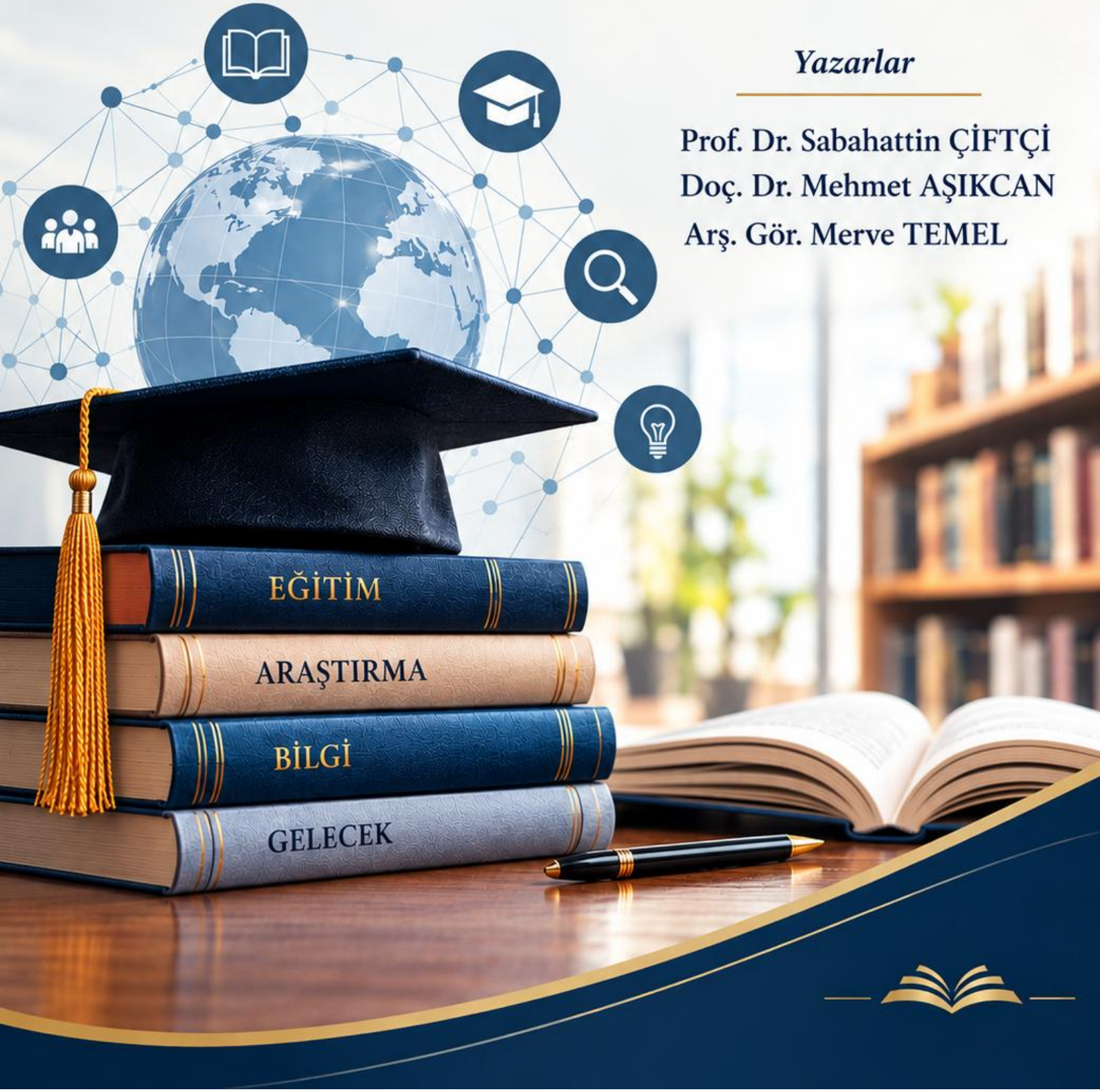
EĞİTİM BİLİMLERİ ARAŞTIRMALARI

2026

Yazarlar

Prof. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ
Doç. Dr. Mehmet AŞIKCAN
Arş. Gör. Merve TEMEL



Çizgi Kitabevi Yayınları (e-kitap)

©Çizgi Kitabevi
Eylül 2026

ISBN: 978-625-396-990-5
Yayıncı Sertifika No: 52493

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI
- Cataloging in Publication Data (CIP) –
ÇİFTÇİ, SABATTİN - AŞIKCAN, MEHMET - TEMEL, MERVE
EĞİTİM BİLİMLERİ ARAŞTIRMALARI 2026

ÇİZGİ KİTABEVİ

Sahibiata Mah.
M. Muzaffer Cad. No:41/1
Meram/**Konya**
(0332) 353 62 65

Konevi Mh.
Larende Cad. No:20/A
Meram/**Konya**
(0332) 353 62 66

Siyavuşpaşa Mh.
Gül Sk. No: 15 B
Bahçelievler/**İstanbul**
(0212) 514 82 93

www.cizgikitabevi.com
/ cizgikitabevi

İÇİNDEKİLER

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZNEL ZİNDELİK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ **4**

FELAKET KAYDIRMASI (DOOMSCROLLİNG) DAVRANIŞININ ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ **9**

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERS KİTAPLARINDAKİ HAZIRLIK SORULARININ SİNAPTİK PLASTİSİTE BAĞLAMINDA İNCELENMESİ: YEDİ İKLİM ÖRNEĞİ **14**

DİSLEKSİYE YÖNELİK TÜRKİYE'DE YAPILMIŞ TEZLERİN İNCELENMESİ **37**

SINIF KAPILARINDA FARKINDALIK: DİSLEKSİ BİLGİ VE FARKINDALIĞINA YÖNELİK ÖĞRETMEN PERSPEKTİFİ **47**

WEB 2.0 ARAÇLARIYLA KÜLTÜREL AKTARIM UNSURLARINA YÖNELİK METİN VE ETKİNLİKLER OLUŞTURMA **57**

TASARIM ODAKLI DÜŞÜNME TEMELLİ ETKİNLİKLERİN ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN YARATICI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ **79**

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN ALGILADIKLARI EBEVEYN TUTUMLARININ K12 ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ SÜREÇ BİLEŞENLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ **87**

SESSİZ ÇIĞLIKLARI DUYMAK: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KONUŞMA GÜÇLÜĞÜ ÇEKEN ÖĞRENCİLERİYLE DENEYİMLERİNE İLİŞKİN BİR ÇALIŞMA **95**

EĞİTİM SİSTEMLERİNDE YAPISAL STRESİN YÜKSELİŞİ: YENİ BİR KURAMSAL ÇERÇEVEYE DOĞRU **105**

BEYİN TEMELLİ OKUL LİDERLİĞİ: OKUL ETKİLİLİĞİNDE NÖROBİLİŞSEL DÜZENLEME, PSİKOLOJİK GÜVEN VE ÖRGÜTSEL ÖĞRENME **115**

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE TEKRARLAYAN OLUMSUZ DÜŞÜNCE VE SOSYAL İLİŞKİLER İLE PSİKOLOJİK YARDIM ARAMADA KENDİNİ DAMGALAMA **126**

2018 VE 2024 MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ İLKOKUL 2. SINIF DÜZEYİNDE KARŞILAŞTIRILMASI **136**

SINIF İÇİ SORUNLARA DAYALI AHLAKI İKİLEM SENARYOLARINDA ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEĞER TERCİHLERİ VE ÖĞRENCİ TEPKİLERİ **147**

ORTAOKUL GÖRSEL SANATLAR DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA SANAT OKURYAZARLIĞININ SİSTEM DÜŞÜNCESİ SÜREÇ BİLEŞENLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ **157**

İLKOKUL 3. VE 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SANATIN İŞLEVİNE VE YAŞAMDAKİ YERİNE İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ **164**

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DİJİTAL VATANDAŞLIK VE ÇEVRİM İÇİ GÜVENLİĞE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ **172**

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ' NE GÖRE HARFLERİN YAZILIŞIYLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ **186**

TÜRKİYE'DE İLKOKUL DÜZEYİNDE KÜLTÜREL MİRAS EĞİTİMİ ÜZERİNE YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ 195

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARA TV İÇERİKLERİNDE YER ALAN RTÜK AKILLI İŞARETLERİNİN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK EĞİTİM MATERYALİ GELİŞTİRİLMESİ: ÖĞRETMEN VE UZMAN GÖRÜŞLERİ 205

BİYOMİMETİK LİDERLİK VE OKUL YÖNETİMİNE YANSIMALARI 214

ORTAOKUL GÖRSEL SANATLAR DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRENCİ PROFİLİNİN ESTETİK BİLEŞENİ AÇISINDAN ANALİZİ 219

İLKOKUL 4. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ AKSİYOLOJİK OLGUNLUK AÇISINDAN İNCELENMESİ 226

TÜRKİYE'DE OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARA YÖNELİK ERKEN MÜDAHALE KONUSUNDA YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN NİTEL ANALİZ YOLUYLA İNCELENMESİ 237

TÜRKİYE'DE OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLERDE ZİHİN KURAMINA YÖNELİK YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN NİTEL ANALİZ YOLUYLA İNCELENMESİ 247

DİNLEME VE KONUŞMA BECERİLERİNDE DİJİTAL İÇERİK KULLANIMI 258

MÜHENDİSLİK TASARIM BECERİLERİ ALANINDAKİ EĞİTİM ARAŞTIRMALARININ BİBLİYOMETRİK ANALİZİ 263

ÖĞRETMENLERİN FARKLILAŞTIRMA KAVRAMI İLE İLGİLİ ALGILARININ BELİRLENMESİ 273

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMEN ADAYALRININ ÖZEL EĞİTİMDE OKUL VE KURUM DENEYİMİ DERSİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİELMESİ 284

TÜRKİYE'DE ÜSTÜN YETENEKVE MÜKEMMELİYETÇİLİKLE İLGİLİ YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN NİTEL ANALİZ YOLUYLA İNCELENMESİ 295

TÜRKİYE'DE ÜSTÜN YETENEK VE FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİMLE İLGİLİ YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN NİTEL ANALİZ YOLUYLA İNCELENMESİ 307

GELECEĞİN ÖĞRETMENLERİ VE DİJİTAL DÖNÜŞÜM: ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİJİTAL YETERLİK ALGILARI 318

ERGENLERDE YALNIZLIK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ 330

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ İŞSİZLİK KAYGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ 339

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMSEL ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ 345

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN YAPAY ZEKA DESTEKLİ OKUMA DENEYİMLERİNE İLİŞKİN NİTEL BİR İNCELEME 356

MÜZİK ALANINA YÖNELİK MESLEKİ ALGI VE YÖNELİMLER: GÜZEL SANATLAR LİSESİ ÖĞRENCİLERİ VE MÜZİK ÖĞRETMEN ADAYLARI 367

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YABANCI DİL ÖĞRENME VE ÖĞRETMEYE İLİŞKİN MOTİVASYON VE GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ 385

İLKOKULDA SOSYALVE DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİNE İLİŞKİN ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ 395

A COMPARATIVE ANALYSIS OF PRESCHOOL EDUCATION PROGRAMS:2013, 2024 (EÇE), AND 2024 (TYMM) 403

YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖĞRENCİLERİN YAPAY ZEKÂ KULLANIMINA İLİŞKİN AKADEMİSYEN GÖZLEMLERİ: ÖĞRENME SÜREÇLERİ, BİLİŞSEL BECERİLER VE PEDAGOJİK YANSIMALAR 413

EBA DESTEKLİ TERS YÜZ ÖĞRENMENİN İLKOKUL MATEMATİK DERSİ AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ 425

ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDE YENİ BİR MODEL: MİLLİ EĞİTİM AKADEMİLERİNE YÖNELİK SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ALGI VE GÖRÜŞLERİ 435

OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARI: KURAMSAL TEMELLER, UYGULAMALAR VE EĞİTİMSEL KATKILAR 444

EĞİTİMDE YAPAY ZEKÂ TEKNOLOJİLERİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ 456

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAPAY ZEKÂ OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN İNCELENMESİ 466

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN METABİLİŞSEL DÜŞÜNME BECERİLERİNE İLİŞKİN EBEVEYN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ 478

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ARTAN AKADEMİK BEKLENTİLERE İLİŞKİN ÖĞRETMEN DENEYİMLERİ 489

YAZMANIN EĞLENCELİ HÂLİ: TARİF YAZMA SÜRECİNİN KAZANIMLARI 499

TÜRKİYE VE İNGİLTERE'DE İLKOKULLARDA DEĞERLER EĞİTİMİ UYGULAMALARININ İNCELENMESİ 509

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN GÜNLÜK EĞİTİM SÜRECİNE YAKLAŞIMLARI: NİTEL BİR İNCELEME 523

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ'NDE BÜTÜNCÜL EĞİTİM ANLAYIŞI 532

İLKOKULDA ÇATIŞMA ÇÖZME STRATEJİLERİNİN ÖĞRETİMİNDE 540

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE OKUL DIŞI ÖĞRENME: OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ 550

Lise Öğrencilerinin Öznel Zindelik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Serhat Arslan[1]

GİRİŞ

Ergenlik, derin biyolojik, bilişsel ve duygusal değişimlerle karakterize edilen kritik bir gelişim dönemidir ve bu durum sıklıkla artmış duygusal tepkisellik ve sınırlı düzenleme kapasitesiyle sonuçlanır. Ayrıca bu gelişimsel dönem, psikolojik sıkıntıya karşı artmış bir kırılganlık ve sağlık ile iyi oluş üzerinde kalıcı etkileri olabilecek risk alma davranışlarına yönelme ile de ilişkilidir (Sanders, 2013; Sales & Irwin, 2013; Steinberg, 2005). Öznel zindelik, Ryan ve Frederick (1997) tarafından bireyin kendini enerji dolu ve canlı hissetmesine ilişkin öznel deneyim olarak tanımlanmış ve ölçülmüştür. Öznel zindelik düzeyi yüksek olan bireyler, kendilerini uyanık, enerjik ve dinç olarak tanımlamaktadır. Öznel zindelik, mutluluk ve iyi oluşun temel yordayıcılarından biri olarak kabul edilen, bireylerin sahip olması gereken önemli bir özelliktir. Öznel zindelik, öz-belirleme kuramına dayanan olumlu bir duygusal yapıdır. Ayrıca, bireyin kendini enerji ve canlılık dolu hissetmesinden kaynaklanan öznel deneyimler olarak tanımlanmaktadır (Ryan & Frederick, 1997). Öznel zindelik, iyi oluşun anlamlı bir göstergesi olarak öne çıkmaktadır. Frederick ve Ryan, Öz-Belirleme Kuramı (Self-Determination Theory; SDT) çerçevesinde enerji düzenlemesine ilişkin ikili süreç modelini önermiş ve bu model psikolojik işleyiş ile iyi oluşun daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlamıştır. Bu model, birbiriyle ilişkili ancak birbirinden farklı iki yapıyı ayırt etmektedir: Öznel Zindelik (Subjective Vitality; SV), kişinin kendini enerji dolu, canlı ve coşkulu hissetmesi deneyimini ifade ederken; Öznel Tükenmişlik (Subjective Depletion; SD) ise kişinin kendini tükenmiş, cansız ve duygusal olarak yorgun hissetmesi deneyimini ifade etmektedir (Frederick & Ryan, 2023; Raimondi et al., 2025; Ryan & Deci, 2001; Ryan & Frederick, 1997).

Öznel zindelik, daha yüksek düzeyde ruh sağlığı, olumlu duygular ve öz motivasyon ile; daha düşük düzeyde psikolojik sıkıntı ya da olumsuz duygularla ilişkilendirilmiştir. Öznel iyi oluşun, bilişsel bir göstergesi olan yaşam doyumu, ergenlerin psikolojik gelişimini olumlu yönde etkilediği ve stres kaynaklı ruhsal sorunlara karşı koruyucu bir tampon görevi gördüğü gösterilmiştir (Gross-Manos, Shimoni ve Ben-Arieh, 2015; Park, 2004; Ryan & Deci, 2000). Ayrıca, güçlü sosyal becerilere sahip bireylerin daha düşük psikolojik sıkıntı ve daha yüksek benlik saygısı yaşamaları nedeniyle sosyal uyumun öznel zindeliği destekleyen temel bir faktör olduğu bulunmuştur. Araştırmalar, öznel zindeliği destekleyen sosyal uyum becerileri daha iyi olan ergenlerin psikolojik iyi oluşlarının ve okul performanslarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Sharafinan, 2025).

Öznel zindelik ergenlerin psikolojik gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir. Öznel zindelik, enerji dolu ve canlı olma öznel deneyimini ifade eder ve bireyin kendini geliştirmesi için olumlu psikolojik enerji sağlayabilir (Kurtines ve ark., 2008). Ekim 2021'de yayımlanan Dünya Çocuk Vakfı'nın State of the World's Children 2021 raporuna göre, orta ve yüksek gelirli ülkelerde, ergenlerin yaklaşık %20'si yaşamlarındaki akademik veya pratik faaliyetlerde sık sık kendilerini depresif hissettiklerini veya zindelikten yoksun olduklarını bildirmektedir (UNICEF, 2021).

[1] Gazi Üniversitesi, serhatarslan@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4422-8421

YÖNTEM

Bu araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan betimsel tarama modeli benimsenmiştir. Betimsel tarama modeli, belirli bir evren ya da örneklem grubunda mevcut olan bir durumu herhangi bir müdahalede bulunmadan, olduğu biçimiyle ortaya koymayı ve değişkenler arasındaki ilişkileri tanımlamayı amaçlayan bir araştırma desenidir. Bu kapsamda çalışma, katılımcıların ilgili değişkenlere ilişkin mevcut düzeylerini belirlemeye ve bu değişkenler arasındaki ilişkisel örüntüleri incelemeye odaklanmıştır. Araştırmaya toplam 500 öğrenci katılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre katılımcıların 277'si (%55,4) kız, 223'ü (%44,6) erkektir. Sınıf düzeyi dağılımına bakıldığında öğrencilerin 107'si (%21,4) 9. sınıf, 148'i (%29,6) 10. sınıf, 105'i (%21,0) 11. sınıf ve 140'ı (%28,0) 12. sınıfta öğrenim görmektedir. Lise türü değişkenine göre öğrencilerin 280'i (%56,0) Anadolu Lisesi, 72'si (%14,4) Fen Lisesi ve 148'i (%29,6) Meslek Lisesi öğrencisidir..

Veri Toplama Araçları

Öznel Zindelik Ölçeği

Araştırmada katılımcıların öznel zindelik düzeylerini belirlemek amacıyla Öznel Zindelik Ölçeği (Subjective Vitality Scale; SVS) kullanılmıştır. Ölçek, bireylerin kendilerini ne ölçüde canlı, enerjik ve zinde hissettiklerini değerlendirmeyi amaçlayan tek boyutlu bir ölçme aracıdır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Akın, Satıcı, Arslan, Akın ve Kayış (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek toplam 7 maddeden oluşmakta olup tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Maddeler 1 (Benim için hiç geçerli değil) ile 7 (Benim için tamamen geçerli) arasında değişen 7'li Likert tipi bir derecelendirme üzerinden yanıtlanmaktadır. Ölçekte 2. madde ters kodlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, bireyin öznel zindelik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Türkçe formun yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiş ve modelin iyi uyum verdiği belirlenmiştir (χ^2=12.17, sd=7, N=332, p=.095). Uyum indeksleri incelendiğinde RMSEA=.047, NFI=.99, CFI=1.00, IFI=1.00, RFI=1.00, GFI=.99 ve AGFI=.96 olarak rapor edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) .84 olarak bulunmuştur. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .48 ile .74 arasında değiştiği belirtilmiştir. Bu araştırmada ölçekten elde edilen toplam puanlar analizlerde kullanılmıştır.

BULGULAR

Öznel zindelik değişkeninin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklemler t-testi yapılmıştır. Bulgulara göre kız öğrencilerin (n = 277) öznel zindelik puan ortalaması $\bar{X}$ = 28,98 (SS = 7,44), erkek öğrencilerin (n = 223) puan ortalaması ise $\bar{X}$ = 30,87 (SS = 8,05) olarak bulunmuştur. Levene testi sonuçları varyansların eşit olduğunu göstermiştir (F = ,770; p = ,380). Bu doğrultuda eşit varyanslar varsayımı altında yapılan t-testi sonucunda, cinsiyete göre öznel zindelik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir (t(498) = -2,718; p = ,007). Ortalamalar arasındaki fark -1,887 olarak hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü incelendiğinde Cohen's d değeri -0,245 olarak bulunmuş olup, bu değer küçük düzeyde bir etkiye işaret etmektedir (%95 GA [-,421; -,067]).

Tablo 1. Lise Öğrencilerinin Öznel Zindelik Düzeyleri İle Cinsiyet Değişkeni T testi Tablosu

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması
1	277	28.98	7.4	.44
2	223	30.8	8.0	.53

Öznel zindelik puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA sonuçlarına göre sınıf düzeyi değişkenine göre öznel zindelik puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (F(3,496) = 3,255; p = ,021). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre: 9.sınıf ile 10. sınıf arasında (p = ,008) 9. sınıf lehine,9.sınıf ile 12. sınıf arasında (p = ,028) 9. sınıf lehine,10.sınıf ile 11. sınıf arasında (p = ,038) 11. sınıf lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer sınıf düzeyleri arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir (p > ,05).

Tablo 2. Lise Öğrencilerinin Öznel Zindelik Düzeyleri İle Sınıf Düzeyi Değişkeni Anova Tablosu

	Kareler Toplamı	Df	Ortalama Kare	F	Sig.
Gruplar Arasında	581.037	3	193.679	3.2	.021
Gruplar İçinde	29512.763	496	59.502		
Toplam	30093.800	499			

Öznel zindelik puanlarının lise türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA sonuçlarına göre lise türü değişkenine göre öznel zindelik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır (F(2,497) = ,469; p = ,626). Gruplar arası farkın incelenmesi amacıyla yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları da anlamlı bir farklılık göstermemiştir (p > ,05). Buna göre Anadolu Lisesi , Fen Lisesi ve Meslek Lisesi öğrencilerinin öznel zindelik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 3. Lise Öğrencilerinin Öznel Zindelik Düzeyleri İle Okul Türü Değişkeni Anova Tablosu

	Kareler Toplamı	Df	Ortalama Kare	F	Sig.
Gruplar Arasında	56.736	5	28.368	.469	.626
Gruplar İçinde	30037.064	497	60.437		
Toplam	30093.800	499			

SONUÇ

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin öznel zindelik düzeylerini belirlemek ve bu düzeyin cinsiyet, sınıf düzeyi ve lise türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırma bulgularına göre, lise öğrencilerinin öznel zindelik düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi ve lise türü değişkenleri açısından farklılık göstermektedir. Cinsiyet açısından yapılan t-testi sonuçları, erkek öğrencilerin öznel zindelik puanlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Fark istatistiksel olarak anlamlıdır (t(498) = -2,718; p = ,007) ve etki büyüklüğü küçük düzeyde bulunmuştur (Cohen's d = -0,245). Sınıf düzeyine göre yapılan ANOVA sonuçları ise, öznel zindelik puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur (F(3,496) = 3,255; p = ,021). Çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre; 9. sınıf öğrencilerinin öznel zindelik puanları 10. ve 12. sınıf öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca, 11. sınıf öğrencilerinin puanları 10. sınıf öğrencilerinden anlamlı olarak yüksektir. Diğer sınıf düzeyleri arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Lise türü açısından yapılan ANOVA sonuçları ise, Anadolu

Lisesi, Fen Lisesi ve Meslek Lisesi öğrencilerinin öznel zindelik puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($F(2,497) = ,469$; $p = ,626$). Çeşitli çalışmalar, öznel zindeliğin hem ergenler hem de yetişkinler için olumlu ve koruyucu bir rol oynadığını göstermektedir. Örneğin, yüksek öznel zindeliğin, bireylerin kendi yönelimli ve boş zaman fiziksel aktivitelerine daha fazla katılım göstermesi, öğrenme motivasyonunun artması, uyku kalitesinin iyi olması, sağlıklı beslenme alışkanlıklarının benimsenmesi, hem akranlar hem de öğretmenlerle olumlu ilişkiler kurulması, temel psikolojik ihtiyaçlar olan özerklik, yeterlik ve ilişkilenmenin karşılanması, özsaygının yüksek olması ve öz-yeterliğin artmasıyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Buna karşılık, öznel zindeliğin azalması, düşük motivasyon, temel psikolojik ihtiyaçların daha fazla engellenmesi, depresyon, kaygı ve olumsuz özsaygı ile ilişkilendirilmiştir. Bu araştırmanın bulguları bazı sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmelidir. Öncelikle çalışma, nicel araştırma yaklaşımına dayalı betimsel tarama modeli ile yürütülmüş olup veriler tek bir zaman diliminde toplanmıştır. Bu nedenle değişkenler arasındaki ilişkiler nedensel bir bağlamda yorumlanamamaktadır. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı, verilerin öz-bildirim ölçekleri aracılığıyla toplanmış olmasıdır. Çalışma grubunun belirli bir bölgedeki lise öğrencileri ile sınırlı olması da araştırmanın genellenebilirliğini sınırlayan bir diğer faktördür. Ayrıca araştırmada yalnızca cinsiyet, sınıf düzeyi ve lise türü değişkenleri ele alınmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda öznel zindelik düzeyini daha kapsamlı bir şekilde açıklayabilmek amacıyla farklı değişkenlerin de modele dahil edilmesi önerilebilir. Bunun yanı sıra boylamsal araştırmalar yürütülerek öğrencilerin öznel zindelik düzeylerinin zaman içindeki değişimi incelenebilir ve bu değişime etki eden faktörler daha ayrıntılı biçimde ortaya konabilir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda nitel veya karma yöntem araştırmaları kullanılarak öğrencilerin öznel zindelik deneyimleri daha derinlemesine incelenebilir.

KAYNAKLAR

Akın, A., Satici, S. A., Arslan, S., Akın, Ü., & Kayıs, A. R. (2012, February). The Validity and the Reliability of the Turkish Version of the Subjective Vitality Scale (SVS). *Paper presented at the 4rd World Conference on Educational Sciences,* February, 2-5, Barcelona, Spain

Dodge, T., Vaylay, S., & Kracke-Bock, J. (2022). Subjective vitality: A benefit of self-directed, leisure time physical activity. *Journal of Happiness Studies, 23,* 2903–2922. https://doi.org/10.1007/s10902-021-00474-4

Erturan-Ilker, G. (2014). Psychological well-being and motivation in a Turkish physical education context. *Educational Psychology in Practice, 30*(4), 365–379. https://doi.org/10.1080/02667363.2014.939150

Frederick, C., & Ryan, R. M. (2023). *The energy behind human flourishing: Theory and research on subjective vitality*. In R. M. Ryan (Ed.), The Oxford handbook of self-determination theory (pp. 215–235). Oxford University Press.

González-Cutre, D., & Sicilia, Á. (2019). The importance of novelty satisfaction for multiple positive outcomes in physical education. *European Physical Education Review, 25*(6), 859–875. https://doi.org/10.1177/1356336X19871079

Gross-Manos, D., Shimoni, E., & Ben-Arieh, A. (2015). Subjective well-being measures tested with 12-year-olds in Israel. *Child Indicators Research, 8*(1), 71–92.

Jackson, C. E., & DiPlacido, J. (2020). Vitality as a mediator between diet quality and subjective wellbeing among college students. *Journal of Happiness Studies, 21,* 1617–1639. https://doi.org/10.1007/s10902-019-00163-2

Kurtines, W. M., Ferrer-Wreder, L., Berman, S. L., Lorente, C. C., Silverman, W. K., & Montgomery, M. J. (2008). Promoting positive youth development: New directions in developmental theory, methods, and research. *Journal of Adolescent Research, 23*(3), 233–244. https://doi.org/10.1177/0743558408314372

Martinek, D., Zumbach, J., & Carmignola, M. (2022). How much pressure do students need to achieve good grades? The relevance of autonomy support and school-related pressure for vitality, contentment with, and performance in school. *Education Sciences, 12*(8), 510. https://doi.org/10.3390/educsci12080510

Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591*(1), 25–39. https://doi.org/10.1177/0002716203260078

Raimondi, G., Zacchilli, M., Frederick, C. M., Alivernini, F., Manganelli, S., Cavicchiolo, E., Lucidi, F., Palombi, T., Chirico, A., & Dawe, J. (2025). Measuring vitality and depletion during adolescence: Validation of the Subjective Vitality/Subjective Depletion Scale in a sample of Italian students. *Pediatric Reports, 17*, 98. https://doi.org/10.3390/pediatric17050098

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52*, 141–166. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141

Ryan, R. M., & Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, *65*(3), 529–565. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1997.tb00326.x

Ryan, R. M., & Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, *65*(3), 529–565. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1997.tb00326.x

Sales, J. M., & Irwin, C. E., Jr. (2013). *A biopsychosocial perspective of adolescent health and disease*. In W. T. O'Donohue, L. T. Benuto, & L. Woodward Tolle (Eds.), Handbook of adolescent health psychology (pp. 13–29). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6633-8_2

Sanders, R. A. (2013). Adolescent psychosocial, social, and cognitive development. *Pediatrics in Review, 34*(8), 354–359. https://doi.org/10.1542/pir.34-8-354

Santanaonagas, E., Núñez, J. L., Loro, J. F., Moreno-Murcia, J. A., & León, J. (2023). What makes a student feel vital? Links between teacher-student relatedness and teachers' engaging messages. *European Journal of Psychology of Education, 38*(4), 1201–1226. https://doi.org/10.1007/s10212-022-00673-9

Sharafinan, S. (2025). Predicting subjective vitality based on family functioning and social adjustment in elementary school students. *Sociology of Education, 11*(1).

Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences, 9*(2), 69–74. https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005

UNICEF. (2021). *The state of the world's children 2021: On my mind.* UNICEF. https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2021

Visser, P. L., Hirsch, J. K., Brown, K. W., Ryan, R. M., & Moynihan, J. A. (2015). Components of sleep quality as mediators of the relation between mindfulness and subjective vitality among older adults. *Mindfulness, 6*(4), 723–731. https://doi.org/10.1007/s12671-014-0321-0

Öznel Zindelik Ölçeği

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirip sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koyunuz. Seçenekler 1'den (Benim için hiç geçerli değil) 7'ye (Benim için tamamen geçerli) doğru sıralanmaktadır.								
1	Kendimi canlı ve zinde hissederim.	1	2	3	4	5	6	7
2	Kendimi çok enerjik hissetmem.	1	2	3	4	5	6	7
3	Bazen kendimi bomba gibi zinde ve canlı hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
4	Enerjik ve canlı biriyim.	1	2	3	4	5	6	7
5	Her yeni günü dört gözle bekliyorum.	1	2	3	4	5	6	7
6	Neredeyse daima uyanık ve tetikteyim.	1	2	3	4	5	6	7
7	Kendimi enerji dolu hissederim.	1	2	3	4	5	6	7

Felaket Kaydırması (Doomscrolling) Davranışının Üniversite Öğrencilerinde Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Nihan Arslan[1]

GİRİŞ

Doomscrolling, sosyal medya haber akışlarında takıntılı bir şekilde olumsuz ve güncel haberlere odaklanarak kompulsif bir şekilde gezinme ile karakterize edilen bir kavramdır (Sharma, Lee ve Johnson, 2022). Sosyal medya haber akışlarının doğası gereği, felaket kaydırma sürecinin sona erdiği bir son nokta yoktur. Haber akışları genellikle kronolojik değildir ve kullanıcıların geçmiş kaydırma davranışlarına ve algoritmaya göre uyarlanmıştır; yani olumsuz haberler okudukça bununla ilişkili başka olumsuz haberler ortaya çıkmaktadır (Thorson vd., 2021). Doomscrolling terimi, koronavirüs hastalığı (COVID-19) salgını ve bu bağlamda salgın döneminde dijital medya kullanımının yaygınlaşmasıyla 2020'nin başlarında ortaya çıktı. 2018'de ortaya atılan ve daha sonra gazeteci Karen Ho tarafından popülerleştirilen doomscrolling, tipik olarak bireylerin sosyal medya haber akışlarında rahatsız edici, depresif veya başka türlü olumsuz bilgilere takıntılı bir şekilde odaklanarak sürekli haber okuması olarak tanımlanan bir sosyal medya kullanım durumunu ifade eder (Sharma, Lee ve Johnson,2022). Felaket senaryoları yazma zorunluluğu genellikle insanların kontrol edilemeyen durumları anlamlandırmaya yönelik doğal eğilimleri tarafından yönlendirilir. Bilgi boşluğunu doldurma çabasıyla, bireyler özellikle COVID-19 salgını, deprem gibi kriz olayları sırasında felaket senaryoları yazma eğilimlerini artırabilirler (Türk-Kurtça ve Kocatürk,2025). Anand ve diğerleri (2022), bireylerin bilgili kalarak kaygı, korku, endişe ve belirsizlik gibi olumsuz duyguları hafifletmeyi umduklarını, ancak bu davranışın genellikle tam tersi bir etki yarattığını açıklamaktadır. Bu durumda duygusal tükenmişliğe yol açabilmektedir. Özellikle kriz dönemlerinde, olumsuzluğun baskın olduğu zamanlarda, sosyal medyanın duygusal iyi oluş düzeyi üzerinde önemli bir etkisi olabilir. Doomscrolling deprem kaygısını daha da güçlendirebilir (Matthes et al., 2020). Doomscrolling iyi oluş düzeyi ile negatif ilişkilidir. Olumsuz bilgilere odaklanmak fiziksel ve psikolojik iyi oluş düzeyini olumsuz etkiler (Zhao ve Zhou, 2020). Kartol, Üztemur ve Yaşar (2023) tarafından yapılan araştırmada doomscrolling davranışının geleceğe yönelik kaygıyı tetiklediği ortaya çıkmıştır. Yine Satıcı ve diğerleri (2023) yaptıkları çalışmada doomscrolling ve psikolojik sıkıntı arasında pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Bu bağlamda felaket kaydırması ne kadar çok olursa kaygıyı da o derece tetiklemektedir. Bireyler özellikle olumsuz yaşam olaylarında (doğal afetler, salgın hastalıklar vb.), kaygı ve korkularını azaltmak için bilgi arayışı içine girebilirler. Bu bağlamda dijital medyadan gelen olumsuz haberlerle karşılaştıklarında çıkmaza girebilirler. Olumsuz haberlerin bu kısır döngüsü bireylerde olumsuz duyguları tetikler ve olumsuz bir duygusal durum yaşamalarına neden olur.

YÖNTEM

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin felaket kaydırması (doomscrolling) düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, belirli bir evren ya da örneklem grubunda mevcut olan durumun herhangi bir müdahale yapılmadan olduğu gibi ortaya konmasını ve değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesini amaçlayan bir araştırma desenidir. Bu kapsamda araştırmada üniversite öğrencilerinin felaket

[1] Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, nihan.arslan@ogu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2451-0852

kaydırması düzeyleri belirlenmiş ve bu düzeylerin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu üniversitede öğrenim gören toplam 294 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 224'ü (%76,2) kadın, 70'i (%23,8) erkek öğrencidir. Sınıf düzeyine göre dağılım incelendiğinde öğrencilerin 89'u (%30,3) birinci sınıf, 140'ı (%47,6) ikinci sınıf, 43'ü (%14,6) üçüncü sınıf ve 22'si (%7,5) dördüncü sınıf öğrencisidir. Katılımcılar, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Resim Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği programlarında öğrenim görmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 20.3 olup standart sapması 2.6 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Felaket Kaydırması (Doomscrolling) Ölçeği

Araştırmada üniversite öğrencilerinin felaket kaydırması düzeylerini belirlemek amacıyla Felaket Kaydırması (Doomscrolling) Ölçeği (Satici et al., 2023) kullanılmıştır. Ölçek, bireylerin sosyal medya ve dijital platformlarda olumsuz içeriklere sürekli maruz kalma ve bu içerikleri kontrol etme eğilimlerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek Likert tipi maddelerden oluşmakta olup katılımcıların felaket kaydırmasına yönelik davranış eğilimlerini değerlendirmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar bireylerin felaket kaydırması düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin, birinci çalışmada (N = 378), hem 15 maddelik hem de 4 maddelik formları doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır. Madde Tepki Analizi, tüm maddelerin güçlü ayırt edici güce sahip olduğunu göstermiştir. Farklı güvenilirlik katsayıları, ölçeğin yüksek güvenilirliğini desteklemiştir. İkinci çalışmada (N = 419), hem korelasyon hem de ağ analizi, felaket haberlerine sürekli bakmanın büyük beş kişilik özelliği, sosyal medya bağımlılığı, bir şeyleri kaçırma korkusu ve sosyal medya kullanımının bazı özellikleri ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir.

BULGULAR

Üniversite öğrencilerinin felaket kaydırması (doomscrolling) davranışlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklemler t-testi yapılmıştır. Analiz öncesinde varyansların homojenliğini incelemek amacıyla Levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonuçları varyansların homojen olduğunu göstermiştir (F = 2,972; p = ,086; p > .05). Bu nedenle analizde eşit varyans varsayımı dikkate alınmıştır. Analiz sonuçlarına göre kadın öğrencilerin felaket kaydırması puan ortalaması ($\bar{X}$ = 32,92; SS = 16,78) iken erkek öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}$ = 34,46; SS = 19,33) olarak bulunmuştur. Buna göre erkek öğrencilerin felaket kaydırması puanlarının kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak yapılan bağımsız örneklemler t-testi sonuçları bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermiştir (t(292) = -0,645; p = ,520; p > .05). Etki büyüklüğü incelendiğinde Cohen's d değerinin -0,088 olduğu görülmektedir. Bu değer Cohen'in sınıflandırmasına göre çok küçük (ihmal edilebilir) düzeyde bir etkiye işaret etmektedir. Bu bulgu, cinsiyet değişkeninin üniversite öğrencilerinin felaket kaydırması davranışı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

Tablo 1. Üniversite Öğrencilerinin Felaket Kaydırması (Doomscrolling) Düzeyleri İle Cinsiyet Değişkeni T testi Tablosu

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması
1	224	32.9	16.7	1.1
2	70	34.4	19.3	2.3

Üniversite öğrencilerinin felaket kaydırması (doomscrolling) davranışlarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçları, öğrencilerin felaket kaydırması puanlarının sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur ($F(3, 290) = 1,546$; $p = ,203$; $p > .05$). Sınıf düzeyleri arasındaki olası farkları incelemek amacıyla yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları da sınıf düzeyleri arasındaki ortalama puan farklarının istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermiştir ($p > .05$). Buna göre birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin felaket kaydırması davranışı düzeyleri birbirine benzer bulunmuştur.

