issue 2, pp 317–327.
- Linden, D.J. (2015). *Touch: The Science of Hand, Hearth and mind*. Newyork. Penguin.
- Maclean, K. (2003) ‘The impact of institutionalization on child development’, *Development and Psychopathology*, 15, pp. 853–84.
- Martirosyan, M. (2008). Lack of adult male role models in secondary schools of Aremenia and its impact on Armenian male teenagers conceptualisations of masculinity. *Journal of Education and Human Development*, 2(1), 1 – 18.
- Mazur, S. Pekor, C. (1985). Can teachers touch children anymore: physical contact and its value in child development. *Young Children*, 40, 10–12.
- Mc Callum, K. (2006). *Close-up*. [Television broadcast]. Television New Zealand, TV1.
- McCarthy, A. (2008). Arms length schooling- BBC World News. Retrieved December 18, 2008, from http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/politics/7725563.stm
- McIlvenny, P. (2009). Communicating a “time-out” in parent–child conflict: Embodied interaction, domestic space and discipline in a reality TV parenting programme. *Journal of Pragmatics* 41. 2017–2032.
- McWilliam, E. Jones, A. (2005). An unprotected species? On teachers as risky subjects. *British Educational Research Journal*, 31,109-120. <https://doi.org/10.1080/0141192052000310056>.
- Mehrabian, A. (1969). Measures of achieving tendency. *Educational and Psychological Measurement*, 29, 445-451.
- Morris, D. (1986). *Sevmek, Dokunmaktır. İnkılâp Kitabevi, İstanbul*
- Nelson, B. (2004). Myths about men who work with young children. *Child Care Information Exchange*, 160, 16-17.
- Ochs, E., Solomon, O., Sterponi, L.(2005). Limitations and transformations of habitus in child-directed communication. *Discourse Studies* 7 (4-5), 547-583.
- Öhman, M. (2017). Losing touch – Teachers’ self-regulation in physical education 2017, Vol. 23(3) 297–310 *European Physical Education Review* sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav DOI: 10.1177/1356336X15622159 journals.sagepub.com/home/epe.
- Palmquist S. (2001) *Touch: Sexual Harassment or Sacred Healing?* <http://www.hkbu.edu.hk/~ppp/srp/arts/Touch.html>.
- Piper, H., Smith, H. (2003). *Touch in Educational and Child Care Settings: Dilemmas and Responses'*, *British Educational Research Journal*, 29 (6) 879-894.
- Piper, H., Stronach, I. (2008). *Don’t Touch! the Educational Story of Panic*. London: Routledge.
- Powell, J. (2001). Making Contact *Community Care*. 12 April, p.22.
- Reite, M., (1990). Touch, attachment, and health: is there a relationship? In: Bernard, K.E., Brazelton, T.B. (Eds.), *Touch: The Foundation of Experience*. International Universities Press, Madison, WI, pp. 195–228.