Tablo 2. Üniversite Öğrencilerinin Felaket Kaydırması (Doomscrolling) Düzeyleri İle Sınıf Düzeyi Değişkeni Anova Tablosu

	Kareler Toplamı	Df	Ortalama Kare	F	Sig.
Gruplar Arasında	1395.75	3	465.25	1.5	.20
Gruplar İçinde	87276.24	290	300.9		
Toplam	88672.0	293			

Üniversite öğrencilerinin felaket kaydırması (doomscrolling) davranışlarının öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçları, öğrencilerin felaket kaydırması puanlarının öğrenim gördükleri bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir ($F(3, 290) = 3,244$; $p = ,022$; $p < .05$). Bu farklılığın hangi bölümler arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin felaket kaydırması puanlarının Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde öğrenim gören öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer bölümler arasındaki karşılaştırmalarda ise felaket kaydırması puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$)

Tablo 3. Üniversite Öğrencilerinin Felaket Kaydırması (Doomscrolling) Düzeyleri İle Okul Türü Değişkeni Anova Tablosu

	Kareler Toplamı	Df	Ortalama Kare	F	Sig.
Gruplar Arasında	2879.2	3	959.7	3.2	.02
Gruplar İçinde	85792.7	290	295.8		
Toplam	8672.0	293			

SONUÇ

Araştırma bulguları, doomscrolling düzeylerinin cinsiyete göre belirgin biçimde farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuç, doomscrolling davranışının hem kadınlar hem de erkekler arasında yaygın bir dijital alışkanlık olduğunu bildiren çalışmalarla paralellik göstermektedir (Satici et al., 2023). Özellikle pandemi döneminde artan belirsizlik ve sürekli bilgi arayışı, olumsuz haber tüketimini toplumsal olarak yaygınlaştırmıştır. Hussain ve diğerleri (2025) genç yetişkinlerde çoklu ekran bağımlılığı, felaket

haberlerine sürekli bakma (doomscrolling) ve dijital tükenmişlik arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada tüm değişkenlerde anlamlı bir cinsiyet farkı olmadığı ortaya çıkmıştır.

Cinsiyet ile ilgili araştırmalarda, çeşitli faktörlere bağlanabilecek farklı çalışmalar ortaya çıkmaktadır. Örneğin, örneklem demografisindeki farklılıklar, kültürel ortamlar ve dijital medya kullanımındaki değişen kalıplar, araştırma sonuçlarında farklılıklara yol açabilecek temel unsurlardır. Ek olarak, modern çağda teknolojinin her yerde bulunması, kırsal alanlarda eşit erişim olması nedeniyle herkes, her yerde teknolojik cihazlara kolayca erişebilmektedir. Daha önceki çalışmalar, teknoloji kullanımında daha belirgin cinsiyet normlarını ortaya koyarken, çağdaş gelişmeler cinsiyetler arasında bir yakınlaşmayı göstermektedir.

Özellikle genç yetişkin örneklemlerinde, sosyal medya algoritmalarının; bireylerin cinsiyetlerinden bağımsız olarak benzer içerikleri benzer yoğunlukta sunması, olumsuz içeriklere maruz kalmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda doomscrolling'in belirleyicisinin cinsiyetten çok, sosyal medya bağımlılığı, ekran süresi ve bireysel stres düzeyi gibi değişkenler olduğu ileri sürülebilir.

Öğrencilerin Felaket Kaydırması (Doomscrolling) sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Yaş ile ilgili yapılan araştırmalarda doomscrolling davranışının sadece gençlerle sınırlı olmadığını, ancak ortalama yaşın genç yetişkinlerde daha yüksek olduğunu belirtmektedir. 18–85 yaş arası bireyleri kapsayan bir çalışmada ortalama yaşın yaklaşık 25 olduğu ve örneklemin büyük kısmını gençlerin oluşturduğu görülmektedir (Rodriguez ve diğerleri, 2025). Bu bağlamda bizim araştırmamızda sınıf düzeyinde anlamlı farklılık çıkmamasının sebebi doomscrolling davranışının özellikle dijital ortamlarda daha aktif olan genç kuşaklarda zaten yoğun olarak var olduğunun bir göstergesi olabilir. Genç yetişkinlerde yapılan çalışmalar da benzer şekilde, yoğun ekran kullanımı ve dijital tükenmişliğin doomscrolling ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Hussain ve diğerleri, 2025).

Araştırmanın sonucuna göre; öğrencilerin Felaket Kaydırması (Doomscrolling) bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Sosyal bilimler, iletişim, psikoloji gibi bölümler, haber takibine ve güncel olumsuz bilgiye ilgi duyma eğilimini artırabilir; bu da doomscrolling davranışını tetikleyebilir. Özellikle sosyal bilimler ve rehberlik alanındaki öğrencilerin insan davranışına, toplumsal olaylara ve krizlere ilişkin içeriklere daha fazla ilgi duydukları bilinmektedir. Bu nedenle söz konusu bölümlerde okuyan öğrencilerin olumsuz haber içeriklerine daha sık maruz kalması ve buna bağlı olarak doomscrolling davranışının daha yüksek düzeyde görülmesi olasıdır. Toplumsal sorunlara duyarlılığı yüksek olan bölümlerde okuyan öğrenciler daha fazla olumsuz haber takibi yapabilir.

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğrencilerinin psikolojik süreçlere ilişkin farkındalıklarının daha yüksek olması nedeniyle hem olumsuz içeriklere ilgi duyabilecekleri hem de bu içeriklerin duygusal etkilerini daha yoğun deneyimleyebilecekleri düşünülmektedir. Bununla birlikte, bu öğrencilerin psikolojik baş etme becerilerinin de gelişmiş olması doomscrolling davranışının olumsuz sonuçlarını sınırlayabilir. Bu araştırmanın bulguları bazı sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmelidir. Öncelikle çalışma, nicel araştırma yöntemi ve betimsel tarama modeli ile gerçekleştirilmiş olup veriler tek bir zaman diliminde toplanmıştır. Bu nedenle değişkenler arasında nedensel bir ilişki kurmak mümkün değildir. Ayrıca verilerin öz-bildirim ölçekleri aracılığıyla toplanması katılımcıların algılarına dayalı yanıtlar vermesine neden olmuş olabilir. Araştırma örnekleminin belirli bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencileri ile sınırlı olması da bulguların genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı üniversitelerde ve daha geniş örneklem gruplarında yapılacak çalışmalar literatüre katkı sağlayabilir. Bunun yanında nitel

veya karma yöntem araştırmaları kullanılarak öğrencilerin felaket kaydırması deneyimleri daha derinlemesine incelenebilir.

KAYNAKLAR

Anand, N., Sharma, M. K., Thakur, P. C., Mondal, I., Sahu, M., Singh, P., & Singh, R. (2022). Doomsurfing and doomscrolling mediate psychological distress in COVID-19 lockdown: Implications for awareness of cognitive biases. *Perspectives in Psychiatric Care, 58*(1), 170–172. https://doi.org/10.1111/ppc.12803

Dominguez-Rodriguez, A., Apprich, F., Friehs, M. A., van der Graaf, S., & Steinrücke, J. (2025). Climate change news and doomscrolling: An examination of influencing factors and psychological effects. *Acta Psychologica, 255*, 104925.

Hussain, T., Nawaz, A., & Ayub, S. (2025). From screens to strain: A study of multiscreen addiction, doomscrolling, and digital burnout in young adults. *Journal of Media Horizons, 6*(6), 1.

Kartol, A., Üztemur, S., & Yaşar, P. (2023). "I cannot see ahead": Psychological distress, doomscrolling and dark future among adult survivors following Mw 7.7 and 7.6 earthquakes in Türkiye. *BMC Public Health, 23*(1), 2513. https://doi.org/10.1186/s12889-023-17464-8

Matthes, J., Nanz, A., Stubenvoll, M., & Heiss, R. (2020). Processing news on social media: The political incidental news exposure model (PINE). *Journalism, 21*(8), 1031–1048. https://doi.org/10.1177/1464884920915371

Satici, S. A., Gocet-Tekin, E., Deniz, M. E., & Satici, B. (2023). Doomscrolling scale: Its association with personality traits, psychological distress, social media use, and wellbeing. *Applied Research in Quality of Life, 18*(2), 833–847. https://doi.org/10.1007/s11482-022-10110-7

Sharma, B., Lee, S. S., & Johnson, B. K. (2022). The dark at the end of the tunnel: Doomscrolling on social media newsfeeds.*Technology, Mind, and Behavior, 3*(1), 144–156. https://doi.org/10.1037/tmb0000059.

Thorson, K., Cotter, K., Medeiros, M., & Pak, C. (2021). Algorithmic inference, political interest, and exposure to news and politics on Facebook. *Information, Communication & Society, 24*(2), 183–200. https://doi.org/10.1080/1369118X.2019.1642934

Türk-Kurtça, T., & Kocatürk, M. (2025). Beyond the scroll: Exploring how intolerance of uncertainty and psychological resilience explain the association between trait anxiety and doomscrolling. *Personality and Individual Differences, 233*, 112919.

Zhao, N., & Zhou, G. (2020). Social media use and mental health during the COVID-19 pandemic: Moderator role of disaster stressor and mediator role of negative affect. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 12*(4), 1019–1038. https://doi.org/10.1111/aphw.12226

Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Hazırlık Sorularının Sinaptik Plastisite Bağlamında İncelenmesi: Yediiklim Örneği

Havva Nur USLU[1] Prof.Dr. Dilek CERAN[2]

GİRİŞ

İnsanlar hayatı boyunca çevresinde olup biten her şeye bir anlam vermeye, anlamlandırmaya çalışır. Bunu yapabilmek için ise beynin frontal bölgesinde gerçekleşen problem çözme, karar verme gibi kabiliyetlerinden yararlanır. Aynı zamanda nöronlar da insanlar için bilgileri saklama, bellek görevi görme, anlam bilimsel yaklaşımda aktivasyon dağılımı ile depolanan bilgileri birbirine bağlayarak bir bilgi ağ sistemi kurma gibi görevleri üstlenir. Bunların hepsi insan beyninin hipokampus, amigdala, frontal korteks (özellikle prefrontal alan) gibi bölgelerinde gerçekleşen önemli olaylardan biri olan nöroplastisite ile doğrudan bağlantılıdır.

Nöroplastisite, beynin edindiği yeni deneyimlerle veya bu deneyimlere göre fizyolojik veya yapısal ve dolayısıyla işlevsel değişikliklere uğrayabilme ve adaptasyon yeteneğidir. (Açıkgöz ve Madi, 2013; Özocak, Gündüz Başçıl ve Gölgeli, 2019; Abraham, Jones ve Glanzman, 2019) Bu kavramı ilk tanımlayan kişi olan Livingston (1996) ise bu kavram için ‘’biçimlendirmek’’ kelimesini kullanmıştır.

Buradaki plastisite kavramı beynin esnekliğini işaret eder ki bu da öğrenme sürecinde beynin insanlara sağladığı işlevsel yeteneklerinden biridir. Açıkgöz ve Madi’ye göre (2013) beyindeki plastik yapı sayesinde işlevsel plastisite de kazanılır. İşlevsel plastisite aynı zamanda uzun süreli uyarımlarla sinaptik iletişimin güçlenmesi, özgül işlevler yüklenilmesi, sinapsların özgül transmiter biyokimyasal maddeler (taşıyıcı-aktarıcı-nakledici) bir nörondan diğer nörona uyaranın geçmesini sağlayan her uyarana özgül reseptörler ile özgül görevler görecek biçimde uzmanlaşmaları ile sağlanır. İşte bu noktada nöroplastisite olayı ile dendritlerin dallanması bu işlevselliği açıkça ortaya çıkarmaktadır. Sagi ve arkadaşlarına göre (2012, aktaran: Turhan ve Özbay, 2016) öğrenmeyi sağlayan bir mekanizma olan nöroplastisite, beynin bir plastik gibi şekillenebilmesi, beyindeki kortikal haritaların değişebilmesi ve nöral aktiviteye bağlı olarak sinaptik etkinliğin değişmesi şeklinde tanımlanmaktadır.

Nöroplastisitenin iki boyutundan biri sinaptik plastisitedir ki bu öğrenme ve işlevsellikle doğrudan ilişkili plastisitedir. Öyle ki bu konuyla ilgili Abraham, Jones ve Glanzman (2019) sinir hücrelerinin (nöronların) sinaptik bağlantılarında birbirleriyle iletişim kurduğu keşfedildiğinden beri sinapsların öğrenme ve bellek süreçlerindeki rolünün kapsamlı, kuramsal ve deneysel araştırmaların konusu olduğunu belirtmiştir.

Sinapstik plastisitenin öğrenme ile ilişkisinin ne denli önemli olduğu yapılan çeşitli araştırmalarla ifade edilmiştir. Burada öğrenme ve bellek ile ilişkisi özellikle ergenlik ve yetişkinlik dönemleri göz önüne alındığında planlama, kontrol etme, bilişsel işlevleri ve değişiklikleri yerine getirme gibi başlıklarla ifade edilebilen temel yürütücü işlevlerinden üç tanesinin özel olarak öğrenmedeki yeri ve önemi dikkat çekmektedir. Bunlar: ‘’problem çözme’’, ‘’aktivasyon dağılımı’’ ve ‘’geri alma’’dır. Konuyla ilgili Selemon (2013) ‘’Ergenlik döneminde beyin olgunlaşması, prefrontal korteks tarafından yürütülen yürütücü

[1] Necmettin Erbakan Üniversitesi, usluhawanur@gmail.com, 0009-0004-9844-2460
[2] Necmettin Erbakan Üniversitesi, dceran@erbakan.edu.tr, 0000-0001-9010-0619

işlevlerin ortaya çıkması ile karakterizedir; örneğin hedef planlama, dürtüsel davranışların engellenmesi ve bilişsel set değiştirme.'' demiştir. Bu kavramların gruplandırılması konusunu ise Flanagan, Ortiz ve Alfonso (2010) çalışmasında şu şekilde bahsetmiştir, '' Yeteneklerin kavramsal gruplanmaları (örneğin; problem çözme, kazanılmış bilgi, bellek ve verimlilik, duyusal, motor ve hız/verimlilik) Schneider ve McGrew tarafından önerilmiş olup, hem bilişsel hem de nöropsikolojik yaklaşımları bütünleştiren bir çerçeve sunmaktadır.''

Problem çözme, sinaptik plastisitenin sağladığı yürütücü işlevler ve ıraksak düşünmenin önemli becerilerinden birisidir. Bu konuyu yaptıkları ilgili araştırmada Cancer, Iannello, Salvi, ve Antonietti (2022) bulgularını sunarken ''Bu bulgular, yürütücü işlevler ile ıraksak düşünmenin yaratıcı problem çözmeye ortak bir katkı sağladığını ortaya koymakta.'' diyerek ifade etmiştir. Problem çözme becerisinin ana teması olan problem kavramı ''iyi yapılandırılmış problemler'' ve ''iyi yapılandırılmamış problemler'' şeklinde ikiye ayrılır. İyi yapılandırılmamış problemler ile ilgili ''Reitman (1964), alanında çığır açan makalesinde, problem türlerinin sınıflandırılmasını problemin vektöründeki bilginin dağılımına dayandırarak önermiştir. Biz genellikle bu ayrımı "iyi yapılandırılmış" ve "kötü yapılandırılmış" problemler terimleriyle ifade etmeye çalışırız diyerek belirtmiştir.'' Reitman (1964 aktaran: Goel, 1992) iyi yapılandırılmış problemleri ''İyi yapılandırılmış problemler başlangıcı ve sonu belli ve iyi tanımlanmış problemlerdir.'' diyerek tanımlamıştır. Bununla birlikte ''İyi yapılandırılmamış problemler, birden fazla çözümün bulunduğu; hangi kavram, kural ve ilkelerin çözüm için gerekli olduğuna ve hangi çözümün en iyi olduğuna dair daha fazla belirsizlik içeren problemlerdir.'' (Jonassen, 1997; Reed, 2016, aktaran: Pee, 2020).

Ayrıca yürütücü işlevlerin yaratıcı problem çözme becerilerindeki etkili araçlarından biri de aktivasyon dağılımıdır. Aktivasyon dağılımı, problem çözmenin önemli ve yararlı aşamalarından ve hatta ilk aşamalarından biridir. Beyin problemle karşılaştıktan hemen sonra alt problemler oluşturmaya, probleme dair bir kavram ağı oluşturmaya meyillidir. Ancak Vukovic, Hansen, Lund, Jespersen ve Shtyrov'a (2021, s. 7) göre '' Hayatımızdaki merkezi önemine rağmen sözcükleri ve anlamlarını hızlı ve etkili bir şekilde öğrenme yetimiz hâlâ tam olarak anlaşılmamıştır. Her ne kadar çocukların ve yetişkinlerin, "hızlı eşleme" (fast-mapping) adı verilen mekanizma aracılığıyla yalnızca birkaç dakika içinde sözcükler öğrenebildiklerini bilsek de [59,60], bu sürecin nasıl işlediği konusunda bilgilerimiz sınırlıdır. Mevcut yapısal beyin yeniden yapılanması çalışmalarının çoğu, plastisitenin haftalar, aylar ve yıllar süren dil kullanımı ile ilişkilidir.''

Sinaptik plastisitenin üçüncü işlevi olan geri alma, en basit ifadesi ile zihnimizin bir şeyi ''hatırlama''sı bir bilgiyi ''çağırma''sıdır. Hatırlama ise ''zihin haritaları'' oluşturmanın temel aşamalarındandır. Bu ifadelerden yola çıkarak şu söylenebilir ki bu kavram içinde belleği ve bellek ipuçlarını da barındırır. Bellek ise bilgilerin depolanması, bir ağ kurması ve geri çağırılması işlemlerinde geri almanın ilk aşamalarındandır. ''Bellek, algılanan bilgilerin depolanmasını ifade eder ve öğrenme ile diğer bilişsel becerilerin gelişimi için temel bir bilişsel süreçtir. İnsan beyni uyarıları duyu belleği aracılığıyla algılar, bilgileri kısa süreli veya çalışma belleğinde depolar ve daha sonra uzun süreli belleğe aktarır.'' (Baars ve Gage, 2010) Bu öneminden dolayı geri alma ve bellek ipuçları başlı başına bir çalışmanın odak noktası olabilecek bir nitelik taşır. Abraham, Jones ve Glanzman (2019) yaptıkları çalışmanın odak noktasından bahsederken sinaptik plastisite, belleğin sinirsel mekanizmalarının incelenmesinde merkezi bir rol oynamaya devam ettiğini ve bu nedenle de çalışmalarının odak noktası olduğunu belirterek kavramın önemini işaret etmiştir.

İnsan beyninin bu yeteneklerini kullanabildiği kısımlarının öğrenmeye ilişkin harekete geçmesi çeşitli materyaller aracılığıyla gerçekleşmektedir. Örneğin en yaygın ve temel materyallerden olan ders kitapları

aracılığıyla sağlanır. Özellikle bu kitaplarda bireyleri esas öğrenme konusuna hazırlayan bir takım ''hazırlık soruları'' yer alır. Bununla birlikte beyin ana probleme geçmeden önce, geçişte ve geçtikten sonra esas konu ile ilgili alt problemler oluşturup çözmeye, anlam bilimsel ağ yaklaşımında aktivasyon dağılımı ile zihinde kavram haritaları oluşturmaya ve konuya dair bellekte var olan bilgileri çağırmaya yani geri almaya başlar. Süreç ana konuya geçene dek ve hatta geçtikten sonra da bir entelektüel zihin aktivitesi olarak devam eder.

Bu noktada bu çalışmanın odak noktası yukarıda bahsi geçen ve açıklanan sinaptik plastisite ile bağdaştırılan üç kabiliyet bazında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında kullanılan Yediiklim ders kitabı hazırlık sorularının incelenmesidir.

Bu bağlamda araştırmada ana problemi:

- Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki hazırlık soruları sinaptik plastisitenin sağladığı yürütücü işlevler olan problem çözme, aktivasyon dağılımı ve geri alma açısından nasıldır?

Alt problemler:

1. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yedi iklim B2 ders kitabındaki 1. ünite hazırlık soruları sinaptik plastisitenin yürütücü işlevlerinden problem çözme, aktivasyon dağılımı ve geri alma becerisi açısından nasıldır?
2. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yedi iklim B2 ders kitabındaki 2. ünite hazırlık soruları sinaptik plastisitenin yürütücü işlevlerinden problem çözme, aktivasyon dağılımı ve geri alma becerisi açısından nasıldır?
3. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yedi iklim B2 ders kitabındaki 3. ünite hazırlık soruları sinaptik plastisitenin yürütücü işlevlerinden problem çözme, aktivasyon dağılımı ve geri alma becerisi açısından nasıldır?
4. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yedi iklim B2 ders kitabındaki 4. ünite hazırlık soruları sinaptik plastisitenin yürütücü işlevlerinden problem çözme, aktivasyon dağılımı ve geri alma becerisi açısından nasıldır?
5. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yedi iklim B2 ders kitabındaki 5. ünite hazırlık soruları sinaptik plastisitenin yürütücü işlevlerinden problem çözme, aktivasyon dağılımı ve geri alma becerisi açısından nasıldır?
6. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yedi iklim B2 ders kitabındaki 6. ünite hazırlık soruları sinaptik plastisitenin yürütücü işlevlerinden problem çözme, aktivasyon dağılımı ve geri alma becerisi açısından nasıldır?
7. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yedi iklim B2 ders kitabındaki 7. ünite hazırlık soruları sinaptik plastisitenin yürütücü işlevlerinden problem çözme, aktivasyon dağılımı ve geri alma becerisi açısından nasıldır?
8. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yedi iklim B2 ders kitabındaki 8. ünite hazırlık soruları sinaptik plastisitenin yürütücü işlevlerinden problem çözme, aktivasyon dağılımı ve geri alma becerisi açısından nasıldır?

Araştırmanın Önemi

Öğretim ve öğrenim sürecinin bileşenlerinden biri olan materyallerin önemi giriş kısmında da belirtildiği gibi sürecin önemli bir parçasıdır. Özellikle kullanılan ders kitapları teknoloji geliştikçe değişip gelişmekte fakat önemini ve ana materyal olma niteliğini kaybetmemektedir. Bu nedenle bu kitaplardaki etkinliklerin

doğru ve belli başlı ilkelere uygunluğu önemli konulardan biridir. Dolayısıyla ders kitaplarının incelenmesi, bu incelemeler sonucunda gerekli yorum, tartışma ve önerilerin yapılması ele alınan alanın gelişimi açısından uygulamaya yönelik yapılan çalışmalar gibi önem arz etmektedir.

Bu çalışma özellikle konu bakımından yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve eğitsel nörobilimi kapsaması açısından ve bu konuyu ele alan çalışmaların azlığı göz önüne alındığında alana katkısı açısından önemlidir. Konuyla bağlantılı olarak Yayla (2024) eğitsel nörobilim ile ilgili yürüttüğü çalışmasında, eğitsel nörobilimin tam potansiyelini gerçekleştirebilmesi için disiplinler arası işbirliklerinin arttırılmasının önem arz ettiğini ifade etmiştir. Bu noktada bu çalışmanın alana katkı açısından önemi daha belirgin hale gelmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Sinaptik plastisite ile bağdaştırılan üç kabiliyet bazında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında kullanılan Yedi İklim ders kitabı hazırlık sorularının incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bowen (2009), çalışmasında doküman analizinin, basılı ya da elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet aracılığıyla iletilen) materyallerin gözden geçirilmesi veya değerlendirilmesi için kullanılan sistematik bir yöntem olduğunu söylemiştir. Ayrıca nitel araştırmadaki diğer analiz yöntemlerinde olduğu gibi, doküman analizinde de verilerin incelenmesi ve yorumlanması; anlam çıkarılması, kavrayış geliştirilmesi ve deneye dayalı bilgi üretilmesi için gerekli olduğunu da eklemiştir. Bununla birlikte dokümanların, araştırmacının müdahalesi olmaksızın kaydedilmiş metin (sözcükler) ve görseller içermekte olduğunu ifade etmiştir.

Araştırma Materyali

Bu çalışmanın çalışma materyali Yediiklim Yayınları Yunus Emre Enstitüsünün Türkçe öğretim seti B2 ders kitabıdır.

Çalışmada incelenen B2 seviyesi Diller için Avrupa Ortak Başvuru metnine göre ‘’Orta Üstü Düzey/Avantaj Düzeyi’’ (Upper-Intermediate / Vantage) olarak kabul edilmektedir. Zoller’e (1995, aktaran: Sarıkaya, 2021) göre üst düzey bilişsel beceriler olarak kastedilen özellikler; “soru sorma, eleştirel ve sistemli düşünme, problem (alıştırma değil) çözme, analiz etme, değerlendirme, yeni bilgiler sentezleme ve karar verme” yeteneklerini içermektedir. Bu noktada çalışmada bahsi geçen yürütücü işlevlerin sınıflamada kabul edildiği düzey sebebiyle bu düzeye denk düşen seviye olan B2 seviyesi ele alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması sürecinde her bir ünitenin hazırlık soruları problem çözme, aktivasyon dağılımı ve geri alma yürütücü işlevleri açısından incelenmiştir. Bunun için araştırmacılar tarafından oluşturulan taslak bir tablo kullanılmıştır:

Yürütücü İşlemler	Değerlendirme
Problem Çözme	
Aktivasyon Dağılımı	
Geri Alma	

Tablolar her ünitenin her bir hazırlık sorusu için araştırmacılar tarafından ayrı ayrı oluşturulmuştur. Farklılıkların ortaya çıktığı durumlarda, nitel araştırmalarda sıkça başvurulan teyit edilebilirlik kavramından yola çıkılarak alan uzmanı görüşüne başvurulmuş ve bu bağlamda iki alan uzmanı görüşü alınarak tablolara son şekli verilmiştir.

Verilerin analizi sürecinde konuya ilişkin alanyazın taraması sonucu sinaptik plastisitenin sağladığı problem çözme, aktivasyon dağılımı ve geri alma olmak üzere üç yürütücü işlevi olduğu belirlenmiş ve ünitenin hazırlık soruları bu yürütücü işleve göre değerlendirilmiştir (Abraham, Jones ve Glanzman, 2019; Baars ve Gage, 2010; Cancer, Iannello, Salvi, ve Antonietti, 2022; Reitman,1964; Vukovic, Hansen, Lund, Jespersen ve Shtyrov, 2021).

BULGULAR

Sinaptik plastisite ile bağdaştırılmış üç kabiliyet olan ‘’problem çözme’’, ‘’aktivasyon dağılımı’’, ‘’geri alma’’ kavramları bazında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında kullanılan Yedi İklim ders kitabı hazırlık sorularının incelenmesini amaçlayan bu çalışmanın bulguları aşağıda yer almaktadır.

1. Ünite Hazırlık Sorularının Değerlendirmesi

1.ünitenin hazırlık sorularına ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.



Şekil 1. 1. Ünite Konuları



Şekil 2 1.Ünite Hazırlık Soruları

1.Soru: Siz hangi mesleği seçmek istersiniz?

Tablo 1. 1.Ünitenin 1. Hazırlık Sorusunun Yürütücü İşlevler Bağlamında Değerlendirilmesi

Yürütücü İşlevler	Değerlendirme
Problem çözme	Bu soru iyi yapılandırılmış bir problemdir, bağlantılı alt problemler oluşturulabilir niteliktedir. ‘’Bu mesleğin sahibi olabilmek için hangi bölümü okumalısınız?’’, ‘’Bu bölümü başarıyla bitirmek için neler yapmalısınız, nasıl çalışmalısınız?’’ vb. ilişkili alt problemler oluşturulabilir dolayısıyla ‘’İş Hayatı’’ ile ilgili bu soru problem çözme işlevini harekete geçirmeye uygundur.
Aktivasyon dağılımı	Ünite konuları göz önüne alındığında 1. Soru ünitenin ilk konusu ile ilişkilendirilebilir niteliktedir. Zihin haritası oluşturulabilecek şekilde diğer iki konu ve soruyla bağlantılıdır. Ana tema olan ‘’meslek’’ kelimesinden yola çıkılarak A1 seviyesinde ilk kez öğrendikleri ‘’meslek’’ isimleri (doktor, avukat vb.), bu mesleklerle ilişkili mekân isimleri (hastane, adliye vb.), bu mesleklerle

	ilişkilendirilmiş eylemler (tedavi et-, savun- vb.), bu mesleklerle ilişkilendirilen aile bireylerinin isimleri (anne, baba vb.), aile bireyleri isimlerinden yola çıkılarak akrabalık bağlarını anlatan kelimeler (amca, teyze vb.), bu isimlerden yola çıkılarak kullanılan eylemler (sev-, ziyaret et- vb.)…şeklinde devam eden zihin haritaları oluşturabilecek niteliktedir.
Geri alma	Bu soru ünite konularının içerdiği kelimeleri geri çağıracak şekildedir. Önceki öğrenmelerle ilişkilendirilebilir niteliktedir. Aktivasyon dağılımı kısmında belirtilen kelimelerin ilişkilendirilmesi yani aktivasyon dağılımı ile bir zihin haritasının oluşması işlemi sırasında geri çağırma işlevi harekete geçecektir. Dolayısıyla soru geri alma işlevini aktive eder niteliktedir.

2.soru: İşinizde başarılı olmak için ne yaparsınız?

Tablo 2. 1.Ünitenin 2. Hazırlık Sorusunun Yürütücü İşlevler Bağlamında Değerlendirilmesi

Yürütücü İşlevler	Değerlendirme
Problem Çözme	Bu soru iyi yapılandırılmış bir problemdir, bağlantılı alt problemler oluşturulabilir niteliktedir. ‘’İşinizde başarılı olmak için neler yapıyorsunuz?’’, ‘’Alanınızda uzmanlaşmak için neler yapıyorsunuz?’’, ‘’Düzenli çalışmak için planınızı nasıl yapıyorsunuz?’’ vb. ilişkili alt problemler oluşturulabilir dolayısıyla ‘’Püf Noktası’’ ile ilgili bu soru problem çözme işlevini harekete geçirmeye uygundur.
Aktivasyon Dağılımı	Ünite konuları göz önüne alındığında 2. Soru ünitenin ikinci konusu ile ilişkilendirilebilir niteliktedir. Zihin haritası oluşturulabilecek şekilde diğer iki konu ve soruyla bağlantılıdır. Ana tema olan ‘’çalışmak’’ kelimesinden yola çıkılarak A1 seviyesinde ilk kez öğrendikleri ders konusu ile ilişkili kelimeler (disiplin, düzen, çaba, emek vb.), bu kelimelerden yola çıkılarak planlama ile ilgili kelimeler (plan, program vb.), bu kelimelerden yola çıkılarak konu ile ilgili eylemler (başar-, çalış- vb.), bu eylemlerden yola çıkılarak başarı ile ilgili kelimeler (ödül, maaş vb.)…şeklinde devam eden zihin haritaları oluşturabilecek niteliktedir.
Geri Alma	Bu soru ünite konularının içerdiği kelimeleri geri çağıracak şekildedir. Önceki öğrenmelerle ilişkilendirilebilir niteliktedir. Aktivasyon dağılımı kısmında belirtilen kelimelerin ilişkilendirilmesi yani aktivasyon dağılımı ile bir zihin haritasının oluşması işlemi sırasında geri çağırma işlevi harekete geçecektir. Dolayısıyla soru geri alma işlevini aktive eder niteliktedir.

3.soru: Daha önce bir eğitim seminerine katıldınız mı?

Tablo 3. 1.Ünitenin 3. Hazırlık Sorusunun Yürütücü İşlevler Bağlamında Değerlendirilmesi

Yürütücü İşlevler	Değerlendirme
Problem Çözme	Bu soru iyi yapılandırılmış bir problemdir, bağlantılı alt problemler oluşturulabilir niteliktedir. ‘’Neden katıldınız?’’, ‘’Bu seminere katılmak için hangi ön koşullar vardı?’’, ‘’Bu ön koşulları sağlıyor muydunuz?’’ vb. ilişkili alt problemler oluşturulabilir dolayısıyla ‘’Akademi Hayatı’’ ile ilgili bu soru problem çözme işlevini harekete geçirmeye uygundur.

Aktivasyon Dağılımı	Ünite konuları göz önüne alındığında 3. Soru ünitenin üçüncü konusu ile ilişkilendirilebilir niteliktedir. Zihin haritası oluşturulabilecek şekilde diğer iki konu ve soruyla bağlantılıdır. Ana tema olan ‘’akademi’’ kelimesinden yola çıkılarak A1 seviyesinde ilk kez öğrendikleri akademi ile ilgili kelimeler (bilim, toplantı, alan vb.), bu kelimelerle ilişkili eylemler (bilgilendir-, anlat-, davet et-, katıl- vb.), bu kelimelerle ilişkilendirilmiş unvanlar (uzman, profesör vb.)…şeklinde devam eden zihin haritaları oluşturabilecek niteliktedir.
Geri Alma	Bu soru ünite konularının içerdiği kelimeleri geri çağıracak şekildedir. Önceki öğrenmelerle ilişkilendirilebilir niteliktedir. Aktivasyon dağılımı kısmında belirtilen kelimelerin ilişkilendirilmesi yani aktivasyon dağılımı ile bir zihin haritasının oluşması işlemi sırasında geri çağırma işlevi harekete geçecektir. Dolayısıyla soru geri alma işlevini aktive eder niteliktedir.

2. Ünite Hazırlık Sorularının Değerlendirmesi

2.ünitenin hazırlık sorularına ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.



Şekil 3. 2.Ünite konuları



Şekil 4. 2.Ünite Hazırlık Soruları

1.soru: İyi bir eş olmak için neler yapmalı?

Tablo 4. 2. Ünitenin 1. Hazırlık Sorusunun Yürütücü İşlevler Bağlamında Değerlendirilmesi

Yürütücü İşlevler	Değerlendirme
Problem Çözme	Bu soru iyi yapılandırılmış bir problemdir, bağlantılı alt problemler oluşturulabilir niteliktedir. ‘’Eşimizi mutlu etmek için neler yapmalıyız?’’, ‘’Evimizin huzurunu sağlamak için neler yapmalıyız?’’ vb. ilişkili alt problemler oluşturulabilir dolayısıyla ‘’Evlilik Hayatı’’ ile ilgili bu soru problem çözme işlevini harekete geçirmeye uygundur.
Aktivasyon Dağılımı	Ünite konuları göz önüne alındığında 1. soru ünitenin ilk konusu ile ilişkilendirilebilir niteliktedir. Zihin haritası oluşturulabilecek şekilde diğer konuyla ve verilmek istenen değer eğitimiyle bağlantılıdır. Ana tema olan ‘’evlilik’’ kelimesinden yola çıkılarak A1 ve A2 seviyesinde öğrendikleri ev yaşamı konusu ile ilişkili kelimeler (ev, yuva, aile vb.), bu kelimelerden yola çıkılarak duygular ile ilgili kelimeler (huzur, mutluluk vb.), bu kelimelerden yola çıkılarak konu ile ilgili eylemler (yardım et-, sev-, özen göster- vb.)…şeklinde devam eden zihin haritaları oluşturabilecek niteliktedir.

Geri Alma	Bu soru ünite konularının içerdiği kelimeleri geri çağıracak şekildedir. Önceki öğrenmelerle ilişkilendirilebilir niteliktedir. Aktivasyon dağılımı kısmında belirtilen kelimelerin ilişkilendirilmesi yani aktivasyon dağılımı ile bir zihin haritasının oluşması işlemi sırasında geri çağırma işlevi harekete geçecektir. Dolayısıyla soru geri alma işlevini aktive eder niteliktedir.

2.soru: Arkadaş ile dost arasına sizce ne gibi bir fark var?

Tablo 5. 2. Ünitenin 2. Hazırlık Sorusunun Yürütücü İşlevler Bağlamında Değerlendirilmesi

Yürütücü İşlevler	Değerlendirme
Problem Çözme	Bu soru iyi yapılandırılmış bir problemdir, bağlantılı alt problemler oluşturulabilir niteliktedir. ‘’Arkadaşınızda bulunması gereken özellikler nelerdir?’’, ‘’Dostunuzda bulunması gereken özellikler nelerdir?’’, ‘’Sizin hayatınızda daha çok arkadaşınız mı yoksa dostunuz mu var?’’ vb. ilişkili alt problemler oluşturulabilir dolayısıyla ‘’Arkadaşlık’’ ile ilgili bu soru problem çözme işlevini harekete geçirmeye uygundur.
Aktivasyon Dağılımı	Ünite konuları göz önüne alındığında 2. soru ünitenin ikinci konusu ile ilişkilendirilebilir niteliktedir. Zihin haritası oluşturulabilecek şekilde diğer konuyla ve verilmek istenen değer eğitimiyle bağlantılıdır. Ana tema olan ‘’arkadaş’’ kelimesinden yola çıkılarak A1 ve A2 seviyesinde öğrendikleri konula ile ilişkili kelimeler (yakın arkadaş, uzak arkadaş, okul arkadaşı, iş arkadaşı, oda arkadaşı, vb.), bu kelimelerden yola çıkılarak mekânlarla ilişkili kelimeler (ev, yurt, okul, komşu, ülke, şehir, memleket, köy vb.), bu kelimelerden yola çıkılarak konu ile ilgili eylemler (tanış-, sev-, vakit geçir-, sohbet et-, gez-, eğlen- vb.)… şeklinde devam eden zihin haritaları oluşturabilecek niteliktedir.
Geri Alma	Bu soru ünite konularının içerdiği kelimeleri geri çağıracak şekildedir. Önceki öğrenmelerle ilişkilendirilebilir niteliktedir. Aktivasyon dağılımı kısmında belirtilen kelimelerin ilişkilendirilmesi yani aktivasyon dağılımı ile bir zihin haritasının oluşması işlemi sırasında geri çağırma işlevi harekete geçecektir. Dolayısıyla soru geri alma işlevini aktive eder niteliktedir.

3.soru: Komşularınızla ilişkileriniz nasıl?

Tablo 6. 2. Ünitenin 3. Hazırlık Sorusunun Yürütücü İşlevler Bağlamında Değerlendirilmesi

Yürütücü İşlevler	Değerlendirme
Problem Çözme	Bu soru iyi yapılandırılmış bir problemdir, bağlantılı alt problemler oluşturulabilir niteliktedir. ‘’Komşularınızla ilişkileriniz nasıl?’’, ‘’İyi olması için neler yapıyorsunuz?’’ ya da ‘’Kötü olmasının sebepleri neler?’’ vb. ilişkili alt problemler oluşturulabilir dolayısıyla ‘’Komşuluk’’ ilgili bu soru problem çözme işlevini harekete geçirmeye uygundur.
Aktivasyon Dağılımı	Ünite konuları göz önüne alındığında 3. soru ünitenin üçüncü konusu ile ilişkilendirilebilir niteliktedir. Zihin haritası oluşturulabilecek şekilde diğer konuyla ve verilmek istenen değer eğitimiyle bağlantılıdır. Ana tema olan ‘’komşu’’ kelimesinden yola çıkılarak A1 seviyesinde ilk kez öğrendikleri kelimeler (komşu, ilişki, kapı komşusu vb.), bu kelimelerden yola çıkılarak ev ile ilişkili kelimeler (apartman, daire, kat, numara, merdiven, asansör, vb.), bu kelimelerle

	ilişkilendirilmiş eylemler (iyi/kötü geçin- komşuluk yap- vb.), bu eylemlerle ilişkilendirilmiş yer-yön ifadeleri (karşı komşu, yan komşu vb.)… şeklinde devam eden zihin haritaları oluşturabilecek niteliktedir.
Geri Alma	Bu soru ünite konularının içerdiği kelimeleri geri çağıracak şekildedir. Önceki öğrenmelerle ilişkilendirilebilir niteliktedir. Aktivasyon dağılımı kısmında belirtilen kelimelerin ilişkilendirilmesi yani aktivasyon dağılımı ile bir zihin haritasının oluşması işlemi sırasında geri çağırma işlevi harekete geçecektir. Dolayısıyla soru geri alma işlevini aktive eder niteliktedir.

3. Ünite Hazırlık Sorularının Değerlendirmesi

3.ünitenin hazırlık sorularına ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.



Şekil 5 3.Ünite Konuları



Şekil 6 3.Ünite Hazırlık Soruları

1.soru: Daha önce hiç yeni doğmuş bir bebek gördünüz mü?

Tablo 7. 3. Ünitenin 1. Hazırlık Sorusunun Yürütücü İşlevler Bağlamında Değerlendirilmesi

Yürütücü İşlevler	Değerlendirme
Problem Çözme	Bu soru iyi yapılandırılmış bir problemdir, bağlantılı alt problemler oluşturulabilir niteliktedir. ‘’Gördüyseniz tarif edebilir misiniz?’’, ‘’Yeni doğmuş bir bebek görmek size neler hissettirdi?’’ ya da ‘’ Bu bebek sizin akrabanız mıydı, öyleyse siz bu bebeğin neyi oluyorsunuz?’’ vb. ilişkili alt problemler oluşturulabilir dolayısıyla ‘’Hayata İlk Adım’’ ilgili bu soru problem çözme işlevini harekete geçirmeye uygundur.
Aktivasyon Dağılımı	Ünite konuları göz önüne alındığında 1. soru ünitenin ilk konusu ile ilişkilendirilebilir niteliktedir. Zihin haritası oluşturulabilecek şekildedir. Ana tema olan ‘’bebek’’ kelimesinden yola çıkılarak A1 ve A2 seviyesinde öğrendikleri kelimeler (bebek, yeni doğan, bakım, vb.), bu kelimelerden yola çıkılarak aile ve akrabalık bağları ile ilişkili kelimeler (anne, baba, anneanne, babaanne, dede, teyze, hala, dayı, amca vb.), bu kelimelerle ilişkilendirilmiş eylemler (baba ol-, anne ol-, teyze ol-, doğur-, doğ-, bak- vb.)…şeklinde devam eden zihin haritaları oluşturabilecek niteliktedir.
Geri Alma	Bu soru ünite konularının içerdiği kelimeleri geri çağıracak şekildedir. Önceki öğrenmelerle ilişkilendirilebilir niteliktedir. Aktivasyon dağılımı kısmında belirtilen kelimelerin ilişkilendirilmesi

	yani aktivasyon dağılımı ile bir zihin haritasının oluşması işlemi sırasında geri çağırma işlevi harekete geçecektir. Dolayısıyla soru geri alma işlevini aktive eder niteliktedir.

2.soru: Öğrenciyken ne gibi sorunlar yaşadınız?

Tablo 8. 3. Ünitenin 2. Hazırlık Sorusunun Yürütücü İşlevler Bağlamında Değerlendirilmesi

Yürütücü İşlevler	Değerlendirme
Problem Çözme	Bu soru iyi yapılandırılmış bir problemdir, bağlantılı alt problemler oluşturulabilir niteliktedir. ‘’Bu problemler öğrencilik hayatınızı ne kadar etkiledi?’’, ‘’Sorunlarla nasıl başa çıktınız?’’, ‘’hangi sorun için hangi yöntem daha yararlıydı?’’ vb. ilişkili alt problemler oluşturulabilir dolayısıyla ‘’Rüzgâr Gibi Geçti’’ konusuna dair öğrencilik ile ilgili bu soru problem çözme işlevini harekete geçirmeye uygundur.
Aktivasyon Dağılımı	Ünite konuları göz önüne alındığında 2. soru ünitenin ikinci konusu ile ilişkilendirilebilir niteliktedir. Zihin haritası oluşturulabilecek şekildedir. Ana tema olan ‘’öğrencilik’’ ve ‘’sorun/çözüm’’ kelimelerinden yola çıkılarak A1, A2 ve B1 seviyesinde öğrendikleri kelimeler (sorun, çözüm, yöntem, strateji ve öğrenme, öğretme, öğrenim, diploma, mezun(iyet), belge(si) vb.), bu kelimelerden yola çıkılarak mekân ile ilişkili kelimeler (sınıf, okul, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite, yükseköğretim vb.), bu kelimelerle ilişkilendirilmiş eylemler (başar-, çalış-, mücadele et-, çabala-, çalış-, çöz-, vb.), bu eylemlerle ilişkilendirilen deyimler (başa çık-, baş et- vb.)…şeklinde devam eden zihin haritaları oluşturabilecek niteliktedir.
Geri Alma	Bu soru ünite konularının içerdiği kelimeleri geri çağıracak şekildedir. Önceki öğrenmelerle ilişkilendirilebilir niteliktedir. Aktivasyon dağılımı kısmında belirtilen kelimelerin ilişkilendirilmesi yani aktivasyon dağılımı ile bir zihin haritasının oluşması işlemi sırasında geri çağırma işlevi harekete geçecektir. Dolayısıyla soru geri alma işlevini aktive eder niteliktedir.

3.soru: Daha önce bir huzurevine gittiniz mi?

Tablo 9. 3. Ünitenin 3. Hazırlık Sorusunun Yürütücü İşlevler Bağlamında Değerlendirilmesi

Yürütücü İşlevler	Değerlendirme
Problem Çözme	Bu soru iyi yapılandırılmış bir problemdir, diğer iki konu ile bağlantılı alt problemler oluşturulabilir niteliktedir. ‘’Neden ziyaret ettiniz?’’, ‘’Orada kimlerle/nelerle karşılaştınız?’’ vb. ilişkili alt problemler oluşturulabilir dolayısıyla ‘’Bu Da Geçer Ya Hu!’’ konusuna dair yaşlılık ile ilgili bu soru problem çözme işlevini harekete geçirmeye uygundur.
Aktivasyon Dağılımı	Ünite konuları göz önüne alındığında 3. soru ünitenin üçüncü konusu ile ilişkilendirilebilir niteliktedir. Zihin haritası oluşturulabilecek şekildedir. Ana tema olan ‘’ömür/yaşlı’’ kelimelerinden yola çıkılarak A1 seviyesinde ilk kez öğrendikleri kelimeler (yaşlı, genç, yaşam, ömür vb.), bu kelimelerden yola çıkarak kişiler ilişkili kelimeler (anneanne, babaanne, dede, nene, nine, torun, çocuk(lar), oğul, kız, evlat vb.) bu kelimelerden yola çıkılarak duygu ile ilgili kelimeler (sevgi,

	özlem vb.), bu kelimelerle ilişkilendirilmiş eylemler (yaşlan-, ihtiyaç duy- vb.)…şeklinde devam eden zihin haritaları oluşturabilecek niteliktedir.
Geri Alma	Bu soru ünite konularının içerdiği kelimeleri geri çağıracak şekildedir. Önceki öğrenmelerle ilişkilendirilebilir niteliktedir. Aktivasyon dağılımı kısmında belirtilen kelimelerin ilişkilendirilmesi yani aktivasyon dağılımı ile bir zihin haritasının oluşması işlemi sırasında geri çağırma işlevi harekete geçecektir. Dolayısıyla soru geri alma işlevini aktive eder niteliktedir.

4. Ünite Hazırlık Sorularının Değerlendirmesi

4.ünitenin hazırlık sorularına ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.



Şekil 7 4.Ünite Konuları



Şekil 8 4.Ünite Hazırlık Soruları

1.soru: Yemek yemeyi sever misiniz?

Tablo 10. 4. Ünitenin 1. Hazırlık Sorusunun Yürütücü İşlevler Bağlamında Değerlendirilmesi

Yürütücü İşlevler	Değerlendirme
Problem Çözme	Bu soru iyi yapılandırılmış bir problemdir, bağlantılı alt problemler oluşturulabilir niteliktedir. ‘’En çok hangi yemeği seviyorsunuz?’’, ‘’Ülkenizdeki en meşhur yemek nedir?’’, ‘’Siz bu yemeği sık sık yapar mısınız?’’ vb. ilişkili alt problemler oluşturulabilir dolayısıyla ‘’Yemekte Ne Var?’’ konusuna dair yemek ile ilgili bu soru problem çözme işlevini harekete geçirmeye uygundur.
Aktivasyon Dağılımı	Ünite konuları göz önüne alındığında 1. soru ünitenin diğer tüm konuları ile ilişkilendirilebilir niteliktedir. Zihin haritası oluşturulabilecek şekilde diğer konuyla ve verilmek istenen değer eğitimiyle bağlantılıdır. Ana tema olan ‘’yemek’’ kelimesinden yola çıkılarak A1, A2 ve B1 seviyesinde öğrendikleri kelimeler (yemek, yiyecek, içecek vb.), bu kelimelerden yola çıkılarak ilişkili kelimeler (tarif, menü, lezzetli, acı(lı), tat(lı), tuz(lu) vb.), bu kelimelerle ilişkilendirilmiş eylemler (ye-, iç-, pişir-, hazırla-, kes-, kıy-, dilimle- vb.) bu kelimelerle ilişkilendirilmiş eylemler mekân isimleri (lokanta, restoran, mutfak vb.)…şeklinde devam eden zihin haritaları oluşturabilecek niteliktedir.
Geri Alma	Bu soru ünite konularının içerdiği kelimeleri geri çağıracak şekildedir. Önceki öğrenmelerle ilişkilendirilebilir niteliktedir. Aktivasyon dağılımı kısmında belirtilen kelimelerin ilişkilendirilmesi yani aktivasyon dağılımı ile bir zihin haritasının oluşması işlemi sırasında geri çağırma işlevi harekete geçecektir. Dolayısıyla soru geri alma işlevini aktive eder niteliktedir.

2.soru: Günde kaç litre su içiyorsunuz?

Tablo 11. 4. Ünitenin 2. Hazırlık Sorusunun Yürütücü İşlevler Bağlamında Değerlendirilmesi

Yürütücü İşlevler	Değerlendirme
Problem Çözme	Bu soru iyi yapılandırılmış bir problemdir, bağlantılı alt problemler oluşturulabilir niteliktedir. ‘’Neden bol su içmeliyiz?’’, ‘’Su içmenin vücudumuz için faydaları nelerdir, biliyor musunuz?’’ vb. ilişkili alt problemler oluşturulabilir dolayısıyla ‘’Su Gibi Aziz Ol!’’ konusuna dair su ile ilgili bu soru problem çözme işlevini harekete geçirmeye uygundur.
Aktivasyon Dağılımı	Ünite konuları göz önüne alındığında 2. soru ünitenin diğer tüm konuları ile ilişkilendirilebilir niteliktedir. Zihin haritası oluşturulabilecek şekilde diğer konuyla ve verilmek istenen değer eğitimiyle bağlantılıdır. Ana tema olan ‘’su/sağlık’’ kelimelerinden yola çıkılarak A1 ve A2 seviyesinde öğrendikleri kelimeler (sağlık, vücut, beden, sağlam, spor, egzersiz vb.), bu kelimelerden yola çıkılarak ilişkili yemek ile ilgili kelimeler (su, sebze, meyve vb.), bu kelimelerle ilişkilendirilmiş kelimeler (temiz, taze, organik vb.) bu kelimelerle ilişkilendirilmiş eylemler (iç-, ye-, spor yap-, egzersiz yap-, seç- vb.) bu kelimelerle ilişkilendirilmiş eylemler mekân isimleri (spor salonu, manav, market, bakkal vb.)…şeklinde devam eden zihin haritaları oluşturabilecek niteliktedir.
Geri Alma	Bu soru ünite konularının içerdiği kelimeleri geri çağıracak şekildedir. Önceki öğrenmelerle ilişkilendirilebilir niteliktedir. Aktivasyon dağılımı kısmında belirtilen kelimelerin ilişkilendirilmesi yani aktivasyon dağılımı ile bir zihin haritasının oluşması işlemi sırasında geri çağırma işlevi harekete geçecektir. Dolayısıyla soru geri alma işlevini aktive eder niteliktedir.

3.soru: Mutfakta vakit geçirmekten hoşlanır mısınız?

Tablo 12. 4. Ünitenin 3. Hazırlık Sorusunun Yürütücü İşlevler Bağlamında Değerlendirilmesi

Yürütücü İşlevler	Değerlendirme
Problem Çözme	Bu soru iyi yapılandırılmış bir problemdir, bağlantılı alt problemler oluşturulabilir niteliktedir. ‘’Yemek yapmayı mı seversiniz, yardımcı olmayı mı seversiniz?’’ ya da ‘’Yemek yapmayı sever misiniz?’’, ‘’Hangi yemeği/yemekleri yapmayı daha çok seviyorsunuz?’’ vb. ilişkili alt problemler oluşturulabilir dolayısıyla ‘’Yemek Yapma Sanatı’’ konusuna dair mutfak ile ilgili bu soru problem çözme işlevini harekete geçirmeye uygundur.
Aktivasyon Dağılımı	Ünite konuları göz önüne alındığında 3. Soru diğer tüm ünite konuları ile ilişkilendirilebilir niteliktedir. Zihin haritası oluşturulabilecek şekilde diğer konuyla bağlantılıdır. Ünite konuları göz önüne alındığında 2. soru diğer ünitenin ilk konusu ile ilişkilendirilebilir niteliktedir. Zihin haritası oluşturulabilecek şekilde özellikle birinci soru ile bağlantılıdır. Ana tema olan ‘’yemek yapmak’’ kelime grubundan yola çıkılarak A1, A2 ve B1 seviyesinde öğrendikleri kelimeler (yemek, yiyecek, içecek vb.), bu kelimelerden yola çıkılarak ilişkili kelimeler (tarif, menü, lezzetli, acı(lı), tat(lı), tuz(lu) vb.), bu kelimelerle ilişkilendirilmiş eylemler (ye-, iç-, pişir-, hazırla-, kes-, kıy-, dilimle- vb.) bu kelimelerle ilişkilendirilmiş eylemler mekân isimleri (lokanta, restoran, mutfak vb.)…şeklinde devam eden zihin haritaları oluşturabilecek niteliktedir.

Geri Alma	Bu soru ünite konularının içerdiği kelimeleri geri çağıracak şekildedir. Önceki öğrenmelerle ilişkilendirilebilir niteliktedir. Aktivasyon dağılımı kısmında belirtilen kelimelerin ilişkilendirilmesi yani aktivasyon dağılımı ile bir zihin haritasının oluşması işlemi sırasında geri çağırma işlevi harekete geçecektir. Dolayısıyla soru geri alma işlevini aktive eder niteliktedir.

5. Ünite Hazırlık Sorularının Değerlendirmesi

5.ünitenin hazırlık sorularına ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.



Şekil 9 5.Ünite Konuları



Şekil 10 5.Ünite Hazırlık

1.soru: Büyükşehirde mi yoksa köyde mi yaşamak isterdiniz?

Tablo 13. 5. Ünitenin 1. Hazırlık Sorusunun Yürütücü İşlevler Bağlamında Değerlendirilmesi

Yürütücü İşlevler	Değerlendirme
Problem Çözme	Bu soru iyi yapılandırılmış bir problemdir, bağlantılı alt problemler oluşturulabilir niteliktedir. ‘’Burada yaşamak için nelere ihtiyaç duyardınız?’’, ‘’Burada kiminle birlikte yaşamak isterdiniz?’’ ya da ‘’yalnız mı yaşamak isterdiniz?’’ vb. ilişkili alt problemler oluşturulabilir dolayısıyla ‘’Nerede Yaşamak İstersiniz?’’ konusuna dair şehir ile ilgili bu soru problem çözme işlevini harekete geçirmeye uygundur.
Aktivasyon Dağılımı	Ünite konuları göz önüne alındığında 1. soru ünitenin ilk konusu ile ilişkilendirilebilir niteliktedir. Zihin haritası oluşturulabilecek şekildedir. Ana tema olan ‘’yaşamak’’ kelimesinden yola çıkılarak A1 ve A2 seviyesinde öğrendikleri kelimeler (yaşam, ihtiyaç, temel, yalnız, birlikte vb.), bu kelimelerden yola çıkılarak ilişkili kelimeler (kalabalık, temiz, kirli, sakin, sessiz, uyum(lu) vb.), bu kelimelerle ilişkilendirilmiş eylemler (uyum sağla-, yaşa-, otur-, ihtiyaç duy-, ihtiyacı ol-, al-, sat- vb.) bu kelimelerle ilişkilendirilmiş eylemler mekân isimleri (ev, bina, köy, şehir vb.)…şeklinde devam eden zihin haritaları oluşturabilecek niteliktedir
Geri Alma	Bu soru ünite konularının içerdiği kelimeleri geri çağıracak şekildedir. Önceki öğrenmelerle ilişkilendirilebilir niteliktedir. Aktivasyon dağılımı kısmında belirtilen kelimelerin ilişkilendirilmesi yani aktivasyon dağılımı ile bir zihin haritasının oluşması işlemi sırasında geri çağırma işlevi harekete geçecektir. Dolayısıyla soru geri alma işlevini aktive eder niteliktedir.

2.soru: Sizce en zor meslek hangisi?

Tablo 14. 5. Ünitenin 2. Hazırlık Sorusunun Yürütücü İşlevler Bağlamında Değerlendirilmesi

Yürütücü İşlevler	Değerlendirme
Problem Çözme	Bu soru iyi yapılandırılmış bir problemdir, bağlantılı alt problemler oluşturulabilir niteliktedir. ‘’Bu neden zor olduğunu düşünüyorsunuz?’’, ‘’Siz olsaydınız bu mesleğin zorluklarıyla nasıl başa çıkardınız?’’, ‘’Başa çıkmak için bulduğunuz yöntemleri uygulamak zor mu, kolay mı?’’ vb. ilişkili alt problemler oluşturulabilir dolayısıyla ‘’Kimin Hayatı Daha Zor?’’ konusuna dair meslek ile ilgili bu soru problem çözme işlevini harekete geçirmeye uygundur.
Aktivasyon Dağılımı	Ünite konuları göz önüne alındığında 2. soru ünitenin ikinci konusu ile ilişkilendirilebilir niteliktedir. Zihin haritası oluşturulabilecek şekildedir. Ana tema olan ‘’meslek’’ kelimesinden yola çıkılarak A1 seviyesinde ilk kez öğrendikleri ‘’meslek’’ isimleri (doktor, avukat vb.), bu mesleklerle ilişkili mekân isimleri (hastane, adliye vb.), bu mesleklerle ilişkilendirilmiş eylemler (tedavi et-, savun- vb.), bu mesleklerle ilişkilendirilen aile bireylerinin isimleri (anne, baba vb.), aile bireyleri isimlerinden yola çıkılarak akrabalık bağlarını anlatan kelimeler (amca, teyze vb.), bu isimlerden yola çıkılarak kullanılan eylemler (sev-, ziyaret et- vb.)…şeklinde devam eden zihin haritaları oluşturabilecek niteliktedir.
Geri Alma	Bu soru ünite konularının içerdiği kelimeleri geri çağıracak şekildedir. Önceki öğrenmelerle ilişkilendirilebilir niteliktedir. Aktivasyon dağılımı kısmında belirtilen kelimelerin ilişkilendirilmesi yani aktivasyon dağılımı ile bir zihin haritasının oluşması işlemi sırasında geri çağırma işlevi harekete geçecektir. Dolayısıyla soru geri alma işlevini aktive eder niteliktedir.

3.soru: İlgilendiğiniz bir sanat var mı?

Tablo 15. 5. Ünitenin 3. Hazırlık Sorusunun Yürütücü İşlevler Bağlamında Değerlendirilmesi

Yürütücü İşlevler	Değerlendirme
Problem Çözme	Bu soru iyi yapılandırılmış bir problemdir, bağlantılı alt problemler oluşturulabilir niteliktedir. ‘’Bu sanatı icra etmek için hangi malzemelere ihtiyacını var?’’, ‘’Bu malzemeler herkesin erişebileceği kolaylıkta mı?’’ vb. ilişkili alt problemler oluşturulabilir dolayısıyla ‘’Hangi Sanattan Hoşlanırsınız?’’ konusuna dair sanat ile ilgili bu soru problem çözme işlevini harekete geçirmeye uygundur.
Aktivasyon Dağılımı	Ünite konuları göz önüne alındığında 3. soru ünitenin üçüncü konusu ile ilişkilendirilebilir niteliktedir. Zihin haritası oluşturulabilecek şekildedir. Ana tema olan ‘’sanat’’ kelimesinden yola çıkılarak A1, A2,B1 ve B2 seviyesinde öğrendikleri ilişkili kelimeler (sanat, şarkı, beste, müzik, beste, roman, hikâye, şiir, masal, ebru, hat sanatı, hitabet, güzel sanatlar, estetik, zevk vb.), bu kelimelerden yola çıkılarak meslek isimleri (şarkıcı, müzisyen, ressam, heykeltıraş, hattat, hatip, şair, yazar, ebru sanatçısı vb.), bu mesleklerle ilişkili mekân isimleri (sahne, atölye, yazıhane, sanat okulu, güel sanatlar okulu vb.), bu mesleklerle ilişkilendirilmiş eylemler (çiz-, söyle-, bestele-, yaz-, yap-, şekil ver- vb.), bu mesleklerle ilişkilendirilen malzemelerin isimleri (kalem, kâğıt, kitap, levha, tuval, boya, fırça, söz, kelime, fırça, kitre, nota, vb.)…şeklinde devam eden zihin haritaları oluşturabilecek niteliktedir.

Geri Alma	Bu soru ünite konularının içerdiği kelimeleri geri çağıracak şekildedir. Önceki öğrenmelerle ilişkilendirilebilir niteliktedir. Aktivasyon dağılımı kısmında belirtilen kelimelerin ilişkilendirilmesi yani aktivasyon dağılımı ile bir zihin haritasının oluşması işlemi sırasında geri çağırma işlevi harekete geçecektir. Dolayısıyla soru geri alma işlevini aktive eder niteliktedir.

6. Ünite Hazırlık Soruları Değerlendirmesi

6.ünitenin hazırlık sorularına ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.



Şekil 11 6.Ünite Konuları



Şekil 12 6.Ünite Hazırlık

1.soru: Doğa olayları sözünden ne anlıyorsunuz?

Tablo 16. 6. Ünitenin 1. Hazırlık Sorusunun Yürütücü İşlevler Bağlamında Değerlendirilmesi

Yürütücü İşlevler	Değerlendirme
Problem Çözme	Bu soru iyi yapılandırılmış bir problemdir, bağlantılı alt problemler oluşturulabilir niteliktedir. ‘’Bu doğa olaylarından kaçına (uzaktan (kitle iletişim aracı), yakından vb.) tanık oldunuz?’’, ‘’Nasıl önlemler alınmalı, siz nasıl önlemler alırdınız?’’ vb. ilişkili alt problemler oluşturulabilir dolayısıyla ‘’İlginç Doğa Olayları’’ konusuna dair doğa olayı ile ilgili bu soru problem çözme işlevini harekete geçirmeye uygundur.
Aktivasyon Dağılımı	Ünite konuları göz önüne alındığında 1. soru ünitenin ilk konusu ile ilişkilendirilebilir niteliktedir. Zihin haritası oluşturulabilecek şekildedir. Ünite konuları göz önüne alındığında 3. soru konularla ilişkilendirilebilir niteliktedir. Ana tema olan ‘’doğa olayı’’ kelime grubundan yola çıkılarak A1, A2 ve B1 seviyesinde öğrendikleri kelimeler (deprem, sel, yangın, fırtına, hortum, kuraklık, felaket, doğa, tabiat vb.), bu kelimelerden yola çıkılarak ilişkili kelimeler (enkaz, yıkıntı/yıkık, döküntü/dökük, bitki(ler), ağaç(lar), deniz, nehir, dere, göl, su, dağ, alev, ateş, önlem, tedbir, tatbikat, yardım, deprem çantası vb.), bu kelimelerle ilişkilendirilmiş eylemler (yıkıl- ,dökül-, (enkaz altında) kal-, (sel) bas-, (yangın) çık-, (tanık) ol-, (alev, önlem) al-, boğul-, (vefat) et-, yaralan-, yan- sula-, (tatbikat) yap- vb.) bu kelimelerle ilişkilendirilmiş eylemler mekân isimleri (ev, bina, yapı, orman, ova, kıyı, iskele, liman vb.)…şeklinde devam eden zihin haritaları oluşturabilecek niteliktedir.
Geri Alma	Bu soru ünite konularının içerdiği kelimeleri geri çağıracak şekildedir. Önceki öğrenmelerle ilişkilendirilebilir niteliktedir. Aktivasyon dağılımı kısmında belirtilen kelimelerin

	ilişkilendirilmesi yani aktivasyon dağılımı ile bir zihin haritasının oluşması işlemi sırasında geri çağırma işlevi harekete geçecektir. Dolayısıyla soru geri alma işlevini aktive eder niteliktedir.

2.soru: Sizi diğer insanlardan ayıran en önemli özelliğiniz nedir?

Tablo 17. 6. Ünitenin 2. Hazırlık Sorusunun Yürütücü İşlevler Bağlamında Değerlendirilmesi

Yürütücü İşlevler	Değerlendirme
Problem Çözme	Bu soru iyi yapılandırılmış bir problemdir, bağlantılı alt problemler oluşturulabilir niteliktedir. ‘’Bu doğa olaylarından kaçına ‘’Bu özelliğinizi seviyor musunuz, çevrenizdekiler bununla ilgili neler düşünüyor?’’, ‘’Bu özelliğinizle ilgili özel olarak neler yapıyorsunuz?’’ vb. ilişkili alt problemler oluşturulabilir dolayısıyla ‘’Sıra Dışı Deneyimler’’ konusuna dair özellikler ile ilgili bu soru problem çözme işlevini harekete geçirmeye uygundur.
Aktivasyon Dağılımı	Ünite konuları göz önüne alındığında 2. Soru ünitenin ikinci konusu ile ilişkilendirilebilir niteliktedir. Zihin haritası oluşturulabilecek şekildedir. Ana tema olan ‘’sanat’’ kelimesinden yola çıkılarak A1 seviyesindeki ilk kez öğrendikleri ilişkili kelimeler (çalışkan, tembel, uykucu, inatçı, cömert, cimri, güler yüzlü vb.), bu mesleklerle ilişkili eylemler (çalışkan, tembel, uykucu…) ol- vb.), bu kelimelerden yola çıkarak mekân isimleri (okul, ev, iş yeri, dükkân, hastane, bakkal, market vb.), bu kelimelerden yola çıkılarak meslek isimleri (öğretmen, doktor, hemşire, kasiyer vb.)…şeklinde devam eden zihin haritaları oluşturabilecek niteliktedir.
Geri Alma	Bu soru ünite konularının içerdiği kelimeleri geri çağıracak şekildedir. Önceki öğrenmelerle ilişkilendirilebilir niteliktedir. Aktivasyon dağılımı kısmında belirtilen kelimelerin ilişkilendirilmesi yani aktivasyon dağılımı ile bir zihin haritasının oluşması işlemi sırasında geri çağırma işlevi harekete geçecektir. Dolayısıyla soru geri alma işlevini aktive eder niteliktedir.

3.soru: Hangi doğa olaylarına şahit oldunuz?

Tablo 18. 6. Ünitenin 3. Hazırlık Sorusunun Yürütücü İşlevler Bağlamında Değerlendirilmesi

Yürütücü İşlevler	Değerlendirme
Problem Çözme	Bu soru iyi yapılandırılmış bir problemdir, bağlantılı alt problemler oluşturulabilir niteliktedir. ‘’Nasıl önlemler alınmalı, siz nasıl önlemler alırdınız?’’ vb. ilişkili alt problemler oluşturulabilir dolayısıyla ‘’Sırlar Dünyası’’ konusuna dair doğa olayı ile ilgili bu soru problem çözme işlevini harekete geçirmeye uygundur. Ayrıca bu soru 6. ünitenin 1. hazırlık sorusunun alt problemi niteliğindedir.
	Ünite konuları göz önüne alındığında 3. Soru, 1. Soru ünite konuları ile ilişkilendirilebilir niteliktedir. Zihin haritası oluşturulabilecek şekildedir. Ana tema olan ‘’doğa olayı’’ kelime grubundan yola çıkılarak A1, A2 ve B1 seviyesinde öğrendikleri kelimeler (deprem, sel, yangın, fırtına, hortum, kuraklık, felaket, doğa, tabiat vb.), bu kelimelerden yola çıkılarak ilişkili kelimeler (enkaz, yıkıntı/yıkık, döküntü/dökük, bitki(ler), ağaç(lar), deniz, nehir, dere, göl, su, dağ, alev, ateş,

Aktivasyon Dağılımı	önlem, tedbir, tatbikat, yardım, deprem çantası vb.), bu kelimelerle ilişkilendirilmiş eylemler (yıkıl-,dökül-, (enkaz altında) kal-, (sel) bas-, (yangın) çık-, (tanık) ol-, (alev, önlem) al-, boğul-, (vefat) et-, yaralan-, yan- sula-, (tatbikat) yap- vb.) bu kelimelerle ilişkilendirilmiş eylemler mekân isimleri (ev, bina, yapı, orman, ova, kıyı, iskele, liman vb.)…şeklinde devam eden zihin haritaları oluşturabilecek niteliktedir.
Geri Alma	Soru geri alma işlemini aktive etmeye uygundur. Ünite konularının içerdiği kelimeleri geri çağıracak şekildedir. Önceki öğrenmelerle ilişkilendirilebilir niteliktedir. Aktivasyon dağılımı kısmında belirtilen kelimelerin ilişkilendirilmesi yani aktivasyon dağılımı ile bir zihin haritasının oluşması işlemi sırasında geri çağırma işlevi harekete geçecektir. Dolayısıyla soru geri alma işlevini aktive eder niteliktedir.

7. Ünite Hazırlık Sorularının Değerlendirmesi

7.ünitenin hazırlık sorularına ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.



Şekil 13 7.Ünite Konuları



Şekil 14 7.Ünite Hazırlık Soruları

1.soru: Sizce en etkili öğrenme yolu nedir?

Tablo 19. 7. Ünitenin 1. Hazırlık Sorusunun Yürütücü İşlevler Bağlamında Değerlendirilmesi

Yürütücü İşlevler	Değerlendirme
Problem Çözme	Bu soru iyi yapılandırılmış bir problemdir, bağlantılı alt problemler oluşturulabilir niteliktedir. ‘’Neden bu yöntemin en iyi yöntem olduğunu düşünüyorsunuz?’’, ‘’Bu öğrenme yöntemini nasıl keşfettiniz?’’, ‘’Bu öğrenme yöntemini arkadaşlarınıza tavsiye eder misiniz?’’ vb. ilişkili alt problemler oluşturulabilir dolayısıyla ‘’Nasıl Öğreniyorum?’’ konusuna dair öğrenme ile ilgili bu soru problem çözme işlevini harekete geçirmeye uygundur. Ayrıca bu soru 3. ünitenin 2. hazırlık sorusunun alt problemi niteliğindedir.
Aktivasyon Dağılımı	Ünite konuları göz önüne alındığında ünitenin tüm konuları ile ilişkilendirilebilir niteliktedir. Zihin haritası oluşturulabilecek şekildedir. 3. ve 2. ünitenin hazırlık sorusu ile bağlantılı olduğundan aynı ilişkili kelimelerle zihin haritaları oluşturulabilir. Ana tema olan ‘’öğrenme’’ kelimesinden yola çıkılarak A1, A2 ve B1 seviyesinde öğrendikleri kelimeler (yöntem, strateji ve öğrenme, öğretme, öğrenim vb.), bu kelimelerden yola çıkılarak mekân ile ilişkili kelimeler (sınıf, okul, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite, yükseköğretim vb.), bu kelimelerle

	ilişkilendirilmiş eylemler (başar-, çalış-, mücadele et-, çabala-, çalış-, çöz-, vb.)…şeklinde devam eden zihin haritaları oluşturabilecek niteliktedir.
Geri Alma	Bu soru ünite konularının içerdiği kelimeleri geri çağıracak şekildedir. Önceki öğrenmelerle ilişkilendirilebilir niteliktedir. Aktivasyon dağılımı kısmında belirtilen kelimelerin ilişkilendirilmesi yani aktivasyon dağılımı ile bir zihin haritasının oluşması işlemi sırasında geri çağırma işlevi harekete geçecektir. Dolayısıyla soru geri alma işlevini aktive eder niteliktedir.

2.soru: Öğrendiklerinizi unutmamak için neler yapıyorsunuz?

Tablo 20. 7. Ünitenin 2. Hazırlık Sorusunun Yürütücü İşlevler Bağlamında Değerlendirilmesi

Yürütücü İşlevler	Değerlendirme
Problem Çözme	Bu soru iyi yapılandırılmış bir problemdir, bağlantılı alt problemler oluşturulabilir niteliktedir. ‘’öğrendiğiniz kelimeleri unutmamak için sık sık tekrar eder misiniz?’’, ‘’iyi bir hafızanız olduğunu düşünüyor musunuz, yoksa öğrendiklerinizi unutmamak için çabalamalı mısınız?’’ vb. ilişkili alt problemler oluşturulabilir dolayısıyla ‘’Nasıl Öğreniyorum?’’ konusuna dair öğrenme ile ilgili bu soru problem çözme işlevini harekete geçirmeye uygundur. ‘’Nasıl Çalışıyorum?’’ konusuna dair öğrenme ile ilgili bu soru problem çözme işlevini harekete geçirmeye uygundur.
Aktivasyon Dağılımı	Ünite konuları göz önüne alındığında ünite tüm konuları ile ilişkilendirilebilir niteliktedir. Bu Soru, 7. ünite 1. sorudaki kelimelerle ve 3. ünite 2. sorudaki ile ilişkilendirilebilir niteliktedir. Zihin haritası oluşturulabilecek şekildedir. Ana tema olan ‘’unutmak’’ kelimesinden yola çıkılarak A1 ve A2 seviyesinde öğrendikleri kelimeler (hafıza, unutkan(lık), akıl, akıl, zihin vb.), bu kelimelerden yola çıkılarak mekân ile ilişkili kelimeler (sınıf, okul, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite, yükseköğretim vb.), bu kelimelerle ilişkilendirilmiş eylemler (çalış-, akılda/hafızada tut-, akılda kal-, unut-, hatırla-, vb.)…şeklinde devam eden zihin haritaları oluşturabilecek niteliktedir.
Geri Alma	Bu soru ünite konularının içerdiği kelimeleri geri çağıracak şekildedir. Önceki öğrenmelerle ilişkilendirilebilir niteliktedir. Aktivasyon dağılımı kısmında belirtilen kelimelerin ilişkilendirilmesi yani aktivasyon dağılımı ile bir zihin haritasının oluşması işlemi sırasında geri çağırma işlevi harekete geçecektir. Dolayısıyla soru geri alma işlevini aktive eder niteliktedir.

3.soru: Hafızayı güçlendirmek için neler yapılmalı?

Tablo 21. 7. Ünitenin 3. Hazırlık Sorusunun Yürütücü İşlevler Bağlamında Değerlendirilmesi

Yürütücü İşlevler	Değerlendirme
Problem Çözme	Bu soru iyi yapılandırılmış bir problemdir, bağlantılı alt problemler oluşturulabilir niteliktedir. ‘’Bu yöntemin işe yaradığını düşünüyor musunuz, ne tür faydalarını gördünüz, örnek verebilir misiniz, arkadaşlarınıza tavsiye eder misiniz?’’ vb. ilişkili alt problemler oluşturulabilir dolayısıyla

	‘’Nasıl Öğreniyorum?’’ konusuna dair öğrenme ile ilgili bu soru problem çözme işlevini harekete geçirmeye uygundur. Ayrıca bu soru 7. ünitenin 2. hazırlık sorusunun alt problemi niteliğindedir.
Aktivasyon Dağılımı	Ünite konuları göz önüne alındığında ünite tüm konuları ve soruları ile ilişkilendirilebilir niteliktedir. Bu Soru, 7. ünite 1. ve 2. sorudaki kelimelerle ve 3. ünite 2. Sorudaki kelimelerle ile ilişkilendirilebilir niteliktedir. Zihin haritası oluşturulabilecek şekildedir. Ana tema olan ‘’hafıza’’ kelimesinden yola çıkılarak A1 ve A2 seviyesinde öğrendikleri kelimeler (hafıza, unutkan(lık), akıl, akıl, zihin vb.), bu kelimelerden yola çıkılarak mekân ile ilişkili kelimeler (sınıf, okul, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite, yükseköğretim vb.), bu kelimelerle ilişkilendirilmiş eylemler (çalış-, akılda/hafızada tut-, akılda kal-, unut-, hatırla-, vb.)…şeklinde devam eden zihin haritaları oluşturabilecek niteliktedir.
Geri Alma	Bu soru ünite konularının içerdiği kelimeleri geri çağıracak şekildedir. Önceki öğrenmelerle ilişkilendirilebilir niteliktedir. Aktivasyon dağılımı kısmında belirtilen kelimelerin ilişkilendirilmesi yani aktivasyon dağılımı ile bir zihin haritasının oluşması işlemi sırasında geri çağırma işlevi harekete geçecektir. Dolayısıyla soru geri alma işlevini aktive eder niteliktedir.

8. Ünite Hazırlık Sorularının Değerlendirmesi

8.ünitenin hazırlık sorularına ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.





Şekil 15 8.Ünite Konuları **Şekil 16 8.Ünite Hazırlık Soruları**

1.soru: Akrabalarınıza ne sıklıkla gidersiniz?