- Rueger, A. R. (2001). Dokunmanın Mtluluğu, (s.9-14) Okyanis Yayıncılık, İstanbul.
- Sargent, P. (2001). Real men or real teachers: Contradictions in the lives of men elementary teachers. Harriman, TN: Men's Studies Press, (2001), 248 pp.
- Scott, C. (2013). "The Australian Situation: Not so Touchy?" *Sport, Education and Society* 18 (5): 599–614. doi:10.1080/13573322.2012.717067.
- Shapiro, L.E. (2004). 101 Ways To Teach Children Social Skills. A Ready-To-Use, Reproducible Activity Book. ISBN10: 1-56688-725-9. ISBN 13: 978-1-56688-725-0.
- Sharp, H., Pickles A., Meaney, M., Marshall, K., Tibu, F., Hill, J. (2012). Frequency of infant stroking reported by mothers moderates the effect of prenatal depression on infant behavioural and physiological outcomes. *PLoS ONE*. 7, e45446.
- Slunt, E. T. (1994) Living the Call Authentically, in M. E. Lashley, M. T. Neal, E. T. Slunt, L. M. Berman & F. H. Hultgren *Being Called To Care* Albany, Suny (Eds Press).
- Skelton, C. (2001). *Schooling the boys*. Buckingham: Open University Press.
- Skelton, C. (2003). Male primary teachers and perceptions of masculinity *Education Review*, 55(2), 195-209.
- Smith, H. (2000). *Touch in Childcare Settings: investigating the conflict between policy and practice* unpublished dissertation, Manchester Metropolitan University.
- Tobin, J. (1997) *Making a place for pleasure in early childhood education* New Haven and London, Yale University Press.
- Trevitt, C. (2006). Teachers can touch children, says union. *The New Zealand Herald*. p.A23.
- Trower, C. (2001). *Promoting child mental health through massage in primary schools*. Manchester, England.
- Tulbert, E., Goodwin, M:H:. (2011). "Choreographies of Attention: Multimodality in a Routine Family Activity." In *Embodied Interaction: Language and Body in the Material World*, edited by Jurgen Streeck, Charles Goodwin, and Curt D. LeBaron, 79-92. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wang, R., Quek, F. (2010). Touch & talk: contextualizing remote touch for affective interaction. In *Proceedings of the fourth international conference on Tangible, embedded, and embodied interaction* (pp. 13-20). ACM.
- Weiss, S. (1990). Effects of differential touch on nervous system arousal of patients recovering from cardiac disease. *Heart and Lung*, 19, 474–480.
- Wilhelm, F., Kochar, A., Roth, W., Gross, J. (2001). Social anxiety and response to touch: incongruence between self-evaluative and physiological reactions. *Biological Psychology*, 58, 181-202.
- Wilson, J. H., Stadler, J. R., Schwartz, B. M., Goff, D. M. (2009). Touching your students: the impact of a handshake on the first day of class. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 9, No. 1, pp. 108- 117.
- Zirkel, P.A. (2000). Don't Touch! *Principal* 79 (4) 77-79.

TOUCH DILEMMA IN TEACHER-STUDENT COMMUNICATION

Abstract

INESJOURNAL

Today, the subject of touch in teacher-student communication has started to attract attention in a way that leads to judicial proceedings and has found a wide place in the media. In some cases, the subject of physically touching students leads to mental dilemma for teachers. In this context, it is necessary to address the fear, hesitation and dilemmas regarding touch, which are also seen as a prerequisite for an effective professional practice in teacher-student relationship, and to discuss and discuss mental confusion. The purpose of this review is to examine the articles dealing with the subject of touch in teacher-student communication and to discuss some suggestions by revealing different views and research results. In the literature study conducted using the keywords determined in line with this purpose, dilemmas about touch were revealed. The teacher-student relationship is seen as an integral part of successful teaching and learning, but ethical limits in this relationship have not been adequately researched. In teacher-student communication, touch studies mostly focus on the importance of touch, while some focus on 'effects of touch', 'touch responses' and 'factors affecting the perception of touch'. However, examples of touch studies in the student-teacher relationship are generally small and therefore generalizations from the results obtained are difficult. Touch is seen as an area threatening fear, confusion, contradictions and moral panic in a more measured response in professional and private roles, and many environments related to children as adults are afraid of accusations that may arise if a child is misunderstood or misinterpreted. Although it is possible to say that the quality of these concerns vary according to the age of the child, the confusion areas related to the subject are beyond complex and short speculations. Some professions make it necessary to touch in human relationships, and therefore it appears to have permission to touch.

Touching is necessary when we see teaching as a care profession, but due to the increasing sensitivity of the subject today, touching the parts of the body that are considered confidential during touch may be the subject of judicial prosecution. The worst thing that can happen to a teacher is to blame for inappropriate behavior with students. Unreal claims can ruin careers and lives.

As a result, no matter how innocent and how good the teachers' intentions about touching the student are, there is no form of contact that will keep the teacher safe in the relationship between the teacher and the student. Because it is not possible to predict the reaction or interpretation of the child or their parents. On the other hand, it is possible for students to interpret touch negatively due to the development period they are in. In addition, students can sometimes be affected by what they hear about touch, and sometimes by their friends' discourses.

Although rare, some students can express their anger feelings towards the teacher for various reasons by making false charges. According to this information, it can be said that it would be proper for the teacher; 1) to act considering the special conditions of the school environment, 2) the age and education level of the students, 3) the student-parent relations, 4) the school administration's attitude towards this subject, 5) the opinions of the experienced teachers, 6) the demands of official forms such as general instructions-regulations, alongside the necessity of touching the student or not.