Tablo 22. 8. Ünitenin 1. Hazırlık Sorusunun Yürütücü İşlevler Bağlamında Değerlendirilmesi

Yürütücü İşlevler	Değerlendirme
Problem Çözme	Bu soru iyi yapılandırılmış bir problemdir, bağlantılı alt problemler oluşturulabilir niteliktedir. ‘’Misafirliğe giderken onlara hediye götürür müsünüz?’’, ‘’Misafirlikte ne kadar kalırsınız?’’, ‘’Size bir şeyler ikram edildi mi, genellikle ne ikram edildi?’’ vb. ilişkili alt problemler oluşturulabilir dolayısıyla ‘’Misafirimiz Gelecek’’ konusuna dair akraba ve ziyaret ile ilgili bu soru problem çözme işlevini harekete geçirmeye uygundur. Ünite konuları göz önüne alındığında ünitenin tüm konuları ve soruları ile ilişkilendirilebilir niteliktedir. Zihin haritası oluşturulabilecek şekildedir. Ana tema olan ‘’hafıza’’ kelimesinden yola çıkılarak A1 ve A2 seviyesinde öğrendikleri kelimeler (misafir, ziyaret, oturma, sohbet, akraba,

Aktivasyon Dağılımı	komşu, tanıdık arkadaş, gezme vb.), bu kelimelerden yola çıkılarak ilişkili akraba isimleri (teyze, amca, hala, dayı, enişte, yenge vb.), bu kelimelerden yola çıkılarak mekân ile ilişkili kelimeler (ev, apartman, daire vb.), bu kelimelerle ilişkilendirilmiş eylemler (ziyaret et-, misafir ol-, misafirliğe git-, sohbet et-, ikram et-, hediye götür-, otur-, kalk- vb.)…şeklinde devam eden zihin haritaları oluşturabilecek niteliktedir.
Geri Alma	Bu soru ünite konularının içerdiği kelimeleri geri çağıracak şekildedir. Önceki öğrenmelerle ilişkilendirilebilir niteliktedir. Aktivasyon dağılımı kısmında belirtilen kelimelerin ilişkilendirilmesi yani aktivasyon dağılımı ile bir zihin haritasının oluşması işlemi sırasında geri çağırma işlevi harekete geçecektir. Dolayısıyla soru geri alma işlevini aktive eder niteliktedir.

2.soru: İş yeri sahibi tanıdığınız var mı?

Tablo 23. 8. Ünitenin 2. Hazırlık Sorusunun Yürütücü İşlevler Bağlamında Değerlendirilmesi

Yürütücü İşlevler	Değerlendirme
Problem Çözme	Bu soru iyi yapılandırılmış bir problemdir, bağlantılı alt problemler oluşturulabilir niteliktedir. ‘’Bu iş yerini ziyaret ettiniz mi?’’, ‘’Bu iş yerinde hangi meslek grubu vardı, çalışanlar neler yapıyorlardı?’’, ‘’Bu iş yeri nasıldı, tarif edebilir misiniz?’’ ya da ‘’Bu iş yeri neredeydi?’’ vb. ilişkili alt problemler oluşturulabilir dolayısıyla ‘’İş Yeri Ziyareti’’ konusuna dair ziyaret ile ilgili bu soru problem çözme işlevini harekete geçirmeye uygundur. Ayrıca bu soru 8. ünitenin 1. hazırlık sorusunun alt problemi niteliğindedir.
Aktivasyon Dağılımı	Ünite konuları göz önüne alındığında 2. soru ünitenin tüm konuları ile ilişkilendirilebilir niteliktedir. Bu Soru, 8. ünite 1. sorudaki kelimelerle ile ilişkilendirilebilir niteliktedir. Zihin haritası oluşturulabilecek şekilde diğer konuyla ve verilmek istenen değer eğitimiyle bağlantılıdır. Ana tema olan ‘’iş yeri’’ ve ‘’ziyaret’’ kelimelerinden yola çıkılarak A1, A2 ve B2 seviyesinde öğrendikleri kelimeler (misafir, ziyaret, oturma, sohbet, akraba, karşısında, yanında, yakınında, kenarında vb.), bu kelimelerden yola çıkılarak ilişkili akraba isimleri (teyze, amca, hala, bakkal, iş yeri sahibi, çalışan, dükkân sahibi vb.), bu kelimelerden yola çıkılarak mekân ile ilişkili kelimeler (ev, apartman, daire, dükkân, iş yeri, büro, ofis vb.), bu kelimelerle ilişkilendirilmiş eylemler (ziyaret et-, misafir ol-, misafirliğe git-, sohbet et-, ikram et-, hediye götür-, otur-, kalk-, satın al-, sat- vb.)…şeklinde devam eden zihin haritaları oluşturabilecek niteliktedir.
Geri Alma	Bu soru ünite konularının içerdiği kelimeleri geri çağıracak şekildedir. Önceki öğrenmelerle ilişkilendirilebilir niteliktedir. Aktivasyon dağılımı kısmında belirtilen kelimelerin ilişkilendirilmesi yani aktivasyon dağılımı ile bir zihin haritasının oluşması işlemi sırasında geri çağırma işlevi harekete geçecektir. Dolayısıyla soru geri alma işlevini aktive eder niteliktedir.

3.soru: Misafirlik adetleri eskiden nasıldı, şimdi nasıl? Bir fark görüyor musunuz?

Tablo 24. 8. Ünitenin 3. Hazırlık Sorusunun Yürütücü İşlevler Bağlamında Değerlendirilmesi

Yürütücü İşlevler	Değerlendirme

Problem Çözme	Bu soru iyi yapılandırılmış bir problemdir, bağlantılı alt problemler oluşturulabilir niteliktedir. ‘’Bu yöntemin işe yaradığını düşünüyor musunuz, ne tür faydalarını gördünüz, örnek verebilir misiniz, arkadaşlarınıza tavsiye eder misiniz?’’ vb. ilişkili alt problemler oluşturulabilir dolayısıyla ‘’Köylerde Misafirlik’’ konusuna dair misafirlik ile ilgili bu soru problem çözme işlevini harekete geçirmeye uygundur. Ayrıca bu soru 8. ünitenin 1. hazırlık sorusunun alt problemi niteliğindedir.
Aktivasyon Dağılımı	Ünite konuları göz önüne alındığında 2. Soru ünite konuları ile ilişkilendirilebilir niteliktedir. Zihin haritası oluşturulabilecek şekilde diğer konuyla ve verilmek istenen değer eğitimiyle bağlantılıdır. Ünite konuları göz önüne alındığında 2. soru ünitenin tüm konuları ile ilişkilendirilebilir niteliktedir. Bu Soru, 8. ünite 1. Ve 2. sorudaki kelimelerle ile ilişkilendirilebilir niteliktedir. Zihin haritası oluşturulabilecek şekilde diğer konuyla ve verilmek istenen değer eğitimiyle bağlantılıdır. Ana tema olan ‘’iş yeri’’ ve ‘’ziyaret’’ kelimelerinden yola çıkılarak A1, A2 ve B2 seviyesinde öğrendikleri kelimeler (misafir, ziyaret, oturma, sohbet, akraba vb.), bu kelimelerden yola çıkılarak ilişkili akraba isimleri (teyze, amca, hala, anneanne, babaanne, dede vb.), bu kelimelerden yola çıkılarak mekân ile ilişkili kelimeler (ev, apartman, daire, köy, şehir,kasaba,kent vb.), bu kelimelerle ilişkilendirilmiş eylemler (ziyaret et-, misafir ol-, misafirliğe git-, sohbet et-, ikram et-, hediye götür-, otur-, kalk-, satın al-, sat- vb.)…şeklinde devam eden zihin haritaları oluşturabilecek niteliktedir.
Geri Alma	Bu soru ünite konularının içerdiği kelimeleri geri çağıracak şekildedir. Önceki öğrenmelerle ilişkilendirilebilir niteliktedir. Aktivasyon dağılımı kısmında belirtilen kelimelerin ilişkilendirilmesi yani aktivasyon dağılımı ile bir zihin haritasının oluşması işlemi sırasında geri çağırma işlevi harekete geçecektir. Dolayısıyla soru geri alma işlevini aktive eder niteliktedir.

SONUÇ

Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında kullanılan Yediiklim ders kitabı hazırlık soruları sinaptik plastisite ile bağdaştırılan üç kabiliyet (problem çözme, aktivasyon dağılımı ve geri alma) açısından ele alınmıştır. Bu üç kabiliyet beynin esnekliği, yeni yollar keşfetmesi, yeni stratejiler geliştirmesi ve önceki öğrenmelerle yeni öğrenmeleri eşleştirerek bağ kurması açısından önemli entelektüel zihin aktivitelerindendir. Dolayısıyla genelde öğrenmede ve özelde dil öğreniminde bu kabiliyetlerden nöroplastisite gibi bir beyin yeteneği sayesinde yararlanmak araştırmaların konusu olabilecek nitelikte önemlidir. Bu bağlamda konuyu dil öğrenimi açısından ele alacak olursak bir yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde ve öğreniminde bu zihinsel aktiviteleri harekete geçirerek yararlanılabilecek bir alan oluşturan hazırbulunuşluk etkinliklerine ihtiyaç vardır. Bu çalışmada da bu bağlamda seçilen materyalin hazırlık sorularına odaklanılmıştır.

Sonuç olarak ise bu alanda kullanılan Yediiklim ders kitaplarındaki ünite hazırlık sorularının problem çözme yeteneği açısından alt problemler oluşturmaya yöneltecek ve soruların türetilmesine de olanak sağlayacak biçimde olması bu zihinsel aktivitenin harekete geçirebileceği sonucunu sunmaktadır. Bununla birlikte aktivasyon dağılımı açısından sorulardaki ve bu soruların olası alternatif cevaplarındaki kelimeler beyni önceki kelimelere ve bu kelimelerle bir anlambilimsel ağ kurmaya teşvik eder niteliktedir. Aynı zamanda bu anlambilimsel ağ yaklaşımını harekete geçirirken geri alma yani en basit tanımıyla hatırlama eylemini de aktive eder nitelikte olmasıyla genel olarak tüm ünitelerin hazırlık soruları çalışmada bahsi geçen entelektüel zihin aktivitelerini aktive ederek harekete geçirmeye uygun durumdadır. Aynı zamanda hazırlık

soruları yeni bir dil öğrenme aktivitesi için nöroplastisite ve onun bir boyutu olan sinaptik plastisite bazında yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılabilecek uygun birer materyal olduğu sonucuna varılmıştır.

Yukarıda elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak olumlu sonuçlar elde edilmiş olması göz önünde bulundurulduğunda bu sonuçların aslında pozitif yönde olduğu söylenebilir fakat burada dikkat çekilmesi gereken farklı bir nokta vardır ki bu da yazarların etkinlikleri tasarlarken bu tür nörobilimsel ilkeleri yeni bir dil öğrenme bağlamında yani tek başına kendi bir yetenek sayılabilecek beyin esnekliğinin sağladığı fazladan yetenekler bazında değerlendirerek hazırlanıp hazırlanmadığıdır. Bu noktada bu konu çalışmanın amacı doğrultusunda ayrıca tartışılması gereken konulardan biri haline gelmektedir.

Bir tartışma konusu niteliğinde olması bağlamında konuya ilişkin hazırlık sorularının yeni geçilecek bir konuya hazırlık sunması ve yeni öğrenilecek olan konu için zihinsel becerileri aktive etmenin ilk aşamalarından olması açısından nöroplastisite gibi nöronların birbirine bağlanarak beyinde yeni öğrenme kanalları oluşturması yeteneğinden yararlanılmasının göz önünde bulundurulması ve hazırlanan etkinliklerin çoğunlukla nörobilimsel ilkeler ve yaklaşımlar dikkate alınarak hazırlanması bu çalışmanın hedefleri doğrultusunda önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Abraham, W. C. Jones, O. D. and Glanzman, D. L. (2019). Is plasticity of synapses the mechanism of long-term memory storage? npj Science of Learning, 4(9), 1–10.

Açıkgöz, N. ve Madi, B. (2013). Öğrenme ile beyinde oluşan değişiklikler (plastisite). Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(9), 29–36.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. Qualitative Research Journal, 9(2), 27–40.

Baars, B. J., & Gage, N. M. (2010). Learning and memory. Cognition, Brain, and Consciousness, 9,304–343. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375070-9.00009-7

Cancer, A. Iannello, P. Salvi, C. and Antonietti, A. (2022). Executive functioning and divergent thinking predict creative problem-solving in young adults and elderlies. Psychological Research, 87(2), 388–396.

Yayla, D. (2024). Eğitimsel nörobilim makalelerinin içerik analizi (Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Necmettin Erbakan Üniversitesi Açık Erişim Sistemi.

Flanagan, D. P., Ortiz, S. O., ve Alfonso, V. C. (2010). Essentials of cross-battery assessment (2. bas.). Wiley.

Goel, V. (1992). Comparison of Well-Structured & Ill-Structured Task Environments and Problem Spaces. Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society.

Livingston RB. Brain Mechanisms in Conditioning and Learning. Neurosciences Research Program Bulletin. 1996; 4(3): 349-54.

Özocak, O. Gündüz Başçıl, S. ve Gölgeli, A. (2019). Egzersiz ve nöroplastisite. Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 9(1), 31-38.

Pee, L. G. (2020). Enhancing the learning effectiveness of ill-structured problem solving with online co-creation. Studies in Higher Education, 45(11), 2341–2355.

Reitman, W. R. (1964). Heuristic decision procedures, open constraints, and the structure of ill-defined problems. In M. W. Shelly and G. L. Bryan (Eds.), Human Judgments and Optimality (pp. 282–315). New York: Wiley.

Sarıkaya, B. (2021). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi, 5(1), 71–89.

Selemon, L. D. (2013). A role for synaptic plasticity in the adolescent development of executive function. Translational Psychiatry, 3(3), e238.

Turhan, B. ve Özbay, Y. (2016). Erken çocukluk eğitimi ve nöroplastisite [Early childhood education and neuroplasticity]. Journal of Early Childhood Studies, 1(1), 56–63.

Vukovic, N. Hansen, B. Lund, T. E. Jespersen, S. and Shtyrov, Y. (2021). Rapid microstructural plasticity in the cortical semantic network following a short language learning session. PLOS Biology, 19(6), e3001290.

Zoller, U. (1995). Teaching, learning, evaluation and self-evaluation of HOCS in the process of learning chemistry. Proceedings of the 3European Conference on Research in Chemical Education (3ECRICE) (Janiuk, R.M., ed.), Lublin-Kazimierz, Poland, September, pp. 60-67.

DİSLEKSİYE YÖNELİK TÜRKİYE'DE YAPILMIŞ TEZLERİN İNCELENMESİ[1]

Ezgi KURT[2], Dr. Öğr. Üyesi Osman GEDİK[3]

GİRİŞ

Öğrenme, bireylerin yaşamları boyunca kendilerine rehberlik edecek bilgileri edinmelerini ve bu bilgileri uygulayabilmelerini sağlayan en temel bileşenlerden biridir. Ancak öğrenme sürecini etkileyen çeşitli olumlu ve olumsuz etkenler bulunmaktadır. Bu etkenler; öğrenme teknikleri, öğretenden kaynaklanan sorunlar ve öğrenenden kaynaklanan güçlükler olarak sınıflandırılabilmektedir. Bu tür problemlerin bulunmadığı bireylerin akademik yaşamlarında başarılı olacakları düşünülse de, herhangi bir belirgin probleme sahip olmamalarına rağmen akademik ve farklı alanlarda güçlük yaşayan çocuklar da bulunmaktadır (Altuntaş, 2010; Bacanlı, 2004). Bu çocuklar; bilişsel, duyuşsal, sosyal ve görsel alanlarda herhangi bir yetersizlik göstermemelerine rağmen konuşma, okuma, yazma, görme ve aritmetik alanlarının birinde ya da birden fazlasında güçlük yaşayabilmektedir (Şenel, 1998). Öğrenme güçlüğü alanına ilk dikkat çeken araştırmacılardan biri olan Morgan'ın da ifade ettiği gibi, farklı alanlarda yüksek performans sergileyebilen bireylerin belirli bir alanda yaşadıkları güçlükler öğrenme güçlüğü olarak tanımlanmaktadır.

Öğrenme güçlüğü; yazılı veya sözlü dilde yer alan bilgileri anlama ve kullanma süreçlerinin bir ya da birkaç aşamasında ortaya çıkan sorunlar ile buna bağlı olarak okuma, konuşma, yazma ve matematiksel işlemlerde yaşanan güçlükleri ifade etmektedir. Öğrenme güçlüğü; yazılı anlatım bozukluğu (disgrafi), okuma bozukluğu (disleksi) ve matematiksel işlem güçlüğü (diskalkuli) gibi alt türleri kapsamaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin yaklaşık %80'inin okuma alanında (disleksi) güçlük yaşadığı, geri kalan %20'sinin ise diğer öğrenme güçlüğü türlerine sahip olduğu görülmektedir. Bu oranlar, öğrenme güçlüğü ile disleksi arasındaki güçlü ilişkiye işaret etmektedir (Balcı, 2015; IDEA, 2004; Lerner, 1989).

Okuma, doğuştan kazanılan bir beceri olmayıp yaşantı ve deneyimler sonucunda edinilen karmaşık bir süreçtir. Gerek içerdiği aşamalar gerekse kazanım süreci dikkate alındığında, okuma becerisinin edinimi kolay değildir. Nörolojik bir sorunu olmayan bireyler konuşma becerisini doğal olarak geliştirebilirken, okuma becerisinin kazanımı aynı düzeyde kendiliğinden gerçekleşmemektedir. Bunun temel nedeni, okumanın konuşmaya kıyasla daha fazla bilişsel işlem, dikkat ve sistematik ilerleme gerektirmesidir. Okuma; dilsel ve bilişsel süreçleri içeren ve çoğunlukla dışsal destekle kazanılan bir beceridir. Bu süreçte beyin, mevcut bilişsel bilgileri kullanarak dili işlemekte ve okuma becerisinin gelişimini sağlamaktadır. Bu nedenle okuma becerisi hem dilsel hem de bilişsel bir yapıya sahiptir. Amerika Birleşik Devletleri'nde National Reading Panel tarafından elde edilen bulgular, okuma becerisinin kazanımında beş temel bileşenin önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bileşenler; kelime tanıma, ses bilgisi, fonolojik farkındalık, akıcı okuma ve kelime bilgisi düzeyidir. Bu becerilerin gelişimi sayesinde bireyler okumayı doğru, akıcı ve sistematik bir şekilde gerçekleştirebilmektedir. Öğrencilerin büyük bir kısmı bu süreçleri sorunsuz bir şekilde tamamlarken, bazı öğrenciler bu aşamalarda çeşitli güçlüklerle karşılaşmaktadır. Bu tür güçlüklerin belirgin başka nedenlerle açıklanamaması durumunda, söz konusu durum disleksi olarak adlandırılmaktadır (Balcı, 2017).

[1] Bu çalışmanın bir kısmı 23-26 Nisan 2026 tarihinde IX. INCES Uluslararası Bilim, Kültür ve Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[2] Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi - ezgiikurt1@gmail.com ORCID ID:0009-0001-8040-5424

[3] Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi - osmangedik@ohu.edu.tr ORCID ID:0000-0002-6362-7607

Okuma güçlüğü ya da okuma bozukluğu olarak da bilinen disleksi, her beş çocuktan birinde görülebilen ve bireyin ekonomik, sosyal ve eğitimsel durumu ile açıklanamayan nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Saraç, 2014). Disleksi, bireyin zekâ düzeyinin normal ya da normalin üzerinde olmasına rağmen, okumanın bileşenlerinde ortaya çıkan güçlükler nedeniyle okuma hızı, okuma doğruluğu ve okuduğunu anlama süreçlerinde yaşanan sorunlarla karakterize edilmektedir (Saraç, 2014). Ayrıca disleksi; sesleri ayırt etme, sesleri fark etme, harfleri çözümleme, kısa süreli bellek ve nesneleri ya da kavramları adlandırma gibi bilişsel süreçlerde yaşanan güçlüklerle de ilişkili bir bozukluk olarak ifade edilmektedir. Disleksinin temelinde sesleri fark etme, çözümleme, harfe dönüştürme, işitsel kısa süreli bellek ve hızlı isimlendirme sorunları vardır.

Okuma ve yazma öğretimi, okul öncesi dönemden başlayarak ilkokul sürecine kadar devam eden bir gelişim alanıdır. Türkiye'de okul öncesi dönemde erken okuryazarlık çalışmalarıyla okuma ve yazmaya temel oluşturulmakta, ilkokul birinci sınıfla birlikte ise sistematik okuma-yazma öğretimi başlamaktadır. Disleksiye sahip öğrenciler ilkokul döneminde tespit edilebildiği gibi, uygun değerlendirme araçları kullanıldığında okul öncesi dönemde de belirlenebilmektedir. Erken okuryazarlık konusunda deneyimli eğitimcilerin disleksi riskini erken dönemde belirlemesi beklenmektedir. Ancak Ergül ve arkadaşlarının (2014) çalışmaları, okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıklarını ve bu alandaki uygulamalarının sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Doğan (2013) ve Altuntaş (2010) ilkokul öğretmenlerinin de disleksi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve bu alanda kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir.

Okuma becerilerine ilişkin ulusal ve uluslararası düzeyde birçok çalışma yapılmıştır (Adebisi vd., 2015; Ergül, 2012; Görgün ve Melekoğlu, 2019; Huesman ve Frisbie, 2000; Uçar-Rasmussen ve Cora-İnce, 2017). Türkiye'de gerçekleştirilen bir çalışmada, okuma güçlüğü yaşayan bireyler için geliştirilen zenginleştirilmiş okuma programının uygulama sonucunda olumlu etkiler gösterdiği belirlenmiştir (Akyol vd., 2014). Bununla birlikte, okuma becerilerine yönelik müdahale programlarının etkililiği konusunda çeşitli sınırlılıklar bulunduğu ve mevcut stratejilerin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır. Bu durum, okuma alanında daha kapsamlı ve farklı yaklaşımları içeren araştırmaların gerekliliğini ortaya koymaktadır (Pürsün ve Sarı, 2019; Yıldız ve Melekoğlu, 2020).

Disleksiye yönelik çeşitli tezlerin ve araştırmaların incelendiği çalışmalar mevcuttur bunun ile birlikte (Çatal, Göksal ve Koca, 2024), 2007-2025 yılları arasına bakıldığında Türkiye' de disleksi üzerine yapılmış tezlerin incelenmesine yönelik bir araştırmaya rastlanılamamıştır. Bu çalışmanın amacı, ulusal tez merkezinde Türkiye'de disleksi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin bu alana yönelik yapılan tezlerin artış kazandığı yıllar, üzerinde çalışılan tez türü, araştırma yapılan tez konuları, kullanılan araştırma yöntemleri ve çalışmalarda kullanılan dil açısından betimsel olarak incelemektir.

Çalışmanın amacına yönelik şu sorulara yanıt aranmıştır;

1. Disleksiye yönelik Türkiye'de yapılmış tezlerin incelenmesine ilişkin yapılan tez çalışmaları hangi yıllarda artış kazanmıştır?

2. Disleksiye yönelik Türkiye'de yapılmış tezlerin incelenmesine ilişkin yapılan tez çalışmalarında çoğunlukla hangi tez türü üzerinde çalışılmaktadır?

3. Disleksiye yönelik Türkiye'de yapılmış tezlerin incelenmesine ilişkin yapılan tez çalışmalarında sıklıkla hangi konular üzerinde çalışılmıştır?

4. Disleksiye yönelik Türkiye'de yapılmış tezlerin incelenmesine ilişkin yapılan tez çalışmalarında sıklıkla hangi araştırma yöntemleri kullanılmıştır?

5. Disleksiye yönelik Türkiye'de yapılmış tezlerin incelenmesine ilişkin yapılan tez çalışmalarında çoğunlukla hangi dil kullanılmıştır

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırmanın yapısına uygun olması amacıyla doküman analizi yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma dokümanları olarak ele alınan tezler nitel araştırmanın yapısına uygun olacak şekilde doküman incelemesi tekniği ile incelenmiştir. Doküman analizi yöntemi araştırmada elde edilen verilerin birincil kaynağı olarak farklı dokümanların elde edilip, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi edilmesi olarak tanımlanabilen nitel bir araştırma yöntemidir (Sak vd., 2021).

Araştırmanın Dokümanları

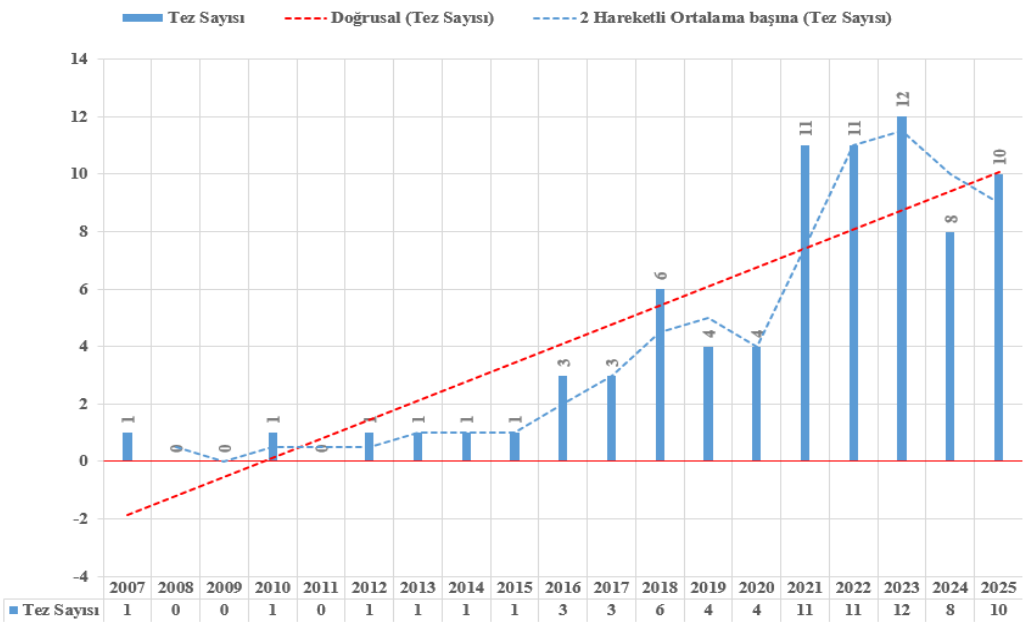
Çalışma sürecinde disleksiye yönelik Türkiye' de yapılan tezler araştırmanın dokümanı olarak belirlenmiştir. Araştırmanın dokümanı olarak belirlenen disleksiye yönelik Türkiye'de yapılan tezlere Türkiye Ulusal Tez Merkezi'nden erişim sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde Türkiye Ulusal Tez Merkezinde bulunan tezler özelliklerine göre sınıflandırılmaktadır. Bu açıdan tezler hangi yıllarda artış kazandığı, çoğunlukla hangi türde yazıldığı, tezlerde sıklıkla hangi konular üzerinde çalışıldığı, sıklıkla hangi araştırma yöntemlerinin kullanıldığı ve tezlerde çoğunlukla hangi dil kullanıldığı açısından sınıflandırılmaktadır. Veri analizi sürecinde her bir başlık ayrı ayrı incelenip kategorileştirilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen veriler, betimsel bir bakış açısıyla değerlendirilip kategorilerde bulunan veriler analiz edilerek tablolaştırılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada yanıt aranan "Disleksiye yönelik Türkiye'de yapılmış tezlerin incelenmesine ilişkin yapılan tez çalışmaları hangi yıllarda artış kazanmıştır?" sorusuna ait bulgular aşağıda Şekil 1'de sunulmuştur.

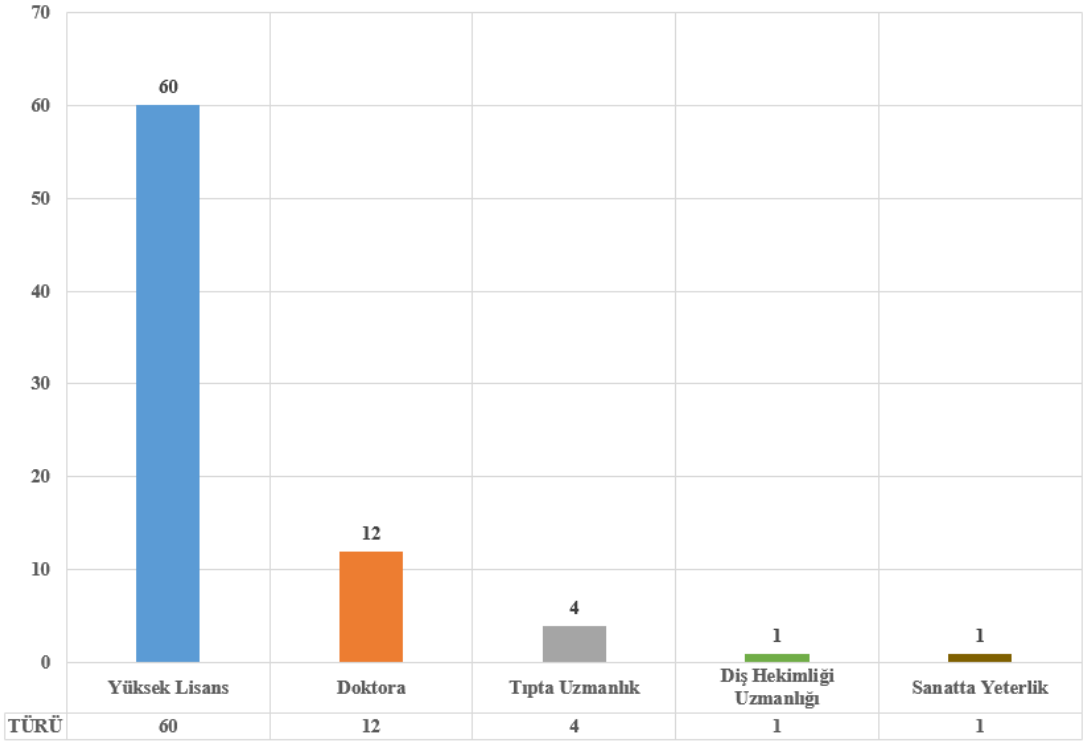


Şekil 1. Toplam Lisansüstü Çalışma Sayısının Yıllara Göre Dağılımı

Toplam lisansüstü çalışma sayılarının yıllara göre dağılımı Şekil 1'de incelendiğinde, "disleksi", "dislektik" ve "dislek" anahtar kavramları kullanılarak gerçekleştirilen tarama sonucunda elde edilen 78 tez çalışması değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda, 2016 yılı öncesinde tez sayılarının

görece düşük olduğu; 2016-2025 yılları arasında ise bazı yıllarda sınırlı düşüşler görülmekle birlikte genel olarak belirgin bir artış eğiliminin olduğu tespit edilmiştir.

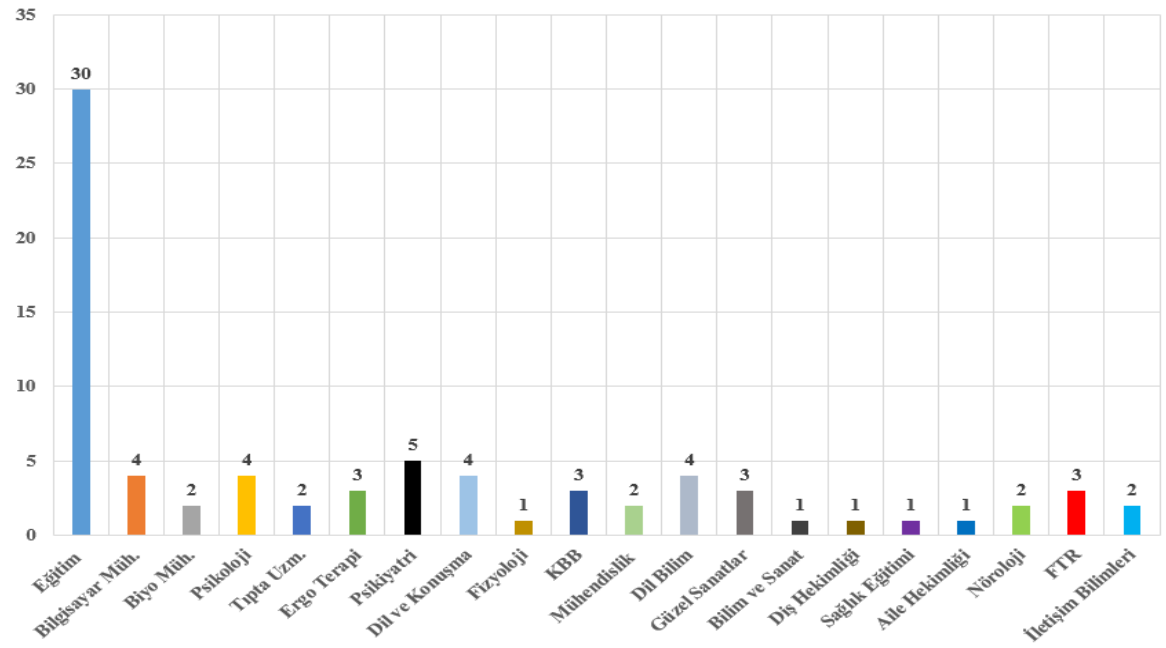
Araştırmada yanıt aranan ikinci "Disleksiye yönelik Türkiye'de yapılmış tezlerin incelenmesine ilişkin yapılan tez çalışmalarında çoğunlukla hangi tez türü üzerinde çalışılmaktadır?" sorusuna ait bulgular aşağıda Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Lisansüstü Çalışmaların Tez Türüne Göre Dağılımı

Şekil 2'de görüldüğü üzere, lisansüstü tezler arasında en fazla çalışılan tez türünü yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır. Bunu doktora tezleri izlemektedir. Çalışmaların büyük ölçüde yüksek lisans ve doktora düzeyinde yoğunlaştığı, bununla birlikte tıpta uzmanlık alanında da sınırlı sayıda çalışma gerçekleştirildiği görülmektedir. Şekil genel olarak değerlendirildiğinde, yüksek lisans ve doktora tezlerinin ağırlıkta olduğu; tıpta uzmanlık, diş hekimliği uzmanlığı ve sanatta yeterlilik tez türlerinde ise çalışmaların sınırlı sayıda kaldığı tespit edilmiştir.

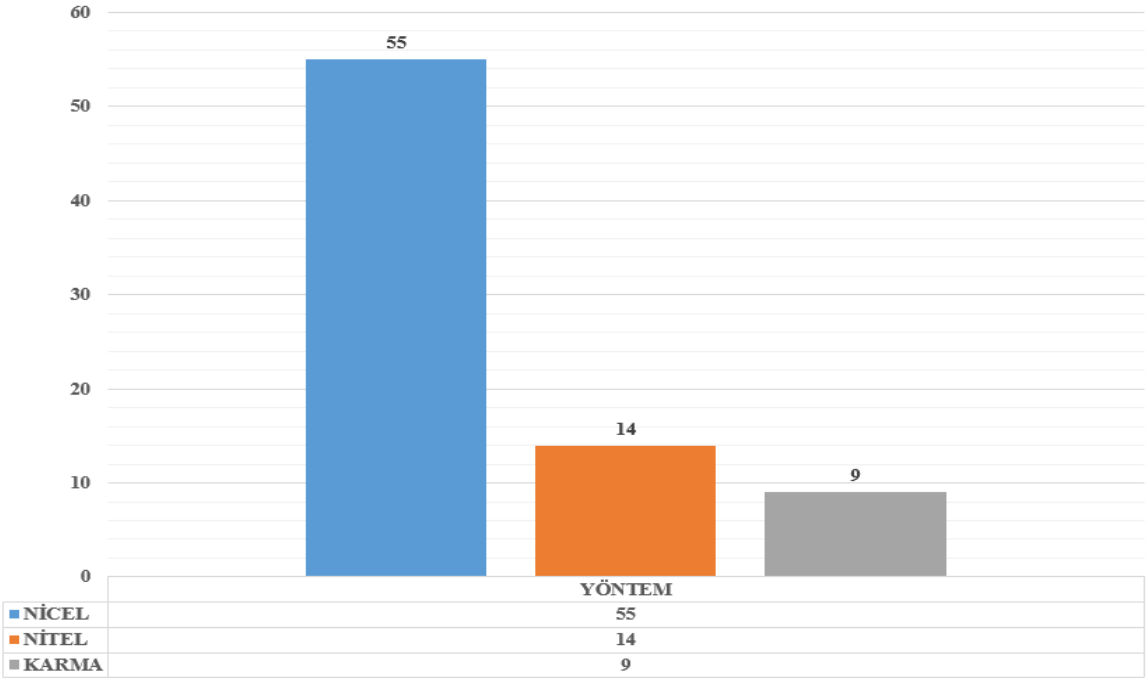
Araştırmada yanıt aranan üçüncü "Disleksiye yönelik Türkiye'de yapılmış tezlerin incelenmesine ilişkin yapılan tez çalışmalarında sıklıkla hangi konular üzerinde çalışılmıştır?" sorusuna ait bulgular aşağıda Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. İncelenen Tezlerin Konulara Göre Dağılımı

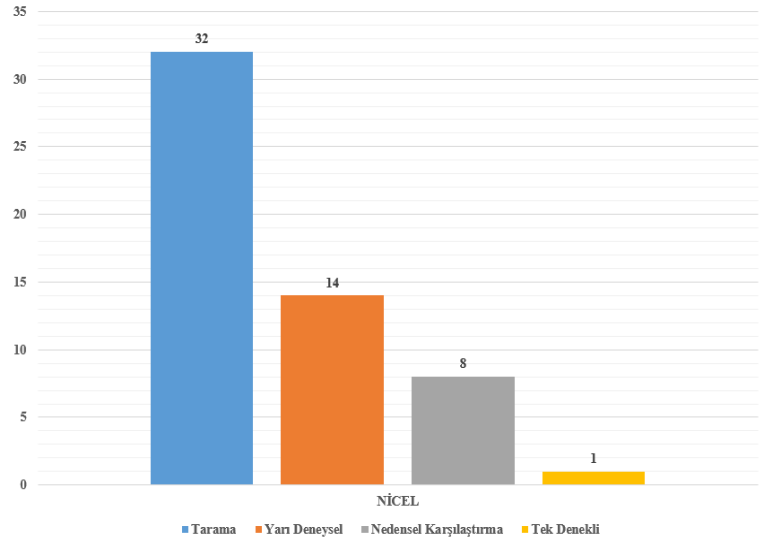
Şekil 3'te incelenen tezlerin konuları değerlendirildiğinde, en sık ele alınan konunun eğitim olduğu görülmektedir. İncelenen 78 tezin 29'unun eğitim alanında gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Diğer konuların, eğitim alanındaki çalışmaların sayıca altında kaldığı belirlenmekle birlikte, araştırmalarda eğitim dışında farklı konulara da yer verildiği anlaşılmaktadır.

Araştırmada yanıt aranan dördüncü "Disleksiye yönelik Türkiye'de yapılmış tezlerin incelenmesine ilişkin yapılan tez çalışmalarında sıklıkla hangi araştırma yöntemleri kullanılmıştır?" sorusuna ait bulgular aşağıda Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Çalışmaların Yöntemlere Göre Dağılımı

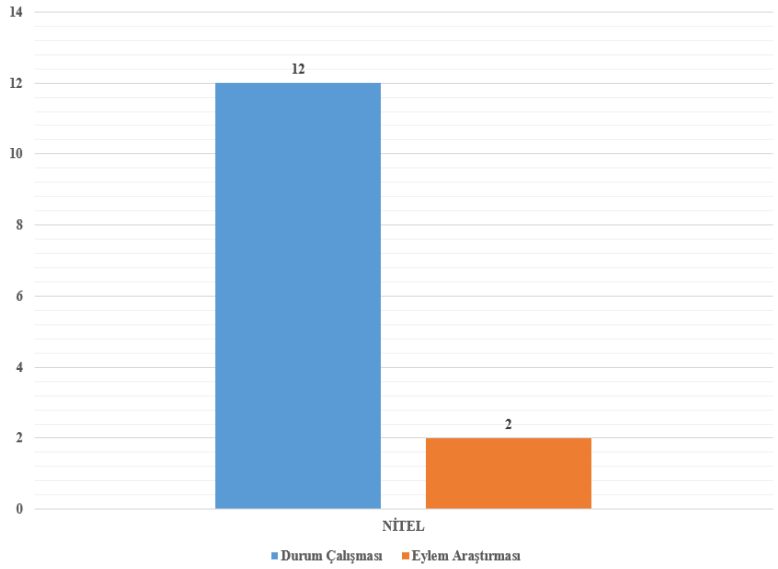
Şekil 4'te görüldüğü üzere, yöntemlere göre incelenen araştırmaların 55'inde nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Nicel yöntemlerin ardından en sık kullanılan yaklaşımın nitel araştırma yöntemi olduğu görülmektedir. Ayrıca, karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilen 9 çalışma bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Nicel, nitel ve karma yöntemlere göre araştırmaların dağılımları da incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinin dağılımı aşağıda Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Nicel Araştırma Yöntemlerine Göre Araştırmaların Dağılımı

Nicel araştırma yöntemleri içerisinde en sık kullanılan desene bakıldığında, tarama deseninin 32 çalışma ile diğer nicel araştırma desenlerine kıyasla daha yaygın olarak tercih edildiği görülmektedir. Tarama deseninin ardından en sık kullanılan desenin, 14 çalışmada yer verilen yarı deneysel desen olduğu belirlenmiştir. İncelenen diğer çalışmalarda kullanılan nicel yöntemler arasında 8 çalışmada nedensel karşılaştırma deseninin, 1 çalışmada ise tek denekli desenin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

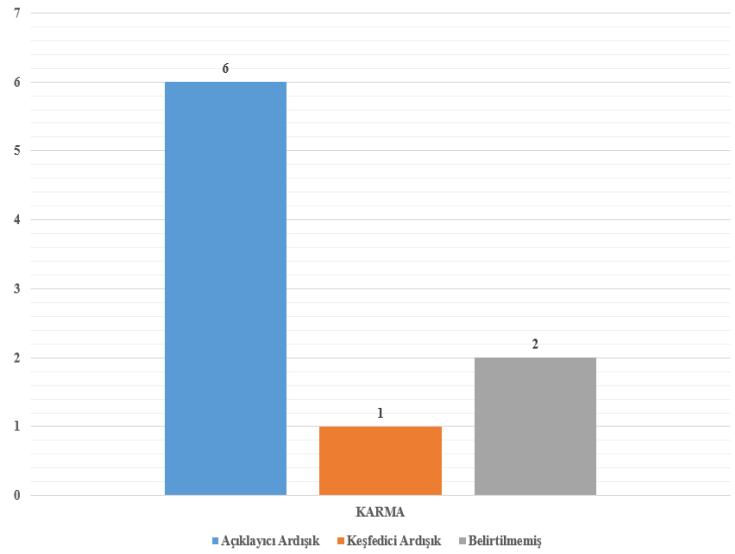
Araştırma bulguları içerisinde Nitel araştırma yöntemlerinin dağılımı aşağıda Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Nitel Araştırma Yöntemlerine Göre Araştırmaların Dağılımı

Nitel araştırma yöntemleri içerisinde en sık kullanılan desene bakıldığında, durum çalışması deseninin 12 çalışma ile daha yaygın olarak tercih edildiği görülmektedir. Durum çalışması deseninin ardından en sık kullanılan desenin, 2 çalışmada yer verilen eylem araştırması deseni olduğu belirlenmiştir.

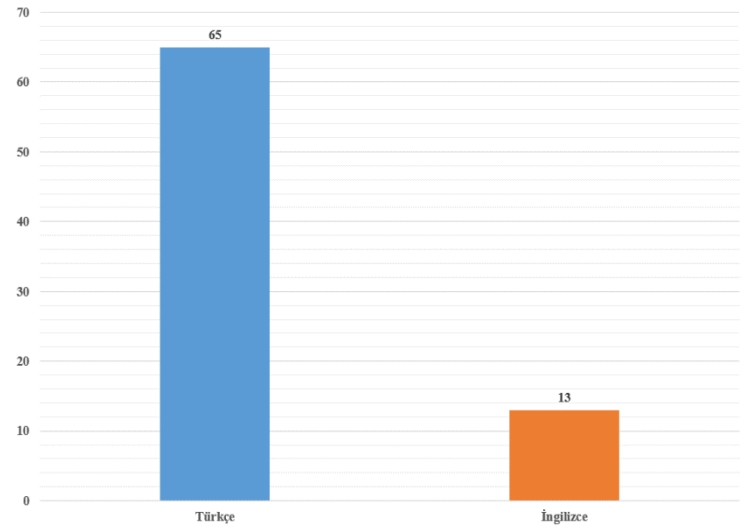
Araştırma bulguları içerisinde Karma araştırma yöntemlerinin dağılımı aşağıda Şekil 7'de sunulmuştur.



Şekil 7. Karma Araştırma Yöntemlerine Göre Araştırmaların Dağılımı

Karma araştırma yöntemleri içerisinde en sık kullanılan desene bakıldığında, açıklayıcı ardışık deseninin 6 çalışma ile diğer karma araştırma desenlerine kıyasla daha yaygın olarak tercih edildiği görülmektedir. Açıklayıcı deseninin ardından en sık kullanılan desenin, 1 çalışmada yer verilen keşfedici ardışık desen olduğu belirlenmiştir. İncelenen diğer çalışmalarda kullanılan karma yöntemlerin ise isminin belirtilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada yanıt aranan beşinci "Disleksiye yönelik Türkiye'de yapılmış tezlerin incelenmesine ilişkin yapılan tez çalışmalarında çoğunlukla hangi dil kullanılmıştır?" sorusuna ait bulgular aşağıda Şekil 8'de sunulmuştur



Şekil 8. İncelenen Tezlerde Kullanılan Dil

Çeşitli türlere göre incelenen toplam 78 tezin dilleri değerlendirildiğinde, tezlerin büyük çoğunluğunun 65 çalışma ile Türkçe olarak yazıldığı, 13 çalışmanın ise İngilizce dilinde kaleme alındığı sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, 2007-2025 yılları arasında ulusal tez merkezinde yayımlanmış, Türkiye'de disleksiye yönelik gerçekleştirilmiş yüksek lisans, doktora, tıpta uzmanlık, diş hekimliği uzmanlığı ve sanatta yeterlilik tezleri incelenmiştir. Bu kapsamda, alanda yapılan çalışmaların hangi yıllarda artış gösterdiği, tezlerin ağırlıklı olarak hangi türde hazırlandığı, hangi konuların sıklıkla ele alındığı, hangi araştırma yöntemlerinin tercih edildiği ve çalışmaların hangi dilde yazıldığı belirlenmek amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda, 2007-2025 yılları arasında ulusal tez merkezinde erişime açık olan tezlere ulaşılmıştır. Çalışmada "disleksi", "dislektik" ve "dislek" anahtar kelimeleri kullanılarak yapılan taramalar sonucunda elde edilen 78 tez, belirlenen kriterler doğrultusunda incelemeye dâhil edilmiştir. Literatürde disleksiye yönelik derleme çalışmalarının ve doğrudan konuya ilişkin kaynakların sınırlı olması nedeniyle, kullanılan tez türlerine ilişkin yeterli bilgiye ulaşılamamıştır. İncelenen tezlerin lisansüstü programlara göre dağılımına bakıldığında, çalışmaların çoğunlukla yüksek lisans tezi türünde olduğu görülmektedir. Buna göre, incelenen 78 tezin 60'ı yüksek lisans, 12'si doktora, 4'ü tıpta uzmanlık, 1'i diş hekimliği uzmanlığı ve 1'i sanatta yeterlik tezinden oluşmaktadır. Ayrıca, tez sayılarında özellikle 2018 yılından sonra artış olduğu dikkat çekmektedir.

Tezler konu alanlarına göre incelendiğinde, en fazla çalışılan alanın 30 tez ile eğitim olduğu belirlenmiştir. Eğitimi sırasıyla bilgisayar (4), biyoistatistik/mühendislik (2), psikoloji (4), tıpta uzmanlık (2), ergoterapi (3), psikiyatri (5), dil ve konuşma (4), fizyoloji (1), kulak burun boğaz (3), mühendislik (2), dilbilim (4), güzel sanatlar (3), bilim ve sanat (1), diş hekimliği (1), sağlık eğitimi (1), aile hekimliği (1), nöroloji (2), fizik tedavi ve rehabilitasyon (3) ve iletişim bilimleri (2) alanları izlemektedir. Alanyazın incelendiğinde, disleksiye yönelik konu dağılımını ele alan benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır.

İncelenen tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri değerlendirildiğinde, en fazla nicel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği, en az ise karma araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Nitel araştırma yöntemleri incelendiğinde, en sık kullanılan desenin durum çalışması olduğu, bunun ardından eylem araştırmasının geldiği görülmektedir. Nicel araştırma yöntemlerinde ise en yaygın kullanılan desenin tarama modeli olduğu belirlenmiştir. Karma yöntem çalışmalarında ise en sık tercih edilen desenin açıklayıcı ardışık desen olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, Türkiye'de disleksiye yönelik tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde olduğu, çalışmaların özellikle 2018 yılından sonra artış gösterdiği ve araştırmalarda çoğunlukla betimsel ve ilişkisel çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. Ayrıca, nicel araştırma yöntemlerinin daha yaygın kullanıldığı, nitel yöntemlerin daha sınırlı kaldığı ve karma yöntemlerin ise en az tercih edilen yaklaşım olduğu belirlenmiştir. Ulusal literatürde yapılan çalışmalar da benzer şekilde nicel yöntemlerin daha sık kullanıldığını, nitel ve karma yöntemlerin ise daha sınırlı düzeyde tercih edildiğini ortaya koymaktadır (Görgün ve Melekoğlu, 2019; Karaer ve Melekoğlu, 2020).

İncelenen 78 tezin dil özelliklerine bakıldığında, tezlerin büyük çoğunluğunun Türkçe (65 tez) olarak yazıldığı, 13 tezin ise İngilizce dilinde hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, disleksiye yönelik tezlerin diline ilişkin doğrudan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde (Afsuroğlu ve Fidan, 2016; Aksoy, 2019; Fırat ve Bildiren, 2022; Kartöz, 2016; Yang vd., 2022), disleksiye sahip bireylerin sayısında artış olduğu gözlemlenmektedir. Bu artış doğrultusunda, özellikle okuma becerilerine yönelik araştırmaların artırılması ve disleksi alanında son yıllarda yapılan ulusal ve uluslararası tez çalışmalarının daha kapsamlı biçimde incelenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Adebisi, R. O., Liman, N. A., & Longpoe, P. K. (2015). Using assistive technology in teaching children with learning disabilities in the 21st century. *Journal of Education and Practice, 6*(24), 14–20.

Afsuroğlu, B., & Fidan, S. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü/specific learning disorders. *Osmangazi Tıp Dergisi, 38*(1), 49-54. https://doi.org/10.20515/otd.17402

Aksoy, Ş. G. (2019). Yaşam boyu özgül öğrenme güçlüğü. *İKSSTD, 11*, 34–39. https://doi.org/10.5222/iksstd.2019.88609

Akyol, H., Çakıroğlu, A., & Kuruyer, H. G. (2014). A study on the development of reading skills of the students having difficulty in reading: Enrichment reading program. *International Electronic Journal of Elementary Education, 6*(2), 199–212.

Altuntaş, F. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ve dislektik öğrencilere yönelik çalışmaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Nobel Yayıncılık.

Balcı, E. (2015). *Amerika Birleşik Devletleri'nde disleksili bireylere uygulanan eğitim ve öğretim programlarının Türkiye'de yapılan çalışmalara katkısı açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Balcı, E. (2017). Disleksi hakkında gerçekler: Disleksi nedir ve ne değildir? *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(1), 1–17.

Çatal, E., Göksal, A., & Koca, F. (2024). Disleksiye müdahale programlarının incelenmesine yönelik bir doküman analizi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 1–36.

Doğan, B. (2013). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 1*(1), 20–33.

Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(3), 2033–2057.

Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D., & Kudret, Z. B. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin "erken okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online, 13*(4), 1449–1472.

Fırat, T., & Bildiren, A. (2022). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencileri tanılamaya yönelik modeller ve Türkiye'deki durum. *Trakya Eğitim Dergisi, 12*(2), 663–674. https://doi.org/10.24315/tred.917755

Görgün, B., & Melekoğlu, M. A. (2019). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik bir okuma destek programının geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 698–713.

Huesman, R. L., Jr., & Frisbie, D. A. (2000). The validity of ITBS reading comprehension test scores for learning disabled and non-learning disabled students under extended-time conditions. In *Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education*.

Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA). (2004). U.S. Public Law 108-446.

Karaer, G., & Melekoğlu, M. A. (2020). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere fen bilimleri öğretimi üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 21*(4), 789–818. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.532903

Kartöz, M. (2016). *Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklar ile sağlıklı çocukların anksiyete ve depresyon düzeyleri açısından karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Lerner, J. W. (1989). Educational interventions in learning disabilities. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 28*(3), 326–331. https://doi.org/10.1097/00004583-198905000-00004

Pürsün, T., & Sarı, H. (2020). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International, 2*(1), 37–60.

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *4*(1), 227-256. https://doi.org/10.33400/kuje.843306

Saraç, S. (2014). Okuma güçlükleri ve disleksi. *Psikoloji Çalışmaları, 34*(1), 71–77.

Şenel, H. G. (1998). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilkokul öğrencilerinin okuma düzeyinin ve dislektik özelliklerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Uçar-Rasmussen, M. & Cora- İnce, N. M. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(4), 2180–2201. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.32772-364006

Yang, L., Li, C., Li, X., Zhai, M., An, Q., Zhang, Y., & Weng, X. (2022). Prevalence of developmental dyslexia in primary school children: A systematic review and meta-analysis. *Brain Sciences, 12*(2), 240. https://doi.org/10.3390/brainsci12020240

Yıldız, M., & Melekoğlu, M. A. (2020). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuduğunu anlama becerileri konusunda gerçekleştirilmiş araştırmaların incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(3), 1274–1303. https://doi.org/10.17679/inuefd.770066

SINIF KAPILARINDA FARKINDALIK: DİSLEKSİ BİLGİ VE FARKINDALIĞINA YÖNELİK ÖĞRETMEN PERSPEKTİFİ[1]

Dr. Öğr. Üyesi Osman GEDİK[2], Dilara GÖRMÜŞ[3]

GİRİŞ

İnsan duyuşsal, bilişsel ve psikomotor davranışların çok az bir kısmına sahip olarak dünyaya gelir. İnsanın öncelikli amacı temel ihtiyaçları karşılayarak ilerleme süreci olan bir içgüdüyle, sürekli olarak gelişme ve değişime uğrayıp yaşamasıdır. Örnek verecek olursak bir bebeğin yaşam kaynağı olan süt ihtiyacını ağlayarak gidermeyi öğrenmesi bile aslında öğrenmenin doğumla başladığının göstergesidir. İnsanoğlu, diğer canlılardan farklı olarak bir iradeye sahip ve öğrenme yeteneği ile var olmaktadır (Akbaba, 2012, s.2). Öğrenme yeteneği; kişinin bulunduğu çevreye uyum sağlamaya başladığı süreçte ve olgunlaşmanın da önemli bir faktör olması ile gelişmeyle birlikte değişme içerisindedir. Bu gelişmenin ve değişmenin olduğu durumların hayatımıza dönüşü bizlere eski bilgilerin üzerine inşa edilen yeni kalıcı bilgiler olmaktadır. İşte bu kalıcı davranış değişikliği, bilişsel değişiklik, psikomotor değişiklikler gibi durumların tamamına da öğrenme denilmektedir. Öğrenmenin öncelikli şartı da sürekliliktir (Morrison & Wilcox, 2020). Sürekliliğin yanında yer alan diğer önemli etmenler ise: zekâ, yaş, türe özgü hazır oluş, motivasyon, bellek, genel uyarılmışlık hali ve kaygıyı gösterebiliriz (Bacanlı, 2001; Senemoğlu, 2005). Bu etmenler göz önüne alındığında bazı bireylerin öğrenme konusunda zorluk yaşadıkları da görülmektedir. Bu etmenlerin bir veya birkaçında eksiklik yaşayan bireyler öğrenme güçlüğü yaşamaktadır.

Öğrenme güçlüğünün ilk tanımları beynin işlevselliği üzerine ardından bilişsel olarak ve en sonunda da akademik tanımlar olarak yapılmıştır. Nörolojik açıdan bakıldığında öğrenme güçlüğü, bireyin akademik becerilerini etkileyen ve yaşam boyu sürebilen, heceleme, yazma, okuma, matematiksel işlemler gibi alanlarda zorluklara yol açan durumlardır (Bender, 2016, s. 25). Bu bozukluklar, konuşma, dinleme, düşünme ve dilin kullanımı gibi psikolojik gelişim alanlarında da yetersizlikler içerebilir ve genellikle bireyin genel zekâ seviyesinden bağımsız olarak, rastgele yetersizlikler ya da olumsuz çevresel faktörlerden kaynaklanmaz; kısaca öğrenme güçlüğü, bireyin nörolojik yapısıyla ilişkili olan bir durumdur (Kavale & Forness, 2003). Öğrenme güçlüklerine sebep olan nörolojik durumların yanında (Judd, 2012, s. 32) kişide sahip olunan genetik faktörler, sinir sistemi rahatsızlıkları, doğum öncesi çevre (kullanılan ilaçlar, sigara, alkol, uyuşturucu), doğum anında yaşanılanlar (ters doğum, kordon dolanması vb.), doğumdan sonraki çevre de önemli etkenler arasına girmektedir (Bender, 2016, s. 56; Judd, 2012, s. 31; Reid, Lienemann & Hagaman, 2013, s. 5). Bu sebeplerden dolayı öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler okuma, yazma ve aritmetik gibi temel öğrenme alanlarında zorluklar yaşamaktadır (Reed vd., 2018). Dolayısıyla bu alanlardan bir veya birkaçında yaşanan sorunlar öğrenme güçlüğünün türlerini ortaya çıkarmaktadır. Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı 5'e (DSM-5, 2014) göre öğrenme güçlüğünün üç türünden bahsedilmiştir. Bunlar disleksi, disgrafi ve diskalkulidir.

Disleksi, öğrenme güçlüğü türleri arasında en yaygın olandır (Cortiella & Horowitz, 2014). Kendi zihnimizi anlamlandırarak şekillendirmemize olanak sağlayabilen okuma becerisinin öğrenimi, disleksili bireyler için oldukça zorlayıcı bir süreçtir. Disleksi, okuryazarlığın öğrenilmesinde okuma, yazma ve imla kurallarına uyumda zorluklar gösteren bir bilgi işleme güçlüğüdür. Bu durum, çalışma belleği, bilgiyi işleme hızı, zaman yönetimi ve otomatiklik gibi bilişsel süreçlerle birlikte, görsel ve/veya işitsel algıda da zorlukları

[1] Bu çalışmanın bir kısmı 23-26 Nisan 2026 tarihinde IX. INCES Uluslararası Bilim, Kültür ve Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Ayrıca Bu araştırma, Dr. Osman GEDİK danışmanlığında "TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı (Proje No: 1919B012406246)" kapsamında desteklenmiştir.

[2] Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi - osmangedik@ohu.edu.tr ORCID ID:0000-0002-6362-7607

[3] Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi - dilaragrms13@gmail.com ORCID ID: 0009-0005-0251-7243

içerebilir (Reid, 2009, s.2). Genetik açıdan disleksinin, ailelerde %50'den fazla kalıtsallık gösterildiği bilinmektedir (Friend, DeFries & Olson, 2008; Harlaar, Spinath, Dale & Plomin, 2005; Kirkpatrick, Legrand, Iacono & McGue, 2011). Anne-baba, akrabalara kadar uzanan bu genlerde de doğacak olan bebeğin etkilenmesi muhtemeldir. Shaywitz (2020) disleksinin hem ailesel hem de kalıtsal olabileceğini belirterek disleksili ebeveynlerin çocuklarının %50'sinde ve disleksili çocukların kardeşlerinin %50'sinde de disleksi olma olasılığını ifade etmiştir.

Disleksinin beyin ile ilişkisine bakıldığında da beyinde dil işleme ve okuma ile ilgili alanların, özellikle sol hemisferdeki Wernicke (Rutten, 2017, s.23) ve Broca (Öktem, Bahar & Atkin, 2004) bölgeleri ile parietal lobun etkili bir şekilde çalışmadığı gözlemlenmiştir (Binder, 2015). Görsel ve fonolojik işlemleme yetenekleri, disleksisi olan bireylerde genellikle zayıf olup bu durum kelimelerin tanınması ve seslerin birleştirilmesi süreçlerini olumsuz etkiler. Nörogörüntüleme çalışmaları, disleksi ile ilişkili beyin yapılarında yapısal ve işlevsel farklılıklar olduğunu göstermektedir (Shaywitz, 2020) Bu bulgular, disleksinin karmaşık bir yapıya sahip olduğunu ve genetik, çevresel ve nörobiyolojik faktörlerin etkileşimi ile ortaya çıktığını ortaya koymaktadır.

Öğretmenler ve aileler arasında disleksi hakkında yaşanılan farkındalık ve bilgi eksikliği nedeniyle, öğrencilerin yaşadığı okuma sıkıntıları genellikle anaokulunda ve ilkokulun ilk zamanlarında farkına varılamamaktadır. Öğrencilerin disleksi olduğunun farkına varıldığında ise, yapılması gereken müdahaleler tam olarak bilinmemektedir (Bender, 2016; Mather & Wendling, 2011). Okul öncesi ve ilkokul dönemindeki yaş grubu çocuklarının beyinsel gelişim hızı ve düzeyi önemli seviyelerde olduğu için disleksiye sahip olan çocukların da erken teşhis edilmesi ve buna bağlı olarak harekete geçmesi de son derece önemlidir (Balcı, 2015; Hurford vd., 1994; Rief & Stern, 2010; Schatschneider & Torgesen, 2004). Erkenden atılan adımlar oluşabilecek olumsuz durumların da engellenmesine ya da tamamen ortadan kalkmasına yarayabilme ihtimalini içermektedir. Dolayısıyla, okuma becerilerinde sıkıntı yaşayan bir çocuğun daha sonrasında nörolojik sebeplerle disleksi olduğu tespit edilirse, bu sorunun üstünden geçen her yıl çocuğun okuma becerilerini kazanmasını daha da zor hale getirecektir. Erkenden atılan adımlar için okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Çünkü disleksiye sahip olan çocukların tamamında belirtiler bir olmadığı gibi bu belirtilerin önlenmesi de tek bir çözüme bağlı değildir. Çocukların her birinin gelişim düzeyi, ailenin sosyoekonomik düzeyi ve ailesel sorunlar gibi çevresel faktörler farklılık göstermektedir. Bundan dolayı okulda eğitim yerine çocuklara bireyselleştirilmiş eğitim ortamlarının oluşturulmasında öğretmenlerin rolü çok önemlidir (Doğanay-Bilgi, 2017; Frith, 2017; Shaywitz, 2020).

Türkiye'de son elli yılda disleksi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenler ile gerçekleştirilmiş akademik çalışmaların sonuçlarına göre, genel olarak öğretmenlerin disleksiye yönelik bilgi, farkındalık ve öz yeterliklerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Balcı, 2019; Sümer-Dodur & Altındağ-Kumaş, 2021; Şahin, 2019; Uluçınar-Sağır & Bozgün, 2018; Yiğiter, 2005). Bunun önemli sebeplerinden biri, öğretmenlere, öğretmen adaylıkları ve öğretmenlikleri süresince verilen eğitimin ve hizmet içi eğitim kurslarının yetersizliğidir (Arabacı, 2018; Yangın vd., 2016). Bu verilmiş eğitimin yarattığı olumsuz durum, geleceğin öğretmenleri olan aday öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğini devam ettiren öğretmenlerin disleksi hakkındaki donanım ve inançlarının gelecekte karşılaşacakları disleksili öğrencilerin hayatlarını önemli derecede etkileyeceği düşünülürse bu araştırmanın hipotezini ortaya koymaktadır. Ayrıca yapılan çalışmalar incelendiğinde ise tarama yöntemiyle çok büyük örneklemlere ulaşılamadığı görülmektedir. Kısaca, disleksili çocuklara erken teşhis ve müdahale çok büyük bir öneme sahiptir, ancak çok sayıda aile, öğretmen ve öğretmen adayı disleksi hakkında yeterince bilgi sahibi değildir (Gedik & Akyol, 2024; Reid, 2009; Shaywitz, 2020). Dolayısıyla okul öncesi ve sınıf öğretmenleri disleksi hakkında bilgi ve farkındalıkları, gelecekte disleksi yaşayan öğrencilerin akademik hayatlarının ilk basamaklarında keşfedilmesi ve farkına varılması çok önemlidir. Bu araştırmanın amacı okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgi ve farkındalıklarını incelemektir. Hipotez, amaç ve alt amaçlar kapsamında araştırmada okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik farkındalıklarını ve bilgilerini ortaya koymak hedeflenmektedir. Ayrıca gerçekleştirilecek bu bilimsel araştırmanın sonuçları ulusal veya uluslararası platformlarda bildiri veya makale olarak sunulması planlanmakta, disleksi ile hem paydaşlara hem de toplumda disleksi farkındalığı yaratılması da hedeflenmektedir.

Disleksili çocukların eğitimine yönelik müdahale programlarının yanında bir diğer önemli etken de öğretmenlerin disleksiye yönelik farkındalıkları ve ne kadar bildikleri ve buna yönelik yapmış oldukları uygulamaların olup olmadığıdır. Türkiye'de artan teknolojik imkânlar başta olmak üzere disleksi ve disleksi ile ilgili yapılmış çalışmalar artış göstermişse de öğretmenlerle yapılan akademik çalışmaların sonuçları, öğretmenlerin disleksiye yönelik bilgi, farkındalık ve öz yeterliklerinin genelde yüksek olmadığını göstermektedir (Balcı, 2019; Sümer-Dodur & Altındağ-Kumaş, 2021; Şahin, 2019; Uluçınar-Sağır & Bozgün, 2018; Yiğiter, 2005). Bunun önemli sebeplerinden biri, öğretmenlere, öğretmen adaylıkları ve öğretmenlikleri süresince verilen eğitimin ve hizmet içi eğitim kurslarının yetersizliğidir (Arabacı, 2018; Yangın vd., 2016). Bu verilmiş eğitimin yarattığı olumsuz durum, geleceğin öğretmenleri olan aday öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğini devam ettiren öğretmenlerin disleksi hakkındaki donanım ve farkındalıklarında gelecekte karşılaşacakları disleksili öğrencilerin hayatlarını önemli derecede etkileyeceği düşünülürse bu araştırmanın hipotezi olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik farkındalıklarını ortaya koymaktadır. Kısaca, disleksili çocuklara erken teşhis ve müdahale çok büyük bir öneme sahiptir, ancak çok sayıda aile, öğretmen ve öğretmen adayı disleksi hakkında yeterince bilgi sahibi değildir (Gedik & Akyol, 2024; Reid, 2009; Shaywitz, 2020). Dolayısıyla okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin disleksi hakkında bilgi ve farkındalıkları, gelecekte disleksi yaşayan öğrencilerin akademik hayatlarının ilk basamaklarında keşfedilmesi ve farkına varılması için önemlidir. Ayrıca ülkemizde yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulursa okul öncesi ve sınıf öğretmenleriyle genellenebilirliği yüksek olan tarama çalışmalarıyla yüksek sayıda örnekleme sahip araştırmaların az olduğu görülmektedir. Tüm bu sebepler düşünülürse bu araştırmanın amacı okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgi ve farkındalıklarını nicel araştırma desenlerinden tarama yöntemiyle incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin disleksi bilgi ve farkındalık düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
2. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin disleksi bilgi ve farkındalık düzeyleri, öğrenme güçlüğü tanısı olan bir öğrencisi olması değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin disleksi bilgi ve farkındalık düzeyleri, branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
4. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin disleksi bilgi ve farkındalık düzeyleri, hizmet süresi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
5. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin disleksi bilgi ve farkındalıkları genel olarak ne düzeydedir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama araçları, veri toplama süreci, toplanan verilerin analizi ve çalışmanın geçerlilik ve güvenirlik boyutları başlıklar halinde sunulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modelinde örneklem üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan nicel veriler doğrultusunda evrendeki genel eğilim, tutum ve görüşler betimlenmeye çalışılmaktadır (Creswell, 2013). Araştırmamızda bu yöntemi seçmemizin nedenlerinden birisi, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüş, bilgi, beceri, yetenek, tutum gibi özelliklerinin belirlenmesinde tarama yönteminin diğer araştırmalara göre daha büyük örneklemler üzerinde çalışma imkânı sunmasıdır. Ayrıca tarama yöntemi, büyük örneklemler üzerinde çalışma imkânı sunarak sonuçların genellenebilirliğini artırmasından dolayı tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreninde okul öncesi ve sınıf öğretmenleri bulunmaktadır. 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Niğde İlinde bulunan anaokulları ve ilkokullarda görev yapan 141 okul öncesi ve sınıf öğretmenleri, araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada çalışma evrenini temsil edebilmek için uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, araştırmada ihtiyaç duyulan büyüklüğe ve özelliklere ulaşmada en yüksek tasarrufu sağlamada sıklıkla kullanılan yöntemlerden biridir (Büyüköztürk vd., 2018, s. 95). Bu doğrultuda araştırmanın örneklemi Niğde ilinde görev yapan okul öncesi ve sınıf

öğretmenleri olmuştur. Öğretmenlerin demografik özelliklerine ait bilgiler Tablo 1'de şu şekilde sunulmuştur.

Tablo 1. Temel Eğitim Öğretmenlerinin Demografik Değişkenler Açısından Dağılımı

Cinsiyet		Branş		Görev Süresi			Tanılı Öğrenci	
Kadın	Erkek	Sınıf	Okul Öncesi	0-7 Yıl	8-15 Yıl	16+ Yıl	Evet	Hayır
85	56	78	63	25	51	65	90	51
141		141		141			141	

Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" ve Sümer-Dodur ve Altındağ-Kumaş (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan "Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği" (DBİÖ) aracılığı ile toplanmıştır. Ölçeğin bu araştırmada kullanılması için gerekli kullanım izinleri, ölçeği Türkçeye uyarlayan araştırmacılardan alınmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: "Kişisel Bilgi Formu" araştırmacılar tarafından alanyazın taranarak disleksi bilgi ve inanç düzeyini etkileyecek değişkenler belirlenip öğretmenlerin cinsiyet (kadın-erkek), hizmet süresi (0-7 yıl, 8-15 yıl, 16 yıl ve üzeri), öğrenme güçlüğü tanılı öğrenciye sahip olma (evet-hayır) ve branş (okul öncesi öğretmeni-sınıf öğretmeni) ile ilgili 4 soru içerecektir.

Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği (DBİÖ): Araştırmada veri toplamak için kullanılan bir diğer araç ise "Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği (DBİÖ)" dir. DBİÖ, Soriano-Ferrer ve Echegaray-Bengoa (2014) tarafından "Scale of Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia" ismiyle sınıf öğretmenlerinin disleksi bilgi ve inanç düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, "Doğru", "Yanlış" ve "Bilmiyorum" derecelendirmesi ile üçlü likert şeklinde, "genel bilgi", "tanı" ve "tedavi" üç alt boyutta, 36 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, Sümer-Dodur ve Altındağ-Kumaş (2021) tarafından Türkçeye uyarlanmış olup üç alt boyutta 36 maddeden oluşmaktadır. Analizler sonucunda DFA sonuçlarına göre ölçeğin üç faktörlü bir yapısının olduğu, model uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu (X2/sd=2.80, RMSEA=.080, SRMR=.052, NFI=.90, NNFI=.93, CFI=.93, IFI=.93, AGFI=.90) bulunmuştur. Güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin geneli ve alt ölçekler için hesaplanan iç tutarlık katsayılarının .78 ile .87 arasında değiştiği bulunmuştur (Sümer-Dodur ve Altındağ-Kumaş, 2021). Ölçek maddelerinin ayırt edicilik düzeyleri .30 üzerinde olması ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde gerçekleştirilmiş olup veriler kesit alma tarama türünde toplanmıştır. Kesitsel araştırmalarda betimlenecek değişkenler için genellikle örneklemin büyük olduğu ve birçok farklı özellikteki topluluğu kapsadığı için bir seferde ölçülen, veri toplanan bir tarama araştırma türüdür (Büyüköztürk vd., 2018, s. 186). Veriler 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Niğde ilinde görev yapan 141 okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinden elde edilmiştir. Veri toplama öncesinde öğretmenlere, araştırmanın amacı paylaşılmış ve öğretmenlerin ölçek formlarını doldurması istenmiştir. Araştırmada gönüllülük esas alınmıştır. Veri toplama araçlarını cevaplamayan, gönüllü olmayan veya birden fazla aynı cevabı veren öğretmenlerin formları çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 24 analiz programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Kişisel bilgi formunda bulunan cinsiyet, branş ve öğrenme güçlüğü tanılı öğrenciye sahip olma değişkenlerine göre t-Testi, hizmet süresi açısından yapılan analizde ise tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarında ve ölçeğin geneli için ortalama puanlar elde edilerek öğretmenlerin disleksiye yönelik bilgi ve farkındalıkları hakkında genel betimsel istatistikler halinde sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Veri toplama sürecinde geçerlik ve güvenirliği artırmak için önce temel eğitim öğretmenleri konu hakkında bilgilendirilmiş varsa soruları yanıtlanmıştır. Öğretmenlere ölçekler hakkında gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Ayrıca toplanan verilerin güvenirliği için ölçeğin tamamında Crα güvenirliği .83, genel bilgi alt boyutu için Crα .71, tanı alt boyutu için Crα .71 ve tedavi alt boyutu için Crα .87 bulunmuştur. Tüm bu bulgular toplanan verilerin tatmin edici düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu araştırma, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Etik Kurulunun 09.09.2024 tarih ve E-86837521-050.99-551368 sayılı Etik Kurul kararı ile yürütülmüştür.

BULGULAR

Bu bölümde veri analizi sürecinde elde edilen sonuçlar sunulmuştur. Temel eğitim öğretmenlerinin "Disleksiye Yönelik Bilgi ve İnanç Ölçeği" alt boyutlarından ve ölçeğin genelinden aldıkları puanların t-Testi ve ANOVA sonuçları aşağıda ifade edilmiştir.

Araştırmanın cinsiyet değişkenlerine göre temel eğitim öğretmenlerinin ölçeğin boyutlarından aldıkları puanların t-Testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Temel Eğitim Öğretmenlerinin Disleksiye Yönelik Bilgi ve İnançlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Aldıkları Ortalama Puanların t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	X	S.s	t	p
Genel Bilgi	Kadın	85	8.22	3.09	2.430	.016
	Erkek	56	6.92	3.09		
Tanı	Kadın	85	6.03	2.00	.699	.486
	Erkek	56	5.76	2.52		
Tedavi	Kadın	85	4.40	2.18	1.935	.055
	Erkek	56	3.69	1.99		
Toplam	Kadın	85	18.65	5.93	2.142	.034
	Erkek	56	16.39	6.45		

*p<.05

Tablo 2 incelendiğinde genel bilgi ve tedavi alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir. Tabloya göre tanı alt boyutunda ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın branş değişkenlerine göre temel eğitim öğretmenlerinin ölçeğin boyutlarından aldıkları puanların t-Testi sonuçları aşağıda Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Temel Eğitim Öğretmenlerinin Disleksiye Yönelik Bilgi ve İnançlarının Branş Değişkeni Açısından Aldıkları Ortalama Puanların t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Branş	N	X	S.s	t	p
Genel Bilgi	Sınıf Öğret.	78	7.41	3.16	-1.257	.211
	Okul Öncesi	63	8.07	3.11		
Tanı	Sınıf Öğret.	78	5.96	2.31	.193	.848
	Okul Öncesi	63	5.88	2.11		
Tedavi	Sınıf Öğret.	78	3.88	2.03	-1.468	.144

	Okul Öncesi	63	4.41	2.23		
Toplam	Sınıf Öğret.	78	17.25	6.41	-1.067	.288
	Okul Öncesi	63	18.38	5.97		

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde tüm alt boyutlar ve ölçeğin genelinde branş değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın öğrenme güçlüğü tanılı bir öğrencisi olma durumu değişkenlerine göre temel eğitim öğretmenlerinin ölçeğin boyutlarından aldıkları puanların t-Testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Temel Eğitim Öğretmenlerinin Disleksiye Yönelik Bilgi ve İnançlarının Öğrenme Güçlüğü Tanılı Bir Öğrencisinin Olma Durumu Değişkeni Açısından Aldıkları Ortalama Puanların t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Tanılı Öğrenci	N	X	S.s	t	p
Genel Bilgi	Evet	90	8.08	3.19	1.919	.057
	Hayır	51	7.03	2.97		
Tanı	Evet	90	6.10	2.30	1.217	.226
	Hayır	51	5.62	2.03		
Tedavi	Evet	90	4.34	2.18	1.666	.098
	Hayır	51	3.72	1.99		
Toplam	Evet	90	18.53	6.40	1.983	.049
	Hayır	51	16.39	5.70		

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde genel bilgi ve tedavi alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde öğrenme güçlüğüne sahip bir öğrenciye sahip olma durumu değişkeni açısından evet cevabını veren öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir. Tabloya göre tanı alt boyutunda ise öğrenme güçlüğüne sahip bir öğrenciye sahip olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın görev süresi değişkenlerine göre temel eğitim öğretmenlerinin ölçeğin boyutlarından aldıkları puanların ANOVA sonuçları aşağıda Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Temel Eğitim Öğretmenlerinin Disleksiye Yönelik Bilgi ve İnançlarının Görev Süresi Açısından Aldıkları Ortalama Puanların ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Görev Süresi	N	X	S.s.	Sd	F	p	Anlamlı fark
Genel Bilgi	0-7 yıl	25	7.96	2.83	2/138	.095	.909	---
	8-15 yıl	51	7.66	3.42				
	16+ yıl	65	7.64	2.97				
	Toplam	141	7.70	3.14				
Tanı	0-7 yıl	25	6.28	1.40	2/138	.377	.686	---
	8-15 yıl	51	5.86	2.27				
	16+ yıl	65	5.84	2.43				
	Toplam	141	5.92	2.21				
Tedavi	0-7 yıl	25	4.56	1.41	2/138	.849	.430	---
	8-15 yıl	51	4.13	2.48				
	16+ yıl	65	3.88	1.92				
	Toplam	141	4.12	2.13				
Toplam	0-7 yıl	25	18.80	4.60	2/138	.445	.642	---
	8-15 yıl	51	17.64	7.09				
	16+ yıl	65	17.39	5.75				
	Toplam	141	17.75	6.22				

*p<.05 (1= 0-7 yıl, 2= 8-15 yıl, 3= 16 yıl ve üzeri)

Tablo 5 incelendiğinde temel eğitim öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgi ve inançlarının görev süresi değişkeni açısından tüm alt boyutlar ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Ancak ortalama puanlar incelendiğinde görev süresi yeni olan öğretmenlerin bilgi ve inançlarının daha yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

Genel olarak temel eğitim öğretmenlerinin ölçeğin tamamından aldıkları puanların ortalaması aşağıda Tablo 6'te verilmiştir.

Tablo 6. Temel Eğitim Öğretmenlerinin Disleksiye Yönelik Bilgi Ve İnançlarının Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	N	Minimum	Maximum	Mean	S.s.	Skewness	Kurtosis
Genel Bilgi	141	.00	16.00	7.70	3.14	-.046	-.637
Tanı	141	.00	10.00	5.92	2.21	-626	-.048
Tedavi	141	.00	8.00	4.12	2.13	0.42	-.674
Toplam	141	.00	30.00	17.75	6.22	-3.94	-.066

Tablo 6'da ölçekten alınacak en düşük puan ve en yüksek puanlar incelendiğinde öğretmenlerin ortalamaya yakın ama biraz üstünde disleksi bilgi ve inanca sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca Skewness ve Kurtosis değerlerinin-1.5 ile +1.5 arasında olması, verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde ifade edilebilir (Tabachnick & Fidell, 2013).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgi ve farkındalık düzeyleri ile bu düzeylerin çeşitli demografik ve mesleki değişkenler (cinsiyet, branş, tanılı öğrenci deneyimi, hizmet süresi) açısından nasıl şekillendiği nicel araştırma yaklaşımları kullanılarak bu çerçeve içerisinde incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin disleksiye yönelik algı ve donanımlarının hem bireysel faktörler hem de mesleki yaşantılar yoluyla dinamik bir biçimde değişiklik olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmadan elde edilen ilk temel bulgu, temel eğitim öğretmenlerinin disleksi bilgi ve farkındalık düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık göstermesidir (Tablo 2). Ölçeğin "Genel Bilgi" ve "Tedavi" alt boyutlarında kadın öğretmenlerin daha yüksek ortalamalara sahip olması, ulusal ve uluslararası alanyazındaki pek çok güncel araştırma sonucuyla paralellik arz etmektedir (Atalay, 2024; Aydoğmuş, 2024; Burak vd., 2025; Şahin & Koca, 2024). Bu doğrultuda Mouchritsa ve arkadaşları (2022) ile Saloviita (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da kadın öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik daha kapsayıcı, yüksek farkındalığa dayalı ve olumlu tutumlar sergiledikleri rapor edilmiştir. Öte yandan, alanyazında erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik daha pozitif yaklaşımlar içinde olduğunu savunan alternatif bulguların da yer alması (Ahmmed vd., 2012; Sağlam & Kanbur, 2017), cinsiyet faktörünün disleksi farkındalığı üzerindeki etkisinin tek boyutlu olmadığını; kültürel normlar, öğretmen yetiştirme politikaları ve bireysel mesleki güdülerle karmaşık bir etkileşim içinde bulunduğunu göstermektedir. Ancak mevcut araştırmanın verileri, kadın öğretmenlerin disleksili çocukların akademik ve duyuşsal ihtiyaçlarına yönelik daha hassas bir bilgi birikimine sahip olduklarına işaret etmektedir. Bu durumun temel sebebi de annelik içgüdüsü ile çocuklara olan yaklaşımın, erkek öğretmenlere oranla daha hassas olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ikinci önemli çıktısı, öğretmenlerin disleksiye dair bilgi ve inanç düzeylerinin, meslek hayatlarında daha önce özel öğrenme güçlüğü tanısı almış bir öğrenciyle çalışma deneyimine sahip olup olmamalarına göre evet cevabını verenlerin lehine anlamlı biçimde farklılaşmasıdır (Tablo 4). Uygulamalı alan deneyiminin yarattığı bu anlamlı fark, Bıçakcı ve Çakıroğlu (2024) ile Deniz (2019) tarafından yürütülen ve sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini inceleyen çalışmalarla tam olarak bir uyum içerisindedir. Söz konusu araştırmalar, öğretmenlerin en az bir özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrenciyle doğrudan etkileşime girmelerinin, teorik bilgiyi işlevsel hale getirdiğini ve disleksiye yönelik farkındalığı kalıcı kılmada en güçlü nedenlerinden biri olduğunu savunmaktadır. Yaşantısal ve çevresel deneyim, Balcı (2019) gibi bazı araştırmalarda farklı düzeylerde rapor edilse de genel literatür eğilimleri disleksili bir

öğrenciye eğitim vermenin öğretmenlerin "tedavi ve müdahale" süreçlerindeki donanım eksikliğini gidermede kritik bir eşik olduğunu doğrulamaktadır.

Öğretmenlerin hizmet süreleri (çalışma deneyimleri) ile disleksi farkındalıkları arasındaki ilişki incelendiğinde ise gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Tablo 5). Bu bulgu, Korkmaz ve Yıldırım (2022) ile Demir ve Arslan (2021) tarafından ulaşılan sonuçlarla orta düzeyde benzerlik göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının 16 yıl ve üzeri deneyime sahip olmasına rağmen, ölçek puan ortalamalarının mesleğe yeni başlayan (0–7 yıl) öğretmenlerde görece daha yüksek olması, yeni nesil öğretmen yetiştirme programlarının disleksi konusuna daha fazla yer ayırmasıyla açıklanabilir. Bu durum da 16 yıl ve üzeri deneyimi olan öğretmenlere oranla göreve yeni başlayan genç öğretmenlerin teknolojiyi daha detaylı daha hızlı kavrayıp bunları günlük hayata yansıtma konusunda daha bilgili olmalarıdır. Sümer-Dodur ve Altındağ-Kumaş (2021) ile Balcı (2019) tarafından vurgulandığı üzere, mesleki deneyimin tek başına artması otomatik olarak disleksi uzmanlığı getirmemektedir; aksine güncel nörolojik ve akademik yaklaşımlardan uzak kalındığında farkındalık düzeyleri durağanlaşabilmektedir. Bu durum, kıdemli öğretmenlerin hizmet içi eğitim yoluyla sürekli desteklenmesi gerektiğinin açık bir belirtisidir.

Son kısımda ise branş değişkeni açısından okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır (Tablo 3). Bu bulgu, her iki branşın da temel eğitim kademesinde disleksili öğrencilerin erken tespiti konusunda benzer bir pedagojik sorumluluğa sahip olduğunu göstermektedir. Yılmaz (2012) ile Turan, Arı ve Demir (2024) tarafından yapılan çalışmalarda da sınıf öğretmenlerinin temel okuma-yazma öğretimindeki birincil rolü ile okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk dönemindeki fonolojik farkındalık temelli müdahale rolleri birbirini tamamlayıcı unsurlar olarak ele alınmıştır. Abazaoğlu ve arkadaşlarının (2015) çalışmasında okul öncesi dönemde disleksi riskinin erken fark edilmesinin önemi vurgulanmış olsa da mevcut bulgular her iki branş öğretmeninin de disleksi bilgi ölçeğinde ortalamaya yakın ama biraz üstünde (Tablo 6) benzer bir profile sahip olduğunu göstermekte ve bu yönüyle literatürdeki branş temelli ayrışan bazı çalışmalarla tam olarak örtüşmemektedir.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar doğrultusunda şunlar önerilebilir:

- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin disleksi farkındalığını belgeleyen hizmet içi ya da hizmet öncesi bir sertifika programı geliştirilmelidir.
- Öğretmenlerin disleksi farkındalık düzeylerini izleyen ulusal bir veri tabanı oluşturulmalı ve bu veriler, eğitim politikalarının şekillendirilmesinde kullanılmalıdır.
- Her okulda özel öğrenme güçlükleri konusunda alanında uzmanlaşmış bir grup (öğretmen, rehberlik ve psikolojik danışman, özel eğitim öğretmeni) oluşturulmalı ve bu gruplar disleksiye yönelik erken tanı ve müdahale süreçlerini koordine etmeli ve buna göre bir yol izlemelidirler.

KAYNAKLAR

Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O., & Yıldızhan, Y. (2015). Okul öncesi öğretmenliğine ilişkin genel bir bakış. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 411–421.

Ahmmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Inclusive education in developing countries: A review of the literature. *International Journal of Special Education*, 27(3), 1–14.

Akbaba, S. (2012). *Eğitimde öğrenme süreçleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Amerikan Psikiyatri Birliği (2014). *DSM-5 Tanı ölçütleri başvuru el kitabı*. (Çev. Ed. Köroğlu, E.). Ankara: HYB.

Arabacı, Ö. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin ve yeterlilikleri hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Atalay, D. (2024). Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması: Okul öncesi öğretmenlerinin disleksi bilgisi ve yeterlilik faktörleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 25(1), 1-20.

Aydoğmuş, M. (2024). *Sınıf öğretmeni adaylarının disleksi hakkındaki bilgi ve inanç düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve öğrenme* (4. Basım). Ankara: Nobel Yayın.

Balcı, E. (2015). *Amerika Birleşik Devletleri'nde disleksili bireylere uygulanan eğitim ve öğretim programlarının Türkiye'de yapılan çalışmalara katkısı açısından değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Balcı, E. (2019). İlkokul ve ortaokulda disleksi riski taşıyan öğrencilerin oranı ve bazı karakteristik özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 717–736.

Bender, W. N. (2016). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri: Özellikleri, tanılama ve öğretim stratejileri* (H. Sarı, Çev.). Ankara: Nobel.

Bıçakcı, M., & Çakıroğlu, O. (2024). Özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerle çalışma deneyimine sahip sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 25(2), 150-168.

Binder, J. R. (2015). The Wernicke area: Modern evidence and a reinterpretation. *Neurology*, 85(24), 2170-2175.

Burak, A., Yılmaz, D., & Demir, S. (2025). Öğretmenlerin disleksiye yönelik tutumları ve mesleki deneyim. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 45-62.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (25. Baskı). Ankara: Pegem.

Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues*. New York: National Center for Learning Disabilities.

Creswell, J. W. (2013). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson.

Demir, R., & Arslan, K. (2021). Öğretmenlerin mesleki kıdem ve disleksi farkındalığı arasındaki ilişki. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(2), 210-230.

Deniz, T. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin özel eğitim yeterlikleri ve disleksi farkındalığı* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Doğanay-Bilgi, A. (2017). Okuma yazmada öğretimsel stratejiler. E.R. Özmen (Ed.), *Öğrenme güçlüğü sınıf içi destek seti* içinde (ss. 1-88). Ankara: Eğiten Kitap.

Friend, A., DeFries, J. C., & Olson, R. K. (2008). Parental education moderates genetic influences on reading disability. *Psychological Science*, 19(11), 1124-1130.

Frith, U. (2017). Beneath the surface of developmental dyslexia. K. Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheart (Ed.), *In Surface dyslexia* (pp. 301–330). Routledge.

Gedik, O., & Akyol, H. (2024). Prospective teachers' knowledge and beliefs about Dyslexia. *Journal of Innovative Research in Teacher Education*, 5(1), 19-35.

Harlaar, N., Spinath, F. M., Dale, P. S., & Plomin, R. (2005). Genetic influences on early word recognition abilities and disabilities: A study of 7-year-old twins. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(4), 373-384.

Hurford, D. P., Schauf, J. D., Blaich, T., Moore, K., & Bunce, L. (1994). Early identification of children at risk for reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27(6), 371-382.

Judd, S. J. (Ed.). (2012). *Learning disabilities sourcebook*. Detroid: Omnigraphics.

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2003). Learning Disability as a Discipline. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 76–93). New York: The Guilford Press.

Kirkpatrick, R. M., Legrand, L. N., Iacono, W. G., & McGue, M. (2011). A twin and adoption study of reading achievement: Exploration of shared-environmental and gene–environment-interaction effects. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 368-375.

Korkmaz, M., & Yıldırım, A. (2022). Öğretmenlerin disleksi farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 11(3), 85-102.

Mather, N., & Wendling, B. J. (2011). *Essentials of dyslexia assessment and intervention*. Hoboken, NJ: Wiley.

Morrison, T. G., & Wilcox, B. (2020). Assessing expressive oral reading fluency. *Education Sciences*, 10(3), 1-13.

Mouchritsa, M., Papadopoulou, M., & Kourakos, A. (2022). Gender differences in teachers' attitudes toward learning disabilities. *European Journal of Special Education Research*, 8(2), 45–60.

Öktem, Ö., Bahar, S. Z., & Aktin, E. (2004). Afazi, apraksi, agnozi. *Nöroloji* içinde (ss. 85-92). İstanbul: Nobel Tıp Kitapevi.

Reed, G. M., Sharan, P., Rebello, T. J., Keeley, J. W., Medina-Mora, M. E., Gureje, O., ... & Krasnov, V. N. (2018). The ICD-11 developmental field study of reliability of diagnoses of high-burden mental disorders: results among adult patients in mental health settings of 13 countries. *World Psychiatry*, 17(2), 174-186.

Reid, G. (2009). *Dyslexia: A practitioner's handbook* (4th ed.). Chishester: UK, Wiley-Blackwell.

Reid, R., Lienemann, T. O., & Hagaman, J. L. (2013). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. Guilford Publications.

Rief, S. F., & Stern, J. (2010). *The dyslexia checklist: A practical reference for parents and teachers* (Vol. 3). John Wiley & Sons.

Rutten, G. J. (2017). *The Broca-Wernicke doctrine: A historical and clinical perspective on localization of language functions*. Springer.

Sağlam, H., & Kanbur, N. (2017). Öğretmenlerin özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(13), 1–20.

Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers toward inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282.

Schatschneider, C., & Torgesen, J. K. (2004). Using our current understanding of dyslexia to support early identification and intervention. *Journal of Child Neurology*, 19(10), 759-765.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitapevi.

Shaywitz, S. E. (2020). *Disleksi ile başa çıkma rehberi* (Ö. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Epsilon.

Soriano-Ferrer, M., & Echegaray-Bengoa, J. (2014). *Scale of Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia*. (Özgün ölçek geliştirme çalışması).

Sümer-Dodur, H. M., & Altındağ-Kumaş, Ö. (2021). "Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği"nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(1), 115–131.

Şahin, Ö. N., & Koca, F. (2024). Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki farkındalık ve bilgi düzeyleri. *Eğitim Araştırmaları ve Yayınları Dergisi*, 15(4), 101-118.

Şahin, R. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgi ve tutumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th Ed.). Pearson New International Edition.

Turan, Ö. F., Arı, S., & Demir, M. (2024). İlkokulda derslere branş öğretmenlerinin girmeleri hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 17–28.

Uluçınar-Sağır, Ş., & Bozgün, K. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik yeterliklerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *2nd International Symposium on Innovative Approaches in Scientific Studies*, Samsun, Türkiye.

Yangın, S., Yangın, N., Önder, V., & Şavlığ, A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretim elemanlarının çeşitli öğrenme güçlüklerine yönelik farkındalıkları. *Education Sciences*, 11(4), 243-266.

Yılmaz, N. (2012). *Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Yiğiter, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

WEB 2.0 ARAÇLARIYLA KÜLTÜREL AKTARIM UNSURLARINA YÖNELİK METİN VE ETKİNLİKLER OLUŞTURMA

Nesibe Öksüz[1] Derya Yıldız[2]

GİRİŞ

Kültür bir toplumun temelini oluşturan ana unsurdur. Bu unsur nesilden nesle aktarılarak devamını sürdürür. Özdemir'e (2015) göre kültür bir toplumun gelişim ve değişim sürecine şekil veren maddi ve manevi değerlerin bütünüdür. Yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımı önemli bir yere sahiptir. Çünkü Türk kültürünü tanıtmak Türkçenin de anlaşılabilirliğini arttırarak dili destekler. Yabancılara Türkçe öğretiminde çeşitli etkinlikler sayesinde kültür verilen derslerle aktarılabilir.

Türkçenin öğretiminde esas alınan unsur dört temel beceri ilkeleridir. Kurudayıoğlu'nun (2015) da ifade ettiği gibi Türkçe dersi, bilgiden ziyade bir beceri dersidir. Buna bağlı olarak okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmesi Türkçe dersini asıl amacıdır. Türkçe eğitiminde yararlanılan birçok yöntem ve teknik bu becerilerin gelişimine uyarlanabilmektedir. Eğitimde kullanılan özel olarak tasarlanmış araç ve etkinlikler sayesinde etkili bir öğretme sağlamaktadır. Bu etkinlikler öğrencinin düzeyine göre tasarlanarak sunulmalıdır.

Çalışmanın amacı B1 düzeyindeki kazanımlara uygun metin ve etkinlikler tasarlanarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik Web2.0 araçları sayesinde yabancılara Türkçe öğretimi alanına yeni bir materyal sunmaktır. Bu amaca yönelik olarak problem cümlesi "Yabancılara Türkçe öğretiminde 'Bozkırın Kalbi: Konya' adlı metin hazırlanarak dört temel dil becerisine uygun nasıl etkinlikler tasarlanabilir? " şeklinde ifade edilmiştir.

Bir milletin kültürü dil ile bir bütün halindedir. Kültür aktarımında en önemli unsur hedef dilin gelişim sürecidir. Bu süreç Türkçenin dört ana unsuru olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin aktarımıyla doğrudan ilgilidir. Öğrenmenin kalıcı olması için bu becerilere gerekli düzeyde önem verilmeli ve dil öğrenme sürecine katılımı sağlanmalıdır. Bu sebeple çalışmada dört temel dil becerisi üzerinde durulmuş ve öğrenmenin daha etkili hale getirilmesi üzerine sürekli gelişmekte olan dijital dünyaya da uyum sağlaması adına web 2.0 araçları etkinlik tasarımında ve metin hazırlamada kullanılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Tasarımı

Bu çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde web 2.0 araçlarıyla kültür aktarımına yönelik etkinlikler tasarlama kapsamındadır. Bu bağlamda çalışma bir tasarım ve geliştirme araştırmasıdır. Akker vd. (2006), tasarım ve geliştirme araştırmalarının temel olarak bir eğitim sorununa çözüm sunabilmek amacıyla bir planlama yapılmasıdır. Richey ve Klein (2005), tasarım ve geliştirme çalışmalarında etkinlikler

[1] Necmettin Erbakan Üniversitesi, oks.nesibe@gmail.com, 0009-0005-4316-8983
[2] Necmettin Erbakan Üniversitesi, dcyildiz@erbakan.edu.tr, 0000-0002-1981-072X

tasarlamanın öğretimsel süreçlere önemli katkılar sunacağını belirtir. Bu çalışmada hazırlanacak etkinliklerle kültür aktarımına yönelik katkıların sunulması amaçlanmıştır.

Veri Toplama

Bu araştırmada veri toplama süreci, nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda öncelikle doküman incelemesi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bowen (2009), doküman incelemesinin, araştırılması hedeflenen olguya ilişkin yazılı ve dijital materyallerin sistematik olarak incelenmesini kapsadığını belirtir. Doküman incelemesi sürecinde elde edilen veriler; içerik, tema ve kültürel aktarım unsurları açısından incelenmiş, belirlenen ölçütler doğrultusunda analiz edilmek üzere sınıflandırılmıştır. İnceleme sürecinde dokümanların özgünlüğü, amaca uygunluğu ve araştırma kapsamıyla ilişkisi önemsenmiştir. Kültürel aktarım unsuruna yönelik metinler doküman incelemesiyle detaylı olarak analiz edildikten sonra çalışma kapsamında metin ve etkinlik oluşturma aşamasına geçilmiştir. Çalışmada Web 2.0 araçlarının Türkçe öğretiminde kültürel aktarım unsurlarını desteklemek amacıyla nasıl kullanılabileceği Konya ili özelinde ele alınmıştır. Mevlâna Müzesi, Alaeddin Cami, Nasrettin Hoca Türbesi, Çatalhöyük Antik Kenti gibi tarihi mekânlar; Meke Gölü, Meram Bağları ve Tuz Gölü'nün doğal güzellikliği ile Mevlâna Celâleddin-i Rûmî, Tarık Buğra gibi Konya'yla özdeşleşmiş edebî şahsiyetler üzerinden hazırlanan metin ve etkinlikler, dijital ortamın sunduğu etkileşimli olanaklarla bir bütün haline getirilmiştir.

Veri Analizi

Bu araştırmada etkinlik tasarlama sürecinde öncelikle metinler, nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Patton, (2002), içerik analizi yoluyla verilerin sistemli biçimde incelendiğini ve anlamlandırıldığını belirtir. İçerik analizi sürecinde, doküman incelemesi yoluyla elde edilen veriler sistematik bir şekilde incelenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen metinler ve Web 2.0 araçlarıyla geliştirilen etkinlik içerikleri kültürel aktarım unsurlarını yansıtan ifadelerle zenginleştirilmiştir. Çalışmada Konya'nın doğal güzelliklerini, tarihi mekanlarını ve yazarlarını anlatan "Bozkırın Kalbi: Konya" adlı metin ve bu metne uygun etkinlikler Web 2.0 araçlarıyla hazırlanmıştır.

BULGULAR

Metin ve etkinliklerin tasarımında Web2.0 araçlarından faydalanılmıştır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin her biri için ayrı etkinlikler hazırlanmıştır. Metin ve etkinlikleri hazırlamada Leonardo.Ai, Canva, Wordwall, Learning Apps uygulamaları kullanılmıştır.





1. BOZKIRIN KALBİ: KONYA



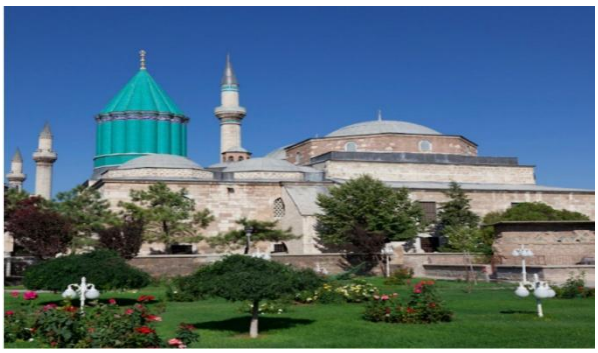


Anadolu'nun en eski yerleşim yerlerinden olan kadim şehrimiz Konya' nın varlığı tarih öncesi devirlere dayanır. Yapılan araştırmalar sayesinde M.Ö 6000 - 5000 yılları arasında Konya' da bir yerleşim merkezinin kurulduğu anlaşılmıştır.

İsmini "İkonium" kelimesinden almıştır. çünkü eski çağlarda insanlar Konya' ya İkonium adını vermiştir. Böyle bir ismin neden konulduğunu merak edecek olursanız; bir rivayete göre bu bölgede bir kahramanın (Perseus) bir canavarı öldürmesini tasvir eden bir resim (ikon) bulunduğu için Antik Çağ'da Konya'ya bu isim verilmiştir. Çok eski çağlardan bu yana var olan şehrimiz birçok millete de ev sahipliği yapmıştır. Hatta bugüne kadar bulunmuş en eski ve en gelişmiş neolitik yerleşim merkezi olması da bundan kaynaklıdır. Konya' da tarih boyunca Hititler, Frigler, Roma, Bizans, Büyük Selçuklu ve Anadolu Selçuklu gibi devletler de hüküm sürmüştür.

KONYA'DAN TARİHİ ESİNTİLER

MEVLANA MÜZESİ





Mevlana Müzesi'nin yeri Selçuklu Sarayı'nın gül bahçesinde yer alır. Bahçe Mevlâna'nın babası Sultânü'l-Ulemâ Bâhaeddin Veled'e Sultan Alâeddin Keykubat tarafından hediye edilmiştir. Müzenin avlusuna "Dervişân Kapısı"ndan giriş yapılır. Avlunun kuzey ve batı yönü boyunca derviş hücreleri

bulunur. Avlunun güney yönü, matbah ve Hürrem Paşa Türbesi'nden sonra, Üçler Mezarlığı'na açılan Hâmûşân (Susmuşlar) Kapısı ile son bulur. Avlunun doğusunda ise Sinan Paşa, Fatma Hatun ve Hasan Paşa türbeleri, yanında semahane ve mescit bölümleri ile Mevlâna ve aile fertlerinin mezarlarının da içerisinde bulunduğu ana bina vardır. Avluda Yavuz Sultan Selim'in 1512 yılında yaptırdığı üzeri kapalı şadırvan ile "Şeb-i Arûs" havuzu bulunur. Avlunun kuzey yönünde ise “Selsebil” adı verilen bir çeşme yer alır.

Müzede Bulunan Kıymetli Eserler



Müzede bulunan İhtisas Kütüphanesi, 1854 yılında Postnişin Mehmed Saîd Hemdem Çelebi tarafından kurulmuştur. Kütüphanede Selçuklu, Karamanoğulları ve Osmanlı dönemlerine ait 2 bin 756 cilt içinde 4 binin üzerinde el yazması eser mevcuttur.



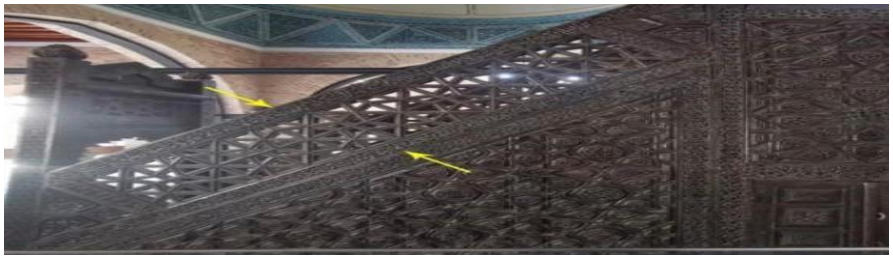
Pûşîde (Mevlâna’nın Mezar Örtüsü)

Sultan II. Abdülhamid tarafından 1895 yılında deri üzerine atlas kumaştan yaptırılmıştır. Yeşil kadife kumaş üzerine Rumi desenle bezeli yeni pûşîdenin desen tasarımı Mimar-Nakkaş Muammer Semih İrteş'e, her iki yanına işlenen yazılar ile baş levhasındaki besmele-i şerif ise Hattat Hüseyin Kutlu'ya aittir.

ALAADİN CAMİ



Câmi, en eski Selçuklu eserlerinden biridir ve Alâaddin Tepesi üzerine inşa edilmiştir. Selçuklu Sultanı I.Rükneddin Mesud (1116-1156) zamanında yapımına başlanmış ve I.Alâaddin Keykubad zamanında tamamlanmıştır (1221). Câmi avlusunda I.Mesud, Kılıç Arslan, II.Rükneddin Süleyman, I.Gıyâseddin Keyhüsrev, I.Alâaddin Keykubad, II.Gıyâseddin Keyhüsrev, IV.Kılıç Arslan ve III.Gıyâseddin Keyhüsrev'in mezarları vardır.



Alâeddin Camii'nin Selçuklu Dönemi kitabeleri, metnin tasarım kurgusu, harflerin yazılış şekilleri, ebatları, yönleri, kullanılan hareke vs. işaretler gibi hususlarla dönemin yazı üslubunu da bizlere anlatmaktadır.



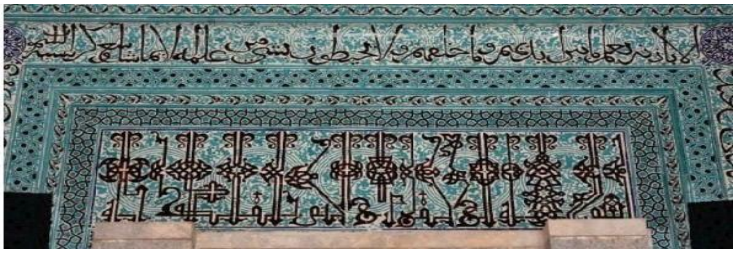
ÇİNİ KİTABE

Anlamı: Büyük Sultan, din ve dünyanın yücesi



KEYKUBAT KİTABESİ

Anlamı: Bu mübarek caminin tamamlanmasını büyük Sultan, din ve dünyanın Yücesi, fetih sahibi, 'Müminlerin Emirinin Burhanı', Kılıcarslan oğlu şehid Keyhüsrev oğlu Keykubad emretti.



MİHRAP

Anlamı: Allah, O'ndan başka tanrı yoktur; diridir, her şeyin varlığı O'na bağlı ve dayalıdır. Ne uykusu gelir ne de uyur. Göklerde ve yerde ne varsa hepsi O'nundur. O'nun izni olmadıkça katında hiçbir kimse şefaat edemez. Onların önlerinde ve arkalarında olanları O bilir. O'nun ilminden hiçbir şeyi -dilediği müstesna- kimse bilgisi içine sığdıramaz. O'nun kürsüsü gökleri ve yeri içine almıştır. Onları korumak kendisine zor gelmez. O yücedir, mutlak büyüktür.78 Yüce Allah doğru söyledi ve onun şerefli peygamberi doğru tebliğ etti.

ÇATALHÖYÜK NEOLİTİK KENTİ



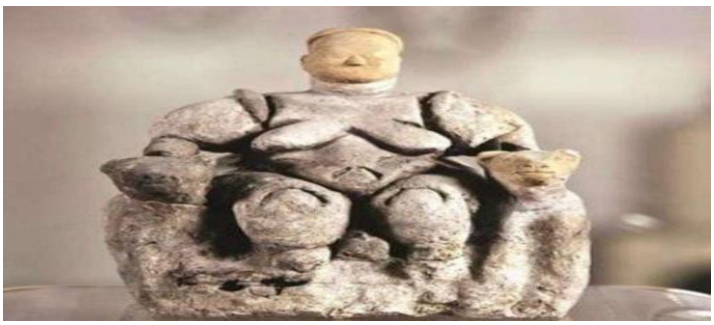
İnsanlığın gelişiminde önemli bir evre olan yerleşik toplumsal hayata geçişle birlikte, tarımın başlangıcı ve avcılık gibi önemli sosyal değişim ve gelişmelere tanıklık eden Çatalhöyük Neolitik Kenti, Konya'nın Çumra ilçesinde yaklaşık 14 hektarlık alan üzerinde bulunuyor.



Çatalhöyük'teki içlerine çatılardan girilen birbirine bitişik evler ile sokağı olmayan yerleşim ünik bir özellik gözler önüne serilir. Ortadoğu ve Anadolu'da diğer Neolitik alanlar bulunmuş olmasına rağmen, Çatalhöyük Neolitik Kenti, kalıntıların boyutu, yaşayan toplumun yoğunluğu, güçlü sanatsal ve kültürel gelenekler ve zaman içindeki sürekliliğin benzersiz bileşimi ile olağanüstü evrensel değer taşır.



Günümüzde Anadolu'daki kerpiç evlerin mimarisiyle benzer özellikler taşıyan Çatalhöyük evlerinin duvarları arasında ağaç dikmeler yer alır. Bu dikmeler üzerine gelen kirişler düz tavanı taşırken, tavan üst örtüsü kamış üzerine sıkıştırılmış beyaz, ince ve yapışkan bir kil (bölgede ak toprak denir)ile yapılmıştır. Çatılardan tahta merdivenler ile geçiş vardı. Bu evler bitişiktir. Ev duvarları ortaklaşa kullanılmıştır. Evlerde bulunan toprak yükseltiler, Türk evlerindeki sofa ve divanların ilk örneğidir. Oturmak, günlük işleri yapmak, uyumak için kullanılmışlardır. Bu planın altına ölüler gömülmüştür.



Çatalhöyük'ten çıkarılan eserlerden biri topraktan yapılmış toprak tanrısı Kybele figürüdür. Kadınlar, verimi, bereketi, doğurganlığı sembolize ettiği için ana tanrıça heykeli Kybele'yi kilolu bir şekilde tasvir etmiştir. Bu heykelin Kybele olmasından başka en önemli özelliği eksiksiz bir şekilde yapılmasıdır.

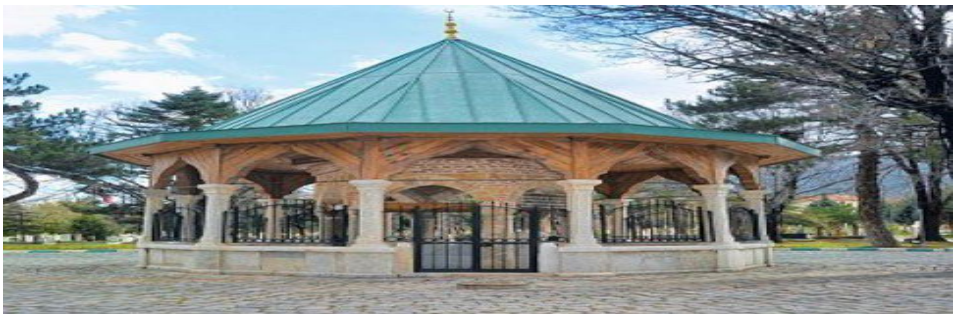


Yeryüzünün ilk parlak uygarlığı, eşsiz güzellikte sanat eserleri, evlerin duvarlarını süsleyen renkli kabartmalar, renkli ferskler, av sahneleri özenle duvarlara yansıtılmıştır. Çatalhöyük mimarisinde iç mekânlarda karşımıza çıkan resim ve bezemelerde Çatalhöyük insanı kendi yaşantısından kesitler vererek sosyal yaşantısını ve inancına ilişkin bilgileri duvarlarına işlemişlerdir.



Çatalhöyük'te yapılan kazılarda ele geçen alet ve malzemeler pişmiş toprak, taş, ağaç, kemik ve obsidyenden elde edilmiştir. Pişmiş topraktan yapılmış kaplar; yiyecek-içecek kapları, pişirme kapları, taşıma kapları, depolama kapları olarak yapılmıştır.

NASRETTİN HOCA TÜRBESİ



1208–1284 yılları arasında Akşehir'de yaşamış olan ünlü Halk Bilgesi Nasreddin Hoca, yaşadığı çağda insanlara öğütler ve dersler vermesinin yanı sıra, gelecek çağlara da ışık tutmuş ve tüm zamanların nüktecisi olarak tarihimize adını yazdırmıştır.



1284'te Akşehir'de ölen ve burada defnedilen Nasreddin Hoca'nın mezarının çevresi daha sonra türbe haline gelmiştir. Birinci Anadolu beylikleri dönemine tekabül eden 14. yüzyılda yapıldığı tahmin edilen türbe iç içe geçmiş halde iki baldaken kısımdan meydana gelmiş ve 1878 yılında 12 sütunun taşıdığı piramit külah ile kapatılmıştır. 6 yuvarlak sütun üzerine oturan yapıya sonradan dışa, 12

desteğe oturan revak görünümlü çokgen kuruluş inşa edilmiştir. Türbenin dört tarafının açık, bir tarafının asma kilitle kapalı olması Nasreddin Hoca'nın mizah anlayışının simgesidir. Ayrıca, türbe önünde Dünya'nın ortasını sembolize eden platform yer almaktadır.

KONYA'NIN DOĞAL GÜZELLİKLERİ

MEKE GÖLÜ



Meke Gölü, İç Anadolu Bölgesi'nin merkezinde Konya iline bağlı olan Karapınar ilçesinde bulunur. Karapınar ilçesi, Konya bölgesinde yer alan tarihi, doğal ve turistik eserlerin yoğun olarak yer aldığı bir bölgedir.



Bu göl 4-5 milyon yıl önce (Pleistosen Çağ) volkanik patlama sonucu oluşmuştur. Bu krater zamanla suyla dolarak göle dönüşmüş ve daha sonra, günümüzden 9000 yıl önce ikinci bir volkanik patlama nedeniyle gölün ortasındaki ikinci volkan konisi oluşmuş, zamanla o da suyla dolarak ikinci bir göle dönüşmüştür. Gölün kuş bakışı görüntüsünde, çevresi mavi sularla çevrili olan bir siyah nokta gibi görülür. Bu görüntü gölün "Dünyanın Nazar Boncuğu" olarak nitelendirilmesini sağlamıştır.

Meke Gölü Efsanesi

Bir zamanlar Karapınar ilçesinde Barata adında bir beylik hüküm sürmekteymiş. Beyliği Zalim Sultan diye anılan Barat Bey yönetiyormuş. Barat Bey'in Melike adında güzel mi güzel bir kızı varmış. Bu kızın da aynı zamanda Meke adında bir uşağı varmış fakat bu iki genç sınıfsal ayrıma rağmen umutsuz bir aşka kapılmışlar. Meke bu imkansız aşk yüzünden yataklara düşmüş. Melike Kurban Bayramı

gecesi rüyasında annesini görmüş. Annesi ona Meke'yi de alıp buradan kaçmasını söylemiş. Melike sabah Meke'nin yanına gitmiş ve onu alıp Barata'dan kaçmışlar. Barat Bey çok geçmeden durumu anlamış ve yaverlerine yakalamaları için emir verip onların peşinden göndermiş. Meke ve Melike çok uzaklaşamadan yaverler onlara ulaşmış. Gençler başlarına gelecek olanları anlayıp birbirlerine sarılmışlar. O sırada altlarındaki toprak mucizevi bir şekilde çöküp göle dönüşmüş. Melike yüzerek gölün kıyısına çıkmaya çalışırken Meke'yi kaybetmiş. Melike endişeyle sevgilisini ararken bir volkan patlaması meydana gelmiş. Bu volkan patlaması ile oluşan göl Meke'yi içine çekmiş ve bunu gören Melike aklını yitirmiş. Göl kavuşamayan sevdalılardan Meke'nin mezarı olmuş. İşte o gün bu gündür Melike'nin her Kurban Bayramı sabahında Meke Gölü'ne gelerek sevgilisini aradığı rivayet edilir.

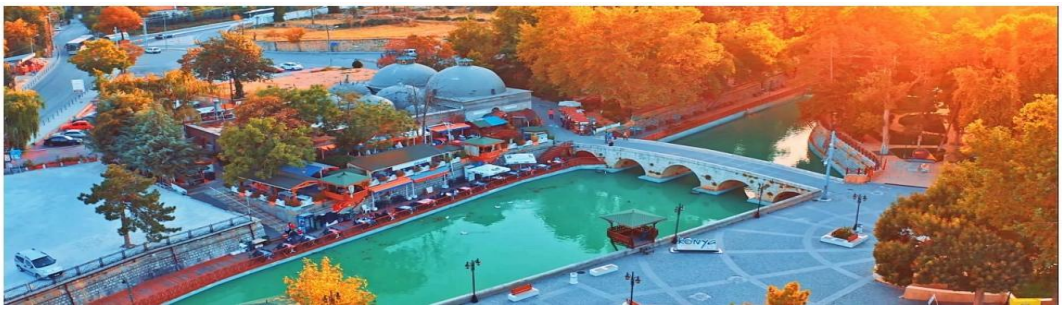


MERAM BAĞLARI

Halk arasında Konya'nın akciğeri olarak da bilinen Meram Bağları; içerisinde mesire alanı, çeşitli kafeteryalar, restoranlar ve Tavus Baba Türbesinin de bulunduğu bir çok yaş grubuna hitap eden doğal bir alandır. İçerisinde bulunan akarsu ve yeşil alanlarıyla temiz hava deposu olarak tanımlanan bölge, özellikle yaz aylarında ilgi odağı olmaktadır.



Meram Bağları, doğal bir güzellik olup dünyaca üne kavuşmuştur. Her yıl çok sayıda turist burayı ziyaret etmektedir. Özellikle yaz aylarında yoğun bir şekilde ziyaret edilmesine rağmen her mevsim ayrı bir güzellik barındırır. Meram Dere Köprüsü ise adeta bir gizli kalmış cennettir. Dere; üzerinde kayık keyfi yapma, fotoğrafçılık, doğa yürüyüşü ve daha bir sürü etkinlik için oldukça uygun bir alandır.



TUZ GÖLÜ





Tuz Gölü, İç Anadolu Bölgesi'nde Ankara, Konya ve Aksaray il sınırlarının kesiştiği noktada, Konya Havzası'nda yer alır. Tuz Gölü Türkiye'nin Van Gölü'nden sonra ikinci büyük Gölü'dür. Kapalı bir havzada yer alan Tuz Gölü, jeolojik olarak tektonik kökenlidir. Büyüklüğüne karşın ülkemizin en sığ göllerinden biridir.

Tuz Gölü havzası ülkemizde biyolojik çeşitliliğin korunması açısından büyük önem taşır. Çünkü Tuz Gölü kuş varlığı yönünden Türkiye'nin en zengin göllerinden birisidir. Bölgede 85 kuş türü, 4 tanesi endemik 129 böcek türü,15 memeli türü ve 38 tane endemik bitki türü vardır. Göl aynı zamanda I.Derece Doğal Sit olarak tescil edilmektedir.



Tuz Gölü Efsanesi



Efsaneye göre, Alyki olarak bilinen şimdiki Tuz Gölü'nün bulunduğu yerde çok eskiden kötü ve cimri bir kocakarıya ait verimli bir bağ bulunurmuş. Bir gün yaşlı bir derviş, yoldan geçerken bu bağı görmüş ve yaşlı kadından bir salkım üzüm istemiş. Yaşlı kadının, "Bu yıl bağım kurudu ve hiç üzüm vermedi." demesi üzerine derviş de "İnşallah duzunan buz olasın. Gelip geçen seni taşlasın da hayır yüzü görmeyesin." diye beddua etmiş. Yaşlı kadın da o anda taş kesilmiş, bağ ise Tuz Gölü'ne dönüşmüştür.



BOZKIRIN KALEMLERİ

MEVLANA CELALEDDİN RUMİ



Mevlana Celaleddin Rumi 30 Eylül 1207 yılında Afganistan'ın Belh şehrinde dünyaya gelmiştir. Asıl adı Muhammed Celaleddin'dir. annesinin adı Mümine Hatun babasının adı ise Muhammed Bahaeddin Veled'dir. Mevlana ailesi ile Şam'dan sonra Malatya, Erzincan, Sivas, Kayseri ve Niğde yoluyla 1222 yılında Karaman'a taşınırlar. 1225 yılında ise Gevher Hatun ile Karaman'da evlenir. Mevlana'nın bu evliliğinden Sultan Veled ve Alaeddin Çelebi isimli iki oğlu dünyaya gelir. Gevher Hatun'un vefatından sonra yapmış olduğu ikinci evliliğinden ise Emir Alim Çelebi isimli bir oğlu ve Melike Hatun isimli bir kızı doğar. 1228 yılında Selçuklu Devleti'nin başkenti olan Konya'ya Alaeddin Keykubat'ın ısrarlı daveti üzerine yakınlarıyla birlikte göç eder.



15 Kasım 1244 tarihinde Şekerciler Han'ın önünden geçerken Şems-i Tebrizi ile karşılaşır. Genç bir alim olan Mevlana ile Şems'in dostluğu tasavvuf konulu sohbetler sayesinde pekişir. Fakat bu iki engin insanın tanışma ile tesis edilen büyük dostluğu Şems'in kaybolması ve ölmesi sebebiyle fazla sürmemiştir.



İnsanların birbirine hoşgörü ile bakmasını ve birbirini anlamasını, yüce anlayışın temeli saymıştır. Kendi hayat felsefesinin de Kuran-ı Kerim ile Hz. Muhammed'in çizgisi üzerine olduğunu sık sık vurgulayan Mevlana, 17 Aralık 1273 Pazar günü 66 yaşında iken Konya'da dünyaya gözlerini kapatmıştır. Türbesi ise Konya'da bulunan Mevlana Müzesi'ndedir.



Şeb-i Arus (Düğün Gecesi) kavramı ise Mevlana'nın vefat gününü en büyük sevgili olan "Allah'a kavuşma" olarak benimsemesidir.



Mevlana'nın Eserleri



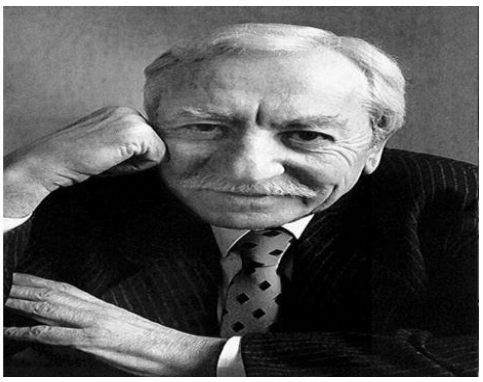
MESNEVİ ŞERİF: Mevlana bu eserin 18 beyitini kendi yazmış daha sonra diğer beyitleri ise talebesi Hüsamettin Çelebi kaleme almıştır. Mesnevi, tasavvuf hayatına ait hakikatleri, birbirine ulanmış hikayeler halinde anlatmaktadır.



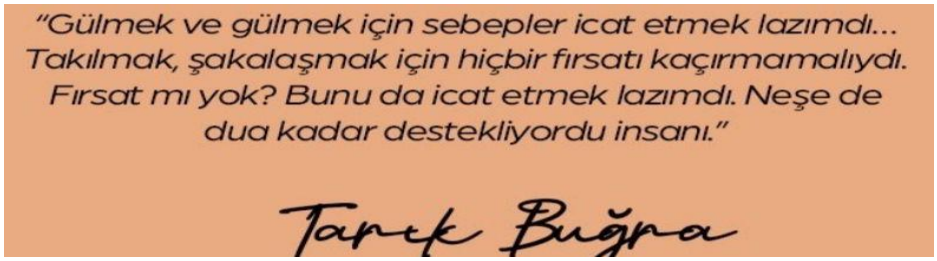
DİVAN-I KEBİR: Büyük defter anlamına gelen bu eserde Mevlana' nın çeşitli konularda yazdığı şiirlerin tamamı yer alır. İlahî aşkını, gönül derdini, tasavvufî konuların yanında sabır, hoşgörü, insanlara iyilik etmek ve yardımda bulunmayı, mazmun ve remizlerle şiirin imkânlarını kullanarak anlatmıştır.

FİHİ MA FİH: Bu eser Mevlânâ Hazretleri'nin çeşitli meclislerde yaptığı sohbetlerin, oğlu Sultan Veled tarafından toplanması ile oluşmuştur. Eserde Mevlânâ'nın düşünüşü, dünya görüşü, devrini bildirişi, din ve insanlık hakkındaki düşünüşleri, anlatılır. Cennet ve cehennem, dünya ve âhiret, mürşit ve mürîd, aşk gibi konular yer alır.

TARIK BUĞRA



2 Eylül 1918 tarihinde Akşehir'de dünyaya gelmiştir. İlk ve ortaokulu Akşehir'de okuduktan sonra liseyi İstanbul Lisesinin yatılı kısmında okurken bu lisenin yatılı kısmının kapatılması üzerine kaydını Konya Lisesine aldırmış ve liseyi burada tamamlamıştır. Lise yıllarında Tarık Nazım Müstear ismiyle hikaye ve şiirler yazmaya başlayan Tarık Buğra, İstanbul Üniversitesi Tıp ve Hukuk Fakültesinde bir süre okuduktan sonra kaydolduğu Edebiyat Fakültesi Türk Dili Edebiyatı Bölümünün son sınıfından da ayrılır. Askerlik hizmetinden sonra Şişli Terakki Lisesinde muallim muavini olarak işe başlar.



Cumhuriyet gazetesinin açtığı yarışmada Oğlum(uz) adlı öyküsüyle bin liralık büyük ödüle layık görüldüğü ilan edilmesine rağmen, Tarık Buğra'ya bu para yerine altın bir kalem ödül olarak verilir. Bu ödül neticesinde aldığı yoğun iş teklifleriyle basın hayatına atılma konusunda cesareti artan Tarık Buğra, Akşehir'e dönerek Nasrettin Hoca gazetesini çıkarmaya başlar. Milliyet gazetesi, Vatan, Yeni İstanbul gazetesi, Yol dergisi ve Tercüman gazetesinde sanat sayfaları düzenlemiş, fıkralar yazmış ve yazı işleri müdürlüğü yapmıştır. Hisar dergisi ve Türkiye gazetesinde de yazan Tarık Buğra, 26 Şubat 1994 tarihinde İstanbul'da vefat etmiştir.

Hikaye: Oğlumuz, Yarın Diye Bir Şey Yoktur, İki Uykunun Arasında, Hikayeler.

Tiyatro: Ayakta Durmak İstiyorum, Akümülatörlü Radyo, Yüzlerce Çiçek Birden Açtı, Güneş ve Arslan.

Fıkra ve Deneme: Gençlik Türküsü, Düşman Kazanmak, Bu Çağın Adı, Politika Dışı.

Roman: Siyah Kehribar, Küçük Ağa, İbiş'in Rüyası, Firavun İmanı, Gençliğim Eyvah, Dönemeçte, Yalnızlar, Osmancık.

Aşağıda dil becerilerine yönelik hazırlanan etkinlikler yer almaktadır.

Dinleme Etkinliği

Kazanımlar

Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'ndaki B1 düzeyi dinleme/izleme becerisi kazanımları arasından belirlenmiştir.

- Günlük konuşmalardaki deyimleri ve kalıp ifadeleri bağlamdan hareketle anlamlandırır.
- Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.
- Dinlediklerinden/izlediklerinden istenilen bilgileri seçer.
- Dinlediklerine ilişkin notlar alır.

Süreç

Dinlemeye geçilmeden önce öğretmen öğrencilere deyimler ve kalıp ifadeler hakkında neler bildiklerini sorar. Öğrencilerin cevapları alındıktan sonra öğretmen tarafından deyimler ve kalıp ifadeler ile ilgili kısaca bilgilendirilme yapılır. Ardından etkinliğe geçilir.

• Öğretmen dinleyecekleri metinde geçen kalıp ifadeleri ve anlamını bilmedikleri sözcükleri not almalarını ister.

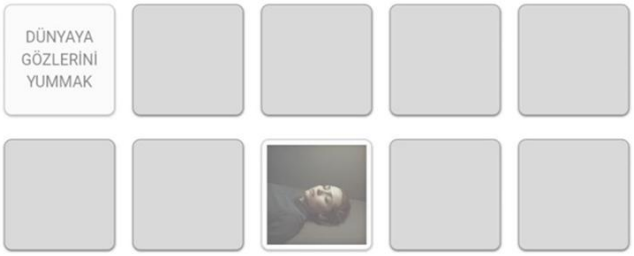
• Öğretmen "Bozkırın Kalbi: Konya" adlı metnin "Konya'dan Tarihi Esintiler" bölümünü sesli şekilde okur, öğrenciler fark ettikleri kalıp sözleri ve anlamını bilmedikleri sözcükleri not alır.

• Dinleme tamamlandıktan sonra öğrencilerin not aldığı ifadelerin geçtiği kısımlar öğretmen tarafından tekrar okunur.

• Öğrenciler bağlamdan hareketle deyimlerin, kalıp ifadelerin ve ilk kez karşılaştıkları sözcüklerin anlamını tahmin eder.

• Tahminlerin ardından sözlük çalışması yapılır ve tahminler ile kıyaslanır.

• Öğrencilerin katılımıyla görseller Lenardo Ai ile hazırlanıp Learning Apps uygulaması sayesinde eşleştirme kartları hazırlanır.



Değerlendirme

Öğrencilerin bağlamdan hareketle anlamını buldukları kalıp ifade ve sözcüklerin kalıcı olması için "Learning Apps" uygulamasında pekiştirme çalışması yapılır. Ardından öğrencilerden öğrendikleri ile yeni cümleler kurmaları istenir.

Konuşma Etkinliği

Kazanımlar

Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'ndaki B1 düzeyi sözlü üretim becerisi kazanımları arasından belirlenmiştir.

- Kelimeleri doğru telaffuz eder.
- Vurgu, tonlama ve duraklara dikkat ederek konuşur.
- Hazırlıksız konuşmalar yapar.
- Kültürel farklılıklar ve benzerlikler üzerine konuşmalar yapar.
- Konuşmalarında beden dili unsurlarını kullanır.
- Bir olayı/durumu/işi oluş sırası ve mantık akışına göre anlatır.
- Bir konuyla ilgili görüşlerini gerekçelendirerek açıklar.

Süreç

Öğrencilere metinde geçen doğal güzelliklerden, tarihi eserlerden ve yazarlardan bahsedildikten sonra Wordwall uygulamasından hazırlanan Konuşma Çarkı oyunu açılarak öğrencilerden hazırlıksız konuşma yapmaları istenir.

• Öğrencilerden en az iki dakika konuşmaları istenir.

• Konuşma esnasında jest ve mimiklere de dikkat etmeleri gerektiği hatırlatılır.

• Gönüllü olan öğrenciler kendilerine rastgele çıkan sorulara yanıt verir.



Değerlendirme

Öğrencilerin konuşmacıları 1-5 puan arasında değerlendirilmesi istenir. Değerlendirme için aşağıdaki ölçek kullanılır.

	1	2	3	4	5
Konuşma esnasında kelimeleri doğru telaffuz etti.					
Beden dilini etkili bir şekilde kullandı.					
Konuşma süresi yeterliydi.					
Verdiği cevapları bir gerekçeye bağladı.					
Akıcı bir konuşma yaptı.					

Okuma Etkinliği

Kazanımlar

Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'ndaki B1 düzeyi okuma becerisi kazanımları arasından belirlenmiştir.

- Bağlamdan hareketle mecazlı ifadeleri ve kalıpları anlamlandırır.
- Metin içi ve/veya metinler arası karşılaştırmalar yapar.
- Metinlerde olay ve bilgileri zaman ve mantık akışına göre sıralar.
- Bir metinden istenilen bilgileri seçer.
- Metnin içeriğine ilişkin tahminlerde bulunur.
- Metinleri tür özelliklerine uygun biçimde okur.
- Metinleri vurgu, tonlama, durak özelliklerine uygun biçimde okur.

Süreç

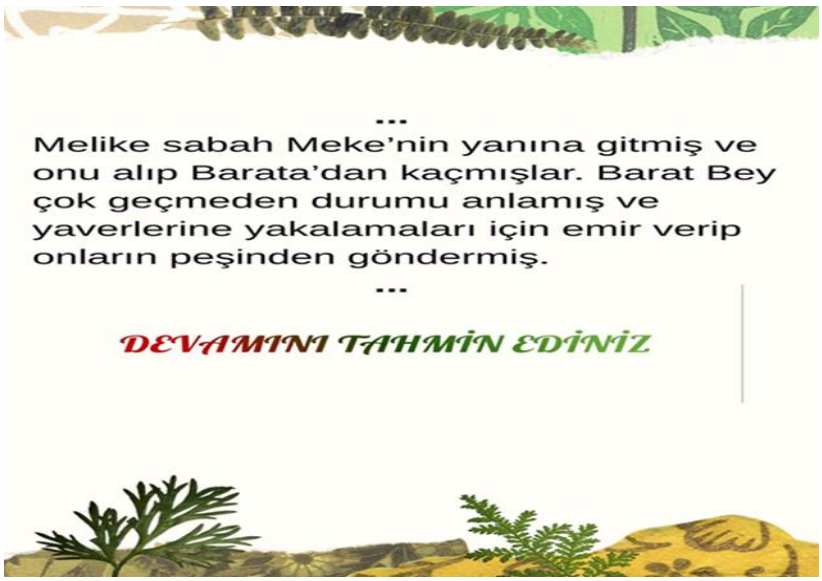
Etkinliğe geçilmeden önce öğrencilere efsane türü tanıtılır. Öğrencilerin görüşleri alınarak efsane türünün özellikleri belirlenir. Okuma yaparken vurgu ve tonlamaya uygun şekilde okumaları istenir.

• Meke Gölü efsanesi yarısına kadar olan kısım seçilen öğrencilere sesli şekilde okutulur.

• Öğrenciler bırakılan yerden sonra neler olacağını tahmin eder.

• Tahmin aşaması tamamlandıktan sonra metin okunmaya devam eder.

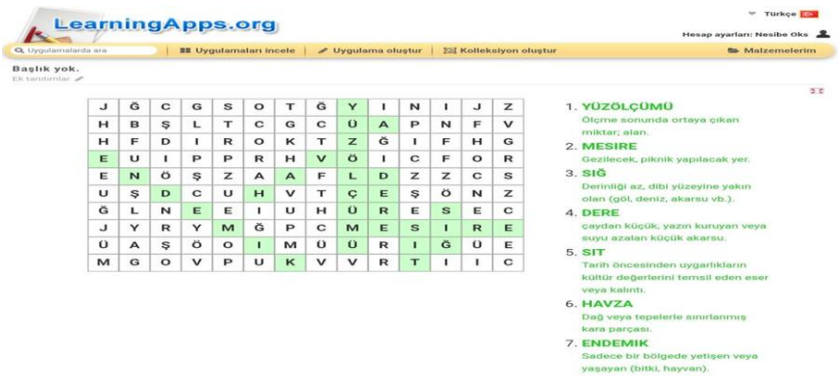
• Efsane bitince öğrencilerden tahminleri ile efsaneyi kıyaslamaları istenir.



Değerlendirme

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek için "Wordwall ve Learning Apps" uygulamaları kullanılarak aşağıdaki etkinlikler yapılır.





Yazma Etkinliği

Kazanımlar

Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'ndaki B1 düzeyi yazma becerisi kazanımları arasından belirlenmiştir.

- Öyküleyici metinler yazar.
- Yazılarını bir konu ve ana fikir etrafında planlar.
- Giriş, gelişme ve sonuç paragrafları yazar.
- Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.
- Yazım kurallarına dikkat ederek yazar.

Süreç

Öğrenciler tarafından Meke Gölü efsanesi ve Tuz Gölü efsanesi bireysel olarak okunur. Efsanedeki olağanüstü olaylar belirlenir. Buna bağlı olarak etkinlikte Leonardo Ai uygulamasından görseller hazırlanıp "Canva" uygulamasından tasarlanan çalışma kağıtları kullanılır.



Değerlendirme

Öğrencilerin yazıları öğretmen tarafından noktalama işaretleri, yazım kuralları ve içerik özellikleri dikkate alınarak değerlendirildikten sonra öğretmenin verdiği dönütlere göre öğrenciler yazdıkları metni düzenler. Metinlerin son hali sınıf ile paylaşılır ve öğrenciler metinleri 1-5 puan arasında değerlendirir. Oylama ile seçilen en iyi metin sınıfta sergilenir.

SONUÇ

Bu çalışmada, Web 2.0 araçlarının Türkçe öğretiminde kültürel aktarım unsurlarını desteklemek amacıyla nasıl kullanılabileceği Konya ili özelinde ele alınmıştır. Mevlâna Müzesi, Alaeddin Cami, Nasrettin Hoca Türbesi, Çatalhöyük Antik Kenti gibi tarihi mekânlar; Meke Gölü, Meram Bağları ve Tuz Gölü'nün doğal güzellikliği ile Mevlâna Celâleddin-i Rûmî, Tarık Buğra gibi Konya'yla özdeşleşmiş edebî şahsiyetler üzerinden hazırlanan metin ve etkinlikler, dijital ortamın sunduğu etkileşimli olanaklarla bir bütün haline getirilmiştir.

• Kültürel farkındalık ve dil becerisi birlikte gelişir. Öğrenciler, bir şehrin tarihî dokusunu ve edebî mirasını tanırken aynı zamanda okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini bütünleşik biçimde kullanma fırsatı yakalamıştır.

• Yerel kültür, evrensel değerlerle buluşur. Konya'nın hoşgörü, sevgi ve birlikte yaşama gibi evrensel mesajlar taşıyan kültürel mirası, dijital ortamda farklı coğrafyalardaki öğrencilere de ulaştırılabilirliği sağlanmıştır.

Sonuç olarak, dijital çağın sunduğu olanaklar ile Anadolu'nun köklü kültürel birikimini buluşturan bu tür çalışmalar, hem dil öğretimini zenginleştirmekte hem de kültürel mirasın genç nesillere aktarımında etkili bir köprü işlevi görmektedir. Gelecek araştırmaların farklı illeri ve kültürel unsurları kapsayacak şekilde genişletilmesi, alanın derinleşmesine katkısı olacaktır.

ÖNERİLER

Web 2.0 araçlarının kültürel aktarım sürecinde etkili bir şekilde kullanılabilmesi için, ders içeriklerinde bu araçlara daha fazla yer verilebilir özellikle öğrencilerin aktif katılımını destekleyen ve üretim odaklı etkinliklerin planlanması, öğrenme sürecini daha etkili kılabilir.

Kültürel aktarım unsurlarını içeren metinlerin, dijital ve etkileşimli etkinliklerle desteklenerek öğrencilerin derse olan ilgileri artırılabilir hem de kültürel ögeleri daha kalıcı şekilde öğrenmeleri sağlanabilir ayrıca eğitim materyallerinin hazırlanmasında Web 2.0 araçlarının sunduğu çoklu ortam özelliklerinden (görsel, işitsel ve etkileşimli içerikler) faydalanılması, kültürel unsurların daha zengin ve anlaşılır biçimde aktarılmasına katkı sunabilir.

KAYNAKLAR

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40.

Kurudayıoğlu, M., & Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3*(3), 1-19.

Özdemir, C. (2015). Bir kültür unsuru olarak âşık edebiyatında kalıp sözler. *Journal of International Social Research, 8*(38), 286-294.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods.(*3rd ed.). London: Sage Publications.

Richey, RC ve Klein, JD (2005). Gelişimsel araştırma yöntemleri: Öğretim tasarımı ve geliştirme uygulamalarından bilgi oluşturma. *Yükseköğretimde Bilgisayar Bilimleri Dergisi, 16*(2), 23-38.

Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S. & Nieveen, N. (2006). Introducing educational design research. In J. Van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp.3-7). London: Routledge.

TASARIM ODAKLI DÜŞÜNME TEMELLİ ETKİNLİKLERİN ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN YARATICI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ

Tuğçe Merve Sağır[1]

GİRİŞ

Günümüz eğitim sistemleri, öğrencilerin yalnızca bilgi tüketen bireyler olmalarının ötesinde, bilgiyi üretebilen, sorgulayabilen, yenilikçi fikirler geliştirebilen ve karşılaştıkları problemlere etkili çözümler sunabilen bireyler olarak yetiştirilmelerini amaçlamaktadır. Bu doğrultuda yaratıcılık, eleştirel düşünme, iş birliği ve problem çözme becerileri, 21. yüzyıl becerileri arasında önemli bir yer edinmiş ve eğitim politikalarının temel bileşenlerinden biri hâline gelmiştir (Nisa vd., 2023; Thornhill-Miller vd., 2023; Adeoye & Jimoh, 2023). Söz konusu beceriler arasında yaratıcı problem çözme, bireylerin karşılaştıkları sorunları farklı perspektiflerden değerlendirebilmelerine, özgün fikirler geliştirebilmelerine ve uygulanabilir çözümler üretebilmelerine olanak sağlayan üst düzey bir düşünme becerisi olarak öne çıkmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, çağdaş eğitim anlayışının temel amaçlarından biri olarak görülmektedir (Dilekçi ve Karatay, 2023; Kain vd., 2024; Thornhill-Miller vd., 2023).

Yaratıcı problem çözme becerilerinin geliştirilmesi tüm öğrenciler için önemli olmakla birlikte, üstün yetenekli öğrenciler açısından ayrı bir önem taşımaktadır (Treffinger ve Isaksen, 2005; Wai ve Lovett, 2021).. Üstün yetenekli öğrenciler; hızlı öğrenme, karmaşık ilişkileri analiz edebilme, yüksek düzeyde merak duyma, soyut düşünebilme ve özgün fikirler geliştirebilme gibi özellikleriyle akranlarından farklılaşmaktadırlar (Kuznetsova vd., 2024). Ancak bu öğrencilerin sahip oldukları bilişsel ve yaratıcı potansiyelin etkili bir biçimde geliştirilebilmesi, onların özelliklerine uygun zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış öğrenme ortamlarının oluşturulmasını gerektirmektedir (Gül ve Ayık, 2025; Yüzbaşıoğlu, 2025). Geleneksel öğretim uygulamaları çoğu zaman üstün yetenekli öğrencilerin ileri düzey düşünme becerilerini ve yaratıcılıklarını desteklemede yetersiz kalabilmekte, bu durum öğrencilerin potansiyellerini tam anlamıyla ortaya koymalarını sınırlandırabilmektedir (Kaynar & Kurnaz, 2024). Bu nedenle üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde yaratıcılığı, sorgulamayı ve problem çözmeyi destekleyen yenilikçi öğretim yaklaşımlarının kullanılması önem kazanmaktadır.

Bu yaklaşımlardan biri olan Tasarım Odaklı Düşünme (TOD), bireylerin gerçek yaşam problemlerini insan merkezli bir bakış açısıyla ele almalarını sağlayan yaratıcı ve sistematik bir problem çözme yaklaşımıdır (Razzouk & Shute, 2012). Empati kurma, problemi tanımlama, fikir üretme, prototip geliştirme ve test etme aşamalarından oluşan bu süreç, bireylerin yalnızca bir probleme çözüm üretmelerini değil, aynı zamanda kullanıcı ihtiyaçlarını anlamalarını, farklı bakış açılarını değerlendirmelerini ve iş birliği içinde çalışabilmelerini de desteklemektedir. Bu yönüyle TOD, yaratıcılığı ve yenilikçiliği merkeze alan çağdaş öğrenme yaklaşımlarından biri olarak değerlendirilmektedir (Henriksen vd., 2017).

Eğitim ortamlarında TOD temelli etkinliklerin kullanılması, öğrencilerin gerçek yaşamla bağlantılı problemler üzerinde çalışarak aktif öğrenme deneyimleri yaşamalarına olanak sağlamaktadır. Öğrenci merkezli yapısı sayesinde bu yaklaşım, öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade edebildikleri, farklı çözüm yolları geliştirebildikleri ve ürettikleri çözümleri deneyerek geliştirebildikleri öğrenme ortamları sunmaktadır. Özellikle üstün yetenekli öğrenciler açısından değerlendirildiğinde TOD süreci; yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimini destekleyen önemli fırsatlar sunmaktadır. Böylece öğrenciler yalnızca bilgi edinmekle kalmayıp, bu bilgileri anlamlı ve özgün ürünlere dönüştürme fırsatı da bulmaktadırlar.

[1] Adnan Menderes Üniversitesi, tugce.gurlevik@adu.edu.tr, 0000-0002-3140-4345

Alanyazında TOD yaklaşımının yaratıcılık, problem çözme ve yenilikçi düşünme becerileri üzerindeki etkilerine ilişkin bulgular bulunmasına karşın, üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde bu yaklaşımın kullanımını inceleyen araştırmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir (Razzouk & Shute, 2012; Henriksen vd., 2017; Sağır, 2025). Bu nedenle, özellikle Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) yürütülen eğitim faaliyetleri kapsamında TOD temelli uygulamaların etkililiğinin incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda, bu bölümde TOD temelli etkinliklerin üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Elde edilecek bulguların, üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde yenilikçi öğretim uygulamalarına ilişkin alanyazına katkı sağlaması ve TOD yaklaşımının eğitimsel çıktılar üzerindeki potansiyel etkilerine yönelik anlayışın geliştirilmesine katkıda bulunması beklenmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırmada, TOD temelli etkinliklerin üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla karma yöntem deseni kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, nicel ve nitel verilerin birlikte kullanılması yoluyla araştırma problemlerinin daha kapsamlı bir şekilde incelenmesine olanak sağlamaktadır (Creswell & Plano Clark, 2018). Araştırmanın nicel boyutunda tek gruplu ön test-son test deneysel desen, nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış görüşmelere dayalı durum çalışması yaklaşımı benimsenmiştir. Böylece hem öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerindeki değişim ölçülmüş hem de uygulama sürecine ilişkin deneyimleri ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma Tasarımı

Araştırma, karma yöntem yaklaşımına uygun olarak yürütülmüştür. Nicel veriler aracılığıyla TOD etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerine etkisi belirlenirken, nitel veriler yoluyla öğrencilerin uygulama sürecine ilişkin görüşleri ortaya konulmuştur. Tek gruplu ön test-son test deseni, uygulama öncesinde ve sonrasında elde edilen puanların karşılaştırılmasına olanak sağlayarak müdahalenin etkisinin değerlendirilmesinde sıklıkla kullanılan deneysel desenlerden biridir (Büyüköztürk vd., 2020).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Bilim ve Sanat Merkezinde (BİLSEM) öğrenim gören ve amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 10 üstün yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacı doğrultusunda bilgi açısından zengin ve belirli özelliklere sahip bireylerin seçilmesine olanak tanıyan bir örnekleme yöntemidir (Patton, 2015). Bu doğrultuda çalışma grubuna, üstün yetenekli olarak tanılanmış, BİLSEM'e devam eden ve araştırma sürecine gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrenciler dâhil edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 4'ü kız, 6'sı erkek olup; 5'i 10–12 yaş, 5'i ise 13–15 yaş aralığındadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Yaratıcı Problem Çözme Rubriği ile Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır.

Yaratıcı Problem Çözme Rubriği, öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerini değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Rubrik hazırlanırken TOD yaklaşımı ve yaratıcılık alanındaki alanyazın incelenmiş; değerlendirme ölçütleri özgünlük, akıcılık, esneklik ve ayrıntılandırma olarak belirlenmiştir. Bu ölçütler, öğrencilerin problem durumlarına yönelik geliştirdikleri çözümlerin yenilikçi olma, farklı çözüm önerileri üretebilme, çeşitli bakış açıları geliştirebilme ve çözüm önerilerini ayrıntılı biçimde ortaya koyabilme düzeylerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Rubrik, uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin ortaya koydukları ürünlerin değerlendirilmesinde kullanılmış ve böylece yaratıcı problem çözme becerilerindeki değişim belirlenmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ise uygulama sonrasında öğrencilerin TOD sürecine ilişkin görüşlerini, deneyimlerini ve etkinliklere yönelik değerlendirmelerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Görüşme soruları araştırmanın amacı ve ilgili alanyazın doğrultusunda oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacıya önceden belirlenen sorular doğrultusunda sistematik veri toplama olanağı sunarken katılımcıların görüş ve deneyimlerini ayrıntılı biçimde ifade etmelerine de imkân sağlamaktadır (Merriam & Tisdell, 2016). Bu kapsamda elde edilen nitel veriler, rubrikten elde edilen nicel bulguların desteklenmesi ve öğrencilerin uygulama sürecine ilişkin deneyimlerinin daha kapsamlı biçimde ortaya konulması amacıyla kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmada kullanılan Yaratıcı Problem Çözme Rubriği ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla özel eğitim, üstün yeteneklilerin eğitimi ve ölçme-değerlendirme alanlarında uzman öğretim üyelerinin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan görüş ve öneriler doğrultusunda veri toplama araçlarında gerekli düzenlemeler yapılarak uygulamaya son şekli verilmiştir.

Uygulama Süreci

Araştırma kapsamında öğrencilere günlük yaşam problemlerini içeren TOD temelli etkinlikler uygulanmıştır. Uygulamalar sırasında öğrenciler TOD yaklaşımının temel aşamaları olan empati kurma, problemi tanımlama, fikir üretme, prototip geliştirme ve test etme basamaklarını izleyerek problem durumlarına çözüm üretmişlerdir. Süreç boyunca öğrencilerin kullanıcı gereksinimlerini belirlemeleri, farklı çözüm önerileri geliştirmeleri, bu önerileri ayrıntılandırmaları ve çözümlerini prototipe dönüştürerek geri bildirimler doğrultusunda geliştirmeleri desteklenmiştir. Uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin oluşturdukları ürünler Yaratıcı Problem Çözme Rubriği ile değerlendirilmiş, uygulama tamamlandıktan sonra ise öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen nicel veriler bağımlı gruplar t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz öncesinde verilerin parametrik test varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiş, varsayımların sağlanması üzerine ön test ve son test puanları arasındaki fark bağımlı gruplar t-testi ile değerlendirilmiştir. Bu analiz yöntemi, aynı grubun iki farklı zamandaki puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Field, 2018).

Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Görüşme kayıtları yazılı metne dönüştürüldükten sonra veriler araştırma soruları doğrultusunda kodlanmış, benzer kodlar ortak özelliklerine göre kategorilere ayrılmış ve temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan tema ve kategoriler yorumlanarak öğrencilerin TOD sürecine ilişkin görüşleri sistematik bir biçimde ortaya konulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2021).

BULGULAR

Bu bölümde TOD temelli etkinliklerin üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerileri üzerindeki etkisine ilişkin nicel ve nitel bulgular sunulmuştur. Araştırmada elde edilen veriler iki başlık altında incelenmiştir. İlk olarak ön test ve son test puanlarına ilişkin nicel bulgular, ardından yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel bulgular sunulmuştur.

Nicel Bulgular

Bu bölümde, TOD temelli etkinliklerin üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerileri üzerindeki etkisine ilişkin nicel bulgular sunulmuştur. Öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerine ilişkin

ön test ve son test rubrik puanları bağımlı gruplar t-testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. TOD Etkinlikleri Öncesi ve Sonrası Yaratıcı Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyut	Ön Test ($\bar{X}$)	Son Test ($\bar{X}$)	t	p
Özgünlük	2.60	3.60	-4.87	.001
Akıcılık	2.30	3.40	-5.12	.001
Esneklik	2.40	3.10	-3.42	.007
Ayrıntılandırma	2.50	3.50	-4.21	.002
Toplam Puan	**9.80**	**13.60**	**-6.24**	**< .001**

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerine ilişkin özgünlük, akıcılık, esneklik ve ayrıntılandırma boyutlarının tamamında son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Özgünlük boyutunda puan ortalaması 2.60'tan 3.60'a, akıcılık boyutunda 2.30'dan 3.40'a, esneklik boyutunda 2.40'tan 3.10'a ve ayrıntılandırma boyutunda 2.50'den 3.50'ye yükselmiştir. Buna paralel olarak toplam rubrik puanı da 9.80'den 13.60'a yükselmiştir. Bağımlı gruplar t-testi sonuçları, öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerinin tüm boyutlarında ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Toplam rubrik puanında da uygulama sonrasında anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir (t = -6.24, p < .001). Bu bulgular, TOD temelli etkinliklerin üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerinin geliştirilmesine olumlu katkı sağladığını göstermektedir.

Nitel Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz sürecinde görüşme kayıtları yazılı metne dönüştürülmüş, benzer anlam taşıyan ifadeler kodlanmış ve ortak özelliklerine göre temalar oluşturulmuştur. Analiz sonucunda öğrencilerin TOD temelli etkinliklere ilişkin görüşleri "Yaratıcı Düşünmenin Gelişmesi", "Problem Çözme Becerisinin Gelişmesi" ve "Eğlenceli ve İş Birlikli Öğrenme Ortamı" olmak üzere üç tema altında toplanmıştır.

Tema 1: Yaratıcı Düşünmenin Gelişmesi

Bu tema kapsamında öğrenciler, TOD temelli etkinliklerin farklı bakış açıları geliştirmelerine, özgün fikirler üretmelerine ve problemlere yaratıcı çözümler geliştirmelerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Öğrenci ifadelerinden elde edilen kodlar; farklı düşünme, alternatif fikir üretme ve yaratıcılığın gelişmesi olarak belirlenmiştir. Bu temaya ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur:

> *"Etkinliklerde daha farklı fikirler üretebildim."* (Ö1)

> *"Sorunlara değişik açılardan bakmayı öğrendim."* (Ö4)

Öğrenci ifadeleri, TOD temelli etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı düşünmelerini desteklediğini ve problemlere farklı bakış açılarıyla yaklaşmalarına katkı sağladığını göstermektedir.

Tema 2: Problem Çözme Becerisinin Gelişmesi

Bu tema kapsamında öğrenciler, etkinliklerde izlenen sistematik sürecin problem çözme becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Öğrenci ifadelerinden elde edilen kodlar; alternatif çözüm geliştirme, planlı düşünme ve çözüm üretme olarak belirlenmiştir. Bu tema kapsamında öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"Karşılaştığım sorunlara alternatif çözümler bulabildim." (Ö2)

"Hangi adımları takip edeceğimi daha iyi planlayabiliyorum." (Ö5)

Öğrenci görüşleri, TOD yaklaşımının öğrencilerin problemleri daha planlı analiz etmelerine ve farklı çözüm yolları geliştirmelerine katkı sağladığını göstermektedir.

Tema 3: Eğlenceli ve İşbirlikli Öğrenme Ortamı

Bu tema kapsamında öğrenciler, TOD temelli etkinliklerin eğlenceli, motive edici ve iş birliğine dayalı bir öğrenme ortamı oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenci ifadelerinden elde edilen kodlar; eğlenerek öğrenme, iş birliği ve aktif katılım olarak belirlenmiştir. Bu tema kapsamında öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

"Etkinlikler çok eğlenceliydi, daha çok katılmak istedim." (Ö3)

"Arkadaşlarımla birlikte çalışmak çok keyifliydi." (Ö6)

Öğrenci ifadeleri, TOD temelli etkinliklerin yalnızca bilişsel becerileri değil, aynı zamanda öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını, sosyal etkileşimlerini ve iş birliği becerilerini de olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Nicel ve Nitel Bulguların Birlikte Değerlendirilmesi

Nicel bulgular, TOD temelli etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerinde anlamlı bir gelişim sağladığını ortaya koymuştur. Nitel bulgular ise bu gelişimin öğrenciler tarafından da fark edildiğini ve özellikle yaratıcı düşünme, problem çözme ve iş birliği becerilerinde olumlu katkılar sağladığını göstermiştir. Elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, TOD temelli etkinliklerin üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir öğretim yaklaşımı olduğu söylenebilir.

SONUÇ

Bu araştırmada, TOD temelli etkinliklerin üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde, TOD temelli etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Nicel bulgular, öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Özellikle problemi tanımlama, fikir üretme, çözüm geliştirme ve özgünlük boyutlarında elde edilen artışlar, TOD etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme süreçlerini desteklediğini ortaya koymaktadır. Toplam puanlarda gözlenen anlamlı artış ise uygulamanın genel olarak yaratıcı problem çözme becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Elde edilen bu bulgular, alanyazındaki araştırmalarla da örtüşmektedir. Okul öncesi dönemde gerçekleştirilen bir çalışmada, TOD modeline göre hazırlanan STEM etkinliklerinin çocukların yaratıcılık ve problem çözme becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiği belirlenmiştir (Yalçın & Erden, 2021). Benzer şekilde, yükseköğretim düzeyinde yürütülen araştırmada TOD uygulamalarının problem çözme ve yaratıcılık becerileri üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu ve öğrencilerin gerçek yaşam problemlerine yönelik yenilikçi çözümler geliştirmelerini desteklediği rapor edilmiştir (Guaman-Quintanilla ve arkadaşları, 2022). Ayrıca, öğretmen

adaylarıyla gerçekleştirilen araştırmada TOD modelinin bireylerin yaratıcılık öz-yeterliklerini, yaratıcı problem çözme becerilerini ve teknolojiye yönelik motivasyonlarını anlamlı düzeyde artırdığı ortaya konmuştur (Liu ve arkadaşları, 2023). Bu doğrultuda, mevcut araştırmada elde edilen bulgular, TOD yaklaşımının yalnızca yaratıcı fikir üretimini değil, aynı zamanda problemi sistematik biçimde analiz etme, alternatif çözümler geliştirme ve özgün ürünler ortaya koyma süreçlerini de destekleyen etkili bir pedagojik yaklaşım olduğunu göstermektedir.

Nitel bulgular da nicel sonuçları destekler niteliktedir. Öğrenciler, gerçekleştirilen etkinlikler sayesinde farklı bakış açıları geliştirdiklerini, daha fazla fikir üretebildiklerini ve problemlere yönelik alternatif çözümler oluşturabildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca prototip oluşturma ve test etme süreçlerinin problem çözme becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri, TOD yaklaşımının yalnızca bilişsel becerileri değil, aynı zamanda iş birliği, iletişim ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını da olumlu etkilediğini göstermektedir. Bu bulgular, alanyazındaki araştırmalarla paralellik göstermektedir. Yu ve arkadaşları (2024), gerçekleştirdikleri meta-analiz çalışmasında TOD uygulamalarının öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde anlamlı ve olumlu etkiler oluşturduğunu; özellikle yaratıcılık, problem çözme, iş birliği ve öğrenme sürecine aktif katılımı desteklediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Balakrishnan (2021), TOD araçlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini ve yaratıcı düşünmeye yönelik motivasyonlarını artırdığını belirtmiştir. Baratov (2025) ise geleceğin mühendislerinin eğitiminde kullanılan yenilikçi ve standart dışı çözüm yaklaşımlarının öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirmelerine, alternatif çözüm yolları üretmelerine ve karmaşık problemlere daha etkili çözümler oluşturmalarına katkı sağladığını vurgulamaktadır. Bunun yanında, Ps ve Yerizon (2025), keşfetmeye dayalı öğrenme sürecinde öğrencilerin problem çözme becerilerinin, farklı çözüm stratejileri geliştirme ve çözüm yollarını değerlendirme fırsatı sunan uygulamalarla anlamlı düzeyde geliştiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda mevcut araştırmada öğrencilerin prototip geliştirme, test etme ve çözümlerini yeniden düzenleme süreçlerine ilişkin görüşleri, TOD yaklaşımının yaratıcı düşünmeyi desteklemenin yanı sıra iş birliği, iletişim, aktif öğrenme ve problem çözme becerilerinin gelişimini destekleyen etkili bir öğrenme ortamı sunduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar, TOD yaklaşımının eğitim ortamlarında etkili bir öğrenme yöntemi olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Özellikle üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarmalarına ve gerçek yaşam problemlerine yönelik yenilikçi çözümler geliştirmelerine olanak sağlaması açısından önemli bir yaklaşım olduğu söylenebilir. TOD sürecinde öğrencilerin aktif katılım göstermeleri, empati kurmaları, fikir üretmeleri ve ürün geliştirmeleri öğrenme sürecini daha anlamlı hâle getirmiştir. Sonuç olarak, TOD temelli etkinliklerin üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu belirlenmiştir.

ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, TOD temelli etkinliklerin üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarından hareketle uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öneriler

- TOD yaklaşımının, özellikle Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) yürütülen eğitim etkinliklerine sistematik biçimde entegre edilmesi,
- Öğretmenlerin TOD yaklaşımını etkili biçimde uygulayabilmelerini desteklemek amacıyla uygulamaya yönelik hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi,
- Öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerini desteklemek amacıyla gerçek yaşam problemlerine dayalı, disiplinler arası ve iş birliğine dayalı öğrenme etkinliklerine eğitim ortamlarında daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Farklı yaş gruplarını ve daha geniş örneklemleri kapsayan araştırmaların gerçekleştirilmesi,

- TOD yaklaşımının etkililiğinin daha kapsamlı biçimde ortaya konulabilmesi amacıyla deney ve kontrol gruplarını içeren deneysel araştırmaların yürütülmesi,
- TOD yaklaşımının yalnızca yaratıcı problem çözme becerisi değil, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve diğer üst düzey düşünme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Adeoye, M. A., & Jimoh, H. (2023). Problem-solving skills among 21st-century learners toward creativity and innovation ideas. *Thinking Skills and Creativity Journal*. https://doi.org/10.23887/tscj.v6i1.62708

Balakrishnan, B. (2021). Exploring the impact of design thinking tool among design undergraduates: A study on creative skills and motivation to think creatively. *International Journal of Technology and Design Education, 32*, 1799–1812. https://doi.org/10.1007/s10798-021-09652-y

Baratov, J. (2025). Methodology for solving key problems through non-standard solutions in the training of future engineers. *Current Research Journal of Pedagogics*. https://doi.org/10.37547/pedagogics-crjp-06-10-15

Dilekçi, A., & Karatay, H. (2023). The effects of the 21st century skills curriculum on the development of students' creative thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101229

Guaman-Quintanilla, S., Everaert, P., Chiluiza, K., & Valcke, M. (2022). Impact of design thinking in higher education: A multi-actor perspective on problem solving and creativity. *International Journal of Technology and Design Education, 33*, 217–240. https://doi.org/10.1007/s10798-021-09724-z

Gül, M. D., & Ayık, Z. (2025). Impacts of enrichment programs on cognitive and affective skills of gifted students: A meta-analysis. *PLOS ONE, 20*. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0333714

Henriksen, D., Richardson, C., & Mehta, R. (2017). Design thinking: A creative approach to educational problems of practice. *Thinking Skills and Creativity, 26*, 140–153. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.10.001

Kain, C., Koschmieder, C., Matischek-Jauk, M., & Bergner, S. (2024). Mapping the landscape: A scoping review of 21st century skills literature in secondary education. *Teaching and Teacher Education*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104739

Kaynar, H., & Kurnaz, A. (2024). The effect of interdisciplinary teaching approach on the creative and critical thinking skills of gifted pupils. *Thinking Skills and Creativity, 54*, Article 101637. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101637

Kuznetsova, E., Liashenko, A., Zhozhikashvili, N., & Arsalidou, M. (2024). Giftedness identification and cognitive, physiological and psychological characteristics of gifted children: A systematic review. *Frontiers in Psychology, 15*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1411981

Liu, X., Gu, J., & Xu, J. (2023). The impact of the design thinking model on pre-service teachers' creativity self-efficacy, inventive problem-solving skills, and technology-related motivation. *International Journal of Technology and Design Education*. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s10798-023-09809-x

Nisa, H., Isnaini, M., Utami, L. S., & Islahudin, I. (2023). Collaborative learning effect on improving students' creativity and critical thinking in the independent curriculum. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*. https://doi.org/10.35445/alishlah.v15i3.3538

Ps, M., & Yerizon, Y. (2025). Development of discovery learning-based learning devices to improve mathematical problem-solving abilities. *Jurnal Perspektif*. https://doi.org/10.15575/jp.v9i1.352

Razzouk, R., & Shute, V. (2012). What is design thinking and why is it important? *Review of Educational Research, 82*(3), 330–348. https://doi.org/10.3102/0034654312457429

Sağır, T. M. (2025). *BİLSEM öğretmenlerinin tasarım odaklı düşünme modeli ile geometri alanında etkinlik geliştirme becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Thornhill-Miller, B., Camarda, A., Mercier, M., Burkhardt, J.-M., Morisseau, T., Bourgeois-Bougrine, S., Vinchon, F., Hayek, S. E., Augereau-Landais, M., Mourey, F., Feybesse, C., Sundquist, D., & Lubart, T. (2023). Creativity, critical thinking, communication, and collaboration: Assessment, certification, and promotion of 21st century skills for the future of work and education. *Journal of Intelligence*, *11*. https://doi.org/10.3390/jintelligence11030054

Treffinger, D. J., & Isaksen, S. G. (2005). Creative problem solving: The history, development, and implications for gifted education and talent development. *Gifted Child Quarterly*, *49*(4), 342–353. https://doi.org/10.1177/001698620504900407

Wai, J., & Lovett, B. J. (2021). Improving gifted talent development can help solve multiple consequential real-world problems. *Journal of Intelligence, 9*. https://doi.org/10.3390/jintelligence9020031

Yalçın, V., & Erden, Ş. (2021). The effect of STEM activities prepared according to the design thinking model on preschool children's creativity and problem-solving skills. *Thinking Skills and Creativity*, *41*, 100864. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100864

Yu, Q., Yu, K., & Lin, R. (2024). A meta-analysis of the effects of design thinking on student learning. *Humanities and Social Sciences Communications, 11*, 1–12. https://doi.org/10.1057/s41599-024-03237-5

Yüzbaşıoğlu, F. (2025). An examination of Türkiye-based research on differentiation practices in the education of gifted students. *European Journal of Psychology and Educational Research*. https://doi.org/10.12973/ejper.8.4.229

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN ALGILADIKLARI EBEVEYN TUTUMLARININ K12 ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ SÜREÇ BİLEŞENLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Tuğçe Merve Sağır[1]

GİRİŞ

Günümüzde bilgiye erişimin hızla artması ve dijital teknolojilerin yaşamın her alanına nüfuz etmesi, bireylerin yalnızca bilgiye ulaşmalarını değil, aynı zamanda ulaştıkları bilgileri sorgulamalarını, analiz etmelerini, değerlendirmelerini ve farklı durumlara transfer edebilmelerini gerekli kılmaktadır (Martínez-Bravo vd., 2022). Bilgi toplumunun gerektirdiği bu yeterlikler arasında eleştirel düşünme becerisi önemli bir yere sahiptir (Andreucci-Annunziata vd., 2023). Özellikle 21. yüzyıl becerileri kapsamında eleştirel düşünme; problem çözme, yaratıcı düşünme, karar verme ve etkili iletişim becerileriyle birlikte bireyin yaşam boyu öğrenmesini destekleyen temel yeterliklerden biri olarak kabul edilmektedir (Partnership for 21st Century Skills [P21], 2019).

Eleştirel düşünme, bireyin karşılaştığı durum, olay, düşünce veya bilgileri sistematik biçimde sorgulaması, mevcut kanıtları değerlendirmesi, mantıksal çıkarımlarda bulunması ve ulaştığı sonuçları yeniden gözden geçirmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Hyytinen vd., 2025). Ennis'e (2018) göre eleştirel düşünme, neye inanılacağına veya ne yapılacağına karar vermeye odaklanan makul ve yansıtıcı bir düşünme biçimidir. Paul ve Elder (2020) ise eleştirel düşünmeyi bireyin kendi düşünme süreçlerini izleyebilmesi, değerlendirebilmesi ve geliştirebilmesi olarak açıklamaktadır. Bu yönüyle eleştirel düşünme, yalnızca bilgi edinmeyi değil, bilginin niteliğini sorgulamayı ve düşünme süreçlerini bilinçli biçimde yönetebilmeyi de kapsamaktadır.

Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen K12 Beceri Çerçevesi'nde eleştirel düşünme; olay, konu veya problemleri sorgulama, sorgulanan durum hakkında akıl yürütme ve elde edilen çıkarımları yansıtma süreçlerinden oluşan üst düzey bir bilişsel beceri olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2024). Bu çerçeve, eleştirel düşünmenin yalnızca akademik başarıyla ilişkili bir beceri olmadığını; aynı zamanda bireyin günlük yaşamda karşılaştığı durumları değerlendirmesine, bilinçli kararlar almasına ve farklı bakış açılarını analiz etmesine katkı sağlayan kapsamlı bir düşünme süreci olduğunu ortaya koymaktadır.

Eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi açısından önemli gruplardan biri üstün yetenekli öğrencilerdir. Üstün yetenekli öğrenciler; akranlarına göre daha yüksek bilişsel kapasiteye, daha hızlı öğrenme becerisine, yoğun merak duygusuna ve gelişmiş problem çözme yeterliklerine sahip bireyler olarak tanımlanmaktadır (Renzulli, 2012). Bu öğrenciler erken yaşlardan itibaren olaylara farklı perspektiflerden yaklaşabilmekte, soyut düşünme becerilerini kullanabilmekte ve karmaşık problemler üzerinde derinlemesine düşünebilmektedir. Bununla birlikte sahip oldukları potansiyelin ortaya çıkarılması ve sürdürülebilir biçimde geliştirilmesi yalnızca bireysel özellikleriyle değil, içinde yetiştikleri çevresel koşullarla da yakından ilişkilidir.

Çocuğun gelişiminde en etkili çevresel faktörlerden biri ailedir. Aile, bireyin ilk sosyal çevresini oluşturmakta ve bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimin temellerinin atıldığı temel kurum olarak kabul edilmektedir. Ebeveynlerin çocuklarına yönelik benimsedikleri tutumlar, çocukların gelişim süreçlerini doğrudan etkileyebilmektedir (Baumrind, 1991). Özellikle çocukların düşüncelerini özgürce ifade etmeleri, soru sormaları, karar verme süreçlerine katılmaları ve problem çözme becerileri geliştirmelerinde ebeveyn tutumlarının belirleyici olduğu vurgulanmaktadır (Darling & Steinberg, 1993). Bu nedenle aile ortamının niteliği, çocukların üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminde önemli bir değişken olarak

[1] Adnan Menderes Üniversitesi, tugce.gurlevik@adu.edu.tr, ORCID: 0000- 0002-3140-4345

değerlendirilmektedir. Alan yazında demokratik ebeveyn tutumlarının çocukların öz güvenlerini, bağımsız düşünme becerilerini ve eleştirel düşünme eğilimlerini desteklediği belirtilmektedir (Fadhil vd., 2024). Demokratik ebeveynler, çocuklarının görüşlerini dikkate alan, karar alma süreçlerine katılımlarını destekleyen ve farklı düşüncelerin ifade edilmesine fırsat tanıyan bir yaklaşım benimsemektedir. Bu tür aile ortamlarında yetişen çocukların daha fazla soru sordukları, farklı bakış açılarını değerlendirebildikleri ve mantıksal çıkarımlar geliştirebildikleri ifade edilmektedir (Yurt & Kara, 2025). Buna karşılık otoriter ebeveyn tutumlarının çocukların düşüncelerini özgürce ifade etmelerini sınırlandırabildiği, bağımsız karar verme süreçlerini olumsuz etkileyebildiği ve öz düzenleme becerilerinin gelişimini engelleyebildiği belirtilmektedir (Liu, 2025). Benzer şekilde aşırı koruyucu ebeveyn tutumlarının da çocukların risk alma, farklı çözüm yollarını deneme ve bağımsız düşünme fırsatlarını azaltarak bilişsel gelişim süreçlerini olumsuz etkileyebileceği ifade edilmektedir (Teuber vd., 2021). Bu bulgular, çocukların eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde ebeveyn tutumlarının önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Üstün yetenekli öğrenciler, sahip oldukları yüksek bilişsel potansiyel nedeniyle eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından özel bir grup olarak değerlendirilmektedir. Ancak bu potansiyelin etkili biçimde geliştirilebilmesi için öğrencilerin içinde bulundukları aile ortamının sorgulamaya, akıl yürütmeye, fikirlerin özgürce ifade edilmesine ve bağımsız karar alma süreçlerine olanak tanıması gerekmektedir. Nitekim aile içinde sunulan destekleyici etkileşimlerin, üstün yetenekli öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

Mevcut araştırmalar incelendiğinde, üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik çalışmaların son yıllarda artış gösterdiği görülmektedir (Hyytinen vd., 2025; Andreucci-Annunziata vd., 2023). Bununla birlikte, bu becerilerin ebeveyn tutumları bağlamında ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca mevcut araştırmaların büyük çoğunluğu eleştirel düşünmeyi genel bir yapı olarak değerlendirirken, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında geliştirilen K12 Beceri Çerçevesi'nde yer alan olay/konu/problemi sorgulama, akıl yürütme ve çıkarımları yansıtma süreç bileşenleri açısından inceleyen çalışmalara yeterince rastlanmamaktadır. Bu durum, üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde ebeveyn tutumlarının rolünün daha ayrıntılı biçimde incelenmesini gerekli kılmaktadır. Bu araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin algıladıkları ebeveyn tutumlarının, K12 Eleştirel Düşünme Becerisi kapsamında yer alan olay/konu/problemi sorgulama, akıl yürütme ve çıkarımları yansıtma süreç bileşenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Problemi

Bu araştırmanın temel problemi, üstün yetenekli öğrencilerin algıladıkları ebeveyn tutumlarının K12 eleştirel düşünme becerileri süreç bileşenleri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu doğrultuda araştırmanın temel sorusu şu şekilde belirlenmiştir: *Üstün yetenekli öğrencilerin algıladıkları ebeveyn tutumları, K12 eleştirel düşünme becerileri süreç bileşenlerini nasıl etkilemektedir?*

Alt Problemler

Araştırma kapsamında aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Üstün yetenekli öğrenciler ebeveynlerinin tutumlarını nasıl algılamaktadır?
2. Algılanan ebeveyn tutumları, öğrencilerin olay veya durumları sorgulama becerilerini nasıl etkilemektedir?
3. Algılanan ebeveyn tutumları, öğrencilerin akıl yürütme süreçlerini nasıl etkilemektedir?
4. Algılanan ebeveyn tutumları, öğrencilerin çıkarımlarını ifade etme ve yansıtma becerilerini nasıl etkilemektedir?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın; üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde aile tutumlarının rolünü ortaya koyması açısından alana katkı sağlaması beklenmektedir. Bunun yanı sıra çalışma, üstün yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenler ve rehberlik uzmanları için uygulamaya yönelik çıkarımlar ve öneriler sunarak eğitim süreçlerinin daha etkili planlanmasına katkı sağlayabilir. Son olarak araştırma, K12 beceri çerçevesinde eleştirel düşünme süreç bileşenlerinin aile değişkeni bağlamında değerlendirilmesine katkı sağlayarak literatürdeki ilgili boşluğun doldurulmasına yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları, belirli bir olguya ilişkin bireylerin deneyimlerini, algılarını ve yaşantılarını derinlemesine incelemeyi amaçlayan araştırmalardır (Merriam & Tisdell, 2016; Yin, 2018). Araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin ebeveyn tutumlarına ilişkin algıları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki ayrıntılı biçimde incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen sekiz üstün yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme, araştırma konusu olan olguya ilişkin zengin ve derinlemesine bilgi sağlayabilecek katılımcıların seçilmesine imkân tanımaktadır (Patton, 2015). Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 5'i erkek, 3'ü kız olup yaşları 12–15 arasında değişmektedir. Katılımcıların tamamı, 2025–2026 eğitim-öğretim yılında Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) öğrenimlerine devam etmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme formu, kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla üstün yetenekliler eğitimi alanında bir uzman ile eğitim programları ve öğretim alanında bir uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda bazı soruların ifadelerinde düzenlemeler yapılmış ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme soruları; öğrencilerin algıladıkları ebeveyn tutumları ile K12 Eleştirel Düşünme Becerisinin süreç bileşenleri olan olay/konu/problemi sorgulama, akıl yürütme ve çıkarımları yansıtma boyutlarını kapsayacak şekilde yapılandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle katılımcı ifadeleri ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Analiz sürecinde anlamlı ifadeler kodlanmış, benzer özellik gösteren kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Araştırmanın güvenirliğini artırmak amacıyla kodlama sürecine araştırmacının yanı sıra nitel araştırma konusunda deneyimli ikinci bir araştırmacı da dâhil edilmiştir. Her iki araştırmacı tarafından yapılan bağımsız kodlamalar karşılaştırılmış ve kodlayıcılar arası uyum Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) × 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda kodlayıcılar arası uyum oranı %87'nin üzerinde bulunmuş ve bu değerin nitel araştırmalarda kabul edilen güvenirlik düzeyini karşıladığı değerlendirilmiştir. Kodlama sürecinde ortaya çıkan görüş ayrılıkları araştırmacılar arasında yapılan değerlendirmeler sonucunda ortak karara varılarak giderilmiştir (Miles, Huberman, & Saldaña, 2020).

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Ebeveyn Tutumlarını Algılama Biçimlerine İlişkin Bulgular

Araştırma bulguları, katılımcı öğrencilerin ebeveyn tutumlarını demokratik, otoriter, aşırı koruyucu, mükemmeliyetçi, tutarsız ve olumlu/sağlıklı olmak üzere farklı biçimlerde algıladıklarını göstermektedir.

Bulgular, özellikle demokratik ebeveyn tutumunun öğrenciler tarafından daha sık vurgulandığını ortaya koymaktadır.

Demokratik ebeveyn tutumuna sahip öğrenciler, aile ortamında düşüncelerinin dikkate alındığını ve fikirlerini ifade etmeleri için teşvik edildiklerini belirtmişlerdir. Bu durumu Ö1 şu sözlerle ifade etmiştir: *"Ailem bana her zaman neden böyle düşündüğümü sorar ve fikirlerimi paylaşmamı ister."*

Benzer şekilde Ö4 de aile içi iletişimin açıklığını şu şekilde vurgulamıştır: *"Evde tartışırken hep neden böyle düşündüğümü açıklamam istenir ve dinlenirim."*

Buna karşılık otoriter ebeveyn tutumuna sahip öğrencilerin düşüncelerini ifade etme konusunda daha çekingen oldukları görülmüştür. Ö2 bu durumu şu şekilde dile getirmiştir: *"Babam genellikle kendi dediğinin doğru olduğunu söyler, bu yüzden bazen düşüncelerimi söylemem."*

Aşırı koruyucu ebeveyn tutumuna sahip öğrenciler ise bağımsız karar alma süreçlerinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ö3'ün ifadesi bu durumu açıkça ortaya koymaktadır: *"Anneme karşı çıkarsam kızar, kendi kararlarımı vermem çok zor."*

Bu bulgular, ebeveyn tutumlarının öğrencilerin kendilerini ifade etme ve bağımsız düşünme süreçleri üzerinde belirleyici bir role sahip olduğunu göstermektedir.

Algılanan Ebeveyn Tutumlarının Sorgulama Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırma bulguları, demokratik ve destekleyici ebeveyn tutumlarının öğrencilerin sorgulama becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu tutuma sahip öğrencilerin olayları sorgulama, neden-sonuç ilişkisi kurma ve farklı bakış açılarını değerlendirme eğiliminde oldukları görülmüştür. Ö8 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: *"Ailem bana sorular sorar ve farklı bakış açılarını düşünmemi sağlar."*

Buna karşılık otoriter ebeveyn tutumuna sahip öğrencilerin sorgulama davranışlarının sınırlı olduğu belirlenmiştir. Ö2'nin ifadesi bu durumu açıkça ortaya koymaktadır: *"Genelde kendi fikrimi söylemem, çünkü kabul edilmez."*

Aşırı koruyucu ve tutarsız ebeveyn tutumlarında ise sorgulama becerilerinin tutarlı bir şekilde gelişmediği, öğrencilerin zaman zaman sorgulama yapabildikleri ancak bunu sürdürülebilir biçimde gerçekleştiremedikleri görülmüştür. Bu durum Ö6'nın ifadesinde açıkça görülmektedir: *"Bazen fikirlerimi soruyorlar, bazen hiçe sayıyorlar; bu yüzden nasıl davranacağımı bilemiyorum."*

Bu bulgular, aile ortamında düşüncelerin özgürce ifade edilmesine olanak tanınmasının öğrencilerin sorgulama becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Algılanan Ebeveyn Tutumlarının Akıl Yürütme Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırma bulguları, demokratik ve olumlu ebeveyn tutumlarının öğrencilerin akıl yürütme becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu tutuma sahip öğrencilerin neden-sonuç ilişkileri kurma, alternatif çözüm yolları üretme ve kararlarını gerekçelendirme konusunda daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Ö1 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: *"Ailem bir karar verirken neden böyle düşündüğümü açıklamamı ister ve farklı seçenekleri değerlendirmemi sağlar."*

Benzer şekilde Ö5 de mükemmeliyetçi ebeveyn tutumunun akıl yürütme süreçlerini etkilediğini şu şekilde belirtmiştir: *"Ailem benden hep en iyisini bekler, bu yüzden karar verirken çok düşünürüm."*

Buna karşılık otoriter ebeveyn tutumuna sahip öğrencilerin kendi düşüncelerini gerekçelendirme konusunda daha çekingen davrandıkları belirlenmiştir. Ö2'nin ifadesi bu durumu açıkça ortaya koymaktadır: *"Genelde büyükler karar verdiği için nedenini düşünmeye çok gerek duymuyorum."*

Aşırı koruyucu ebeveyn tutumlarında ise öğrencilerin bağımsız akıl yürütme becerilerinin sınırlanabildiği görülmüştür. Ö3 bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: *"Bir konuda karar verirken çoğu zaman annemin ne diyeceğini düşünüyorum."*

Bu bulgular, öğrencilerin mantıksal düşünme ve bağımsız karar verme süreçlerinin aile ortamındaki iletişim biçiminden önemli ölçüde etkilendiğini göstermektedir.

Algılanan Ebeveyn Tutumlarının Çıkarımları Yansıtma Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırma bulguları, demokratik ve olumlu ebeveyn tutumlarının öğrencilerin ulaştıkları sonuçları ifade etme, düşüncelerini savunma ve çıkarımlarını yansıtma becerilerini desteklediğini göstermektedir. Bu tutuma sahip öğrencilerin fikirlerini özgürce açıklayabildikleri, farklı görüşleri değerlendirebildikleri ve kendi düşüncelerini gerekçeleriyle ifade edebildikleri görülmüştür. Ö7 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: *"Ailem düşüncelerimi açıkça söylememi ister ve fikirlerimi nedenleriyle açıklamamı destekler."*

Benzer şekilde Ö4 de aile ortamında düşüncelerinin değer gördüğünü şu sözlerle belirtmiştir: *"Fikirlerimi rahatça paylaşabiliyorum ve söylediklerim dikkate alınıyor."*

Buna karşılık otoriter ebeveyn tutumuna sahip öğrencilerin düşüncelerini paylaşma ve ulaştıkları sonuçları ifade etme konusunda daha çekingen davrandıkları belirlenmiştir. Ö2'nin ifadesi bu durumu açıkça ortaya koymaktadır: *"Fikirlerimi söylesem bile kabul edilmeyeceğini düşündüğüm için çoğu zaman kendime saklıyorum."*

Tutarsız ebeveyn tutumlarında ise öğrencilerin çıkarımlarını yansıtma becerilerinin süreklilik göstermediği görülmüştür. Ö6 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: *"Bazen düşüncelerimi rahatça söyleyebiliyorum, bazen ise kendimi ifade etmekten çekiniyorum."*

Bu bulgular, öğrencilerin ulaştıkları sonuçları ifade etme ve düşüncelerini savunma becerilerinin, aile ortamındaki destekleyici iletişim ve demokratik etkileşimlerden önemli ölçüde etkilendiğini göstermektedir.

SONUÇ

Bu araştırmada, üstün yetenekli öğrencilerin algıladıkları ebeveyn tutumlarının K12 eleştirel düşünme becerileri süreç bileşenleri olan olay/konu/problemi sorgulama, akıl yürütme ve çıkarımları yansıtma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular, ebeveyn tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme süreçlerini anlamlı biçimde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçları, demokratik ebeveyn tutumunun öğrencilerin sorgulama, akıl yürütme ve düşüncelerini ifade etme becerilerini desteklediğini göstermiştir. Bu bulgu, özerklik destekleyici ve demokratik ebeveynliğin eleştirel düşünme, akademik başarı ve bilişsel gelişimi desteklediğini ortaya koyan güncel araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Pinquart, 2022; Soenens & Vansteenkiste, 2023). Özellikle üstün yetenekli öğrencilerde demokratik ebeveynliğin bilişsel süreçler üzerindeki etkisinin daha hızlı ve belirgin biçimde ortaya çıktığı görülmüştür.

Buna karşılık, otoriter ebeveyn tutumunun öğrencilerin sorgulama ve kendini ifade etme becerilerini sınırlandırdığı bulgusu, literatürde yer alan çalışmalarla örtüşmektedir. Otoriter ebeveynliğin çocuklarda düşük özerklik, sınırlı ifade becerisi ve yüksek uyum beklentisiyle ilişkili olduğu; bu durumun eleştirel düşünme süreçlerini olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir (Baumrind, 1991; Darling & Steinberg, 1993; Liu, 2025).

Bununla birlikte bazı öğrencilerde düşüncelerin tamamen bastırılmasından ziyade çekingenlik ve tereddüt görülmesi, bireysel farklılıkların ve bilişsel kapasitenin bu süreci kısmen dengeleyebileceğini düşündürmektedir. Nitekim özerklik destekleyici çevresel koşulların, olumsuz ebeveyn tutumlarının etkisini azaltabildiği ifade edilmektedir (Moè vd., 2018; Dzhunushalieva & Teuber, 2024; Wentholt vd., 2025)

Araştırma bulguları, aşırı koruyucu ebeveyn tutumunun öğrencilerin bağımsız düşünme, karar verme ve sorgulama becerilerini sınırladığını göstermektedir. Bu sonuç, aşırı koruyucu ebeveynliğin çocukların karar alma deneyimlerini azaltarak bilişsel bağımsızlığı zayıflattığını ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Holmbeck vd., 2002; Weller vd., 2024; Choirunnisa vd., 2025). Ancak bazı üstün yetenekli öğrencilerin belirli düzeyde özerklik geliştirebilmesi, bireysel bilişsel kapasitenin çevresel sınırlılıkları tamamen ortadan kaldırmasa da etkisini hafifletebileceğine işaret etmektedir. Bu durum, üstün yetenekli bireylerin gelişiminde bireysel özellikler ile çevresel faktörlerin etkileşimli olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Mükemmeliyetçi ebeveyn tutumunun öğrencilerin akıl yürütme süreçlerini destekleyebilmesine karşın, aynı zamanda kaygı, hata yapma korkusu ve ifade güçlüklerine yol açtığı belirlenmiştir. Bu bulgu, mükemmeliyetçi ebeveyn beklentilerinin çocuklarda performans kaygısını artırarak bilişsel süreçlerin işleyişini duyuşsal değişkenler üzerinden etkileyebileceğini ortaya koyan araştırmalarla tutarlıdır (Ennis, 2018; Paul & Elder, 2020). Dolayısıyla üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel performanslarının yalnızca zihinsel kapasite ile açıklanamayacağı, duyuşsal değişkenlerin belirleyici rol oynadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu, tutarsız ebeveyn tutumlarının öğrencilerin sorgulama ve düşüncelerini ifade etme becerilerinde istikrarsızlığa neden olduğudur. Literatürde de ebeveyn tutumlarındaki öngörülemezliğin çocukların güven duygusunu zayıflattığı, bu durumun ise bilişsel süreçlerde süreklilik ve tutarlılığı olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Darling & Steinberg, 1993; Teuber vd., 2022). Özellikle üstün yetenekli öğrencilerde durumsal performans değişimlerinin daha belirgin olması, aile ortamındaki değişkenliğin eleştirel düşünme becerilerinin istikrarlı gelişimini zorlaştırabileceğini göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde demokratik ve özerklik destekleyici ebeveyn tutumlarının koruyucu ve geliştirici bir rol üstlendiği; otoriter, aşırı koruyucu ve tutarsız ebeveyn tutumlarının ise bu becerilerin gelişimini sınırlandırabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma, üstün yetenekli öğrencilerde ebeveyn tutumlarının bilişsel süreçler üzerindeki etkisinin daha hızlı ve daha belirgin biçimde ortaya çıkabildiğini göstermektedir.

Bu nedenle üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde yalnızca bireysel özelliklerin değil, aile ortamının da dikkate alındığı; okul, aile ve rehberlik hizmetlerinin bütüncül bir yaklaşımla ele alındığı destek sistemlerinin oluşturulması önem taşımaktadır.

ÖNERİLER

Bu araştırma bulgularına dayanarak, üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik çeşitli öneriler ortaya konulmuştur. Öncelikle, çocukların düşüncelerini özgürce ifade etmelerine, soru sormalarına ve bağımsız karar alma süreçlerine katılmalarına imkân tanıyan demokratik ebeveynlik yaklaşımlarının desteklenmesi ve bu kapsamda ebeveyn eğitimlerinin yaygınlaştırılması vurgulanmaktadır.

BİLSEM ve okullarda aile eğitim programlarının geliştirilmesi, ebeveynlerin üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özellikleri konusunda bilinçlendirilmesine katkı sağlayarak çocukların eleştirel düşünme becerilerinin daha etkili biçimde desteklenmesine olanak sağlayabilir. Ayrıca eğitim ortamlarında sorgulama, tartışma ve akıl yürütme temelli öğrenme etkinliklerine daha fazla yer verilmesi; açık uçlu problemler, münazara ve argümantasyon uygulamalarının artırılması önerilmektedir.

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamında ailelere yönelik bilgilendirme ve danışmanlık çalışmalarının güçlendirilmesi, özellikle otoriter, aşırı koruyucu ve tutarsız ebeveyn tutumlarının öğrencilerin

bağımsız düşünme süreçleri üzerindeki olası etkileri konusunda farkındalık oluşturulması açısından önemlidir. Bunun yanı sıra, mükemmeliyetçi ebeveyn tutumlarının öğrencilerde oluşturabileceği kaygı ve hata yapma korkusunu azaltmaya yönelik olarak, ebeveynlerin başarıdan ziyade öğrenme sürecine ve çabaya odaklanmaları teşvik edilmelidir.

Son olarak, üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde aile ve okul iş birliğinin güçlendirilmesi ve K12 eleştirel düşünme süreç bileşenlerinin (sorgulama, akıl yürütme ve çıkarımları yansıtma) aile eğitim programlarına entegre edilmesi önerilmektedir. Gelecek araştırmalarda ise farklı yaş grupları, sosyoekonomik düzeyler ve kültürel bağlamlarda çalışmaların yürütülmesi ile karma yöntem ve boylamsal araştırmaların gerçekleştirilmesi, bu alandaki bulguların derinleştirilmesine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

Andreucci-Annunziata, P., Riedemann, A., Cortés, S., Mellado, A., Del Río, M. T., & Vega-Muñoz, A. (2023). Conceptualizations and instructional strategies on critical thinking in higher education: A systematic review of systematic reviews. *Frontiers in Education, 8*, Article 1141686. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1141686

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence, 11*(1), 56–95. https://doi.org/10.1177/0272431691111004

Choirunnisa, I., Ramadhani, F. E., Syarifuddin, S., & Safitri, S. (2025). Overprotective parenting patterns and its influence on children's mental health. *Progres Pendidikan*. https://doi.org/10.29303/prospek.v6i1.1225

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113*(3), 487–496. https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487

Dzhunushalieva, G., & Teuber, R. (2024). Roles of innovation in achieving the Sustainable Development Goals: A bibliometric analysis. *Journal of Innovation & Knowledge*. https://doi.org/10.1016/j.jik.2024.100472

Ennis, R. H. (2018). Critical thinking across the curriculum: A vision. *Topoi, 37*(1), 165–184. https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4

Fadhil, D. F., Barokah, U., & Faizah, Y. N. (2024). Peran pola asuh orang tua dalam membangun keterampilan berpikir kritis pada anak. *FASHLUNA*. https://doi.org/10.47625/fashluna.v5i1.595

Holmbeck, G., Johnson, S. Z., Wills, K., McKernon, W. L., Rose, B., Erklin, S., & Kemper, T. (2002). Observed and perceived parental overprotection in relation to psychosocial adjustment in preadolescents with a physical disability: The mediational role of behavioral autonomy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 70*(1), 96–110. https://doi.org/10.1037/0022-006X.70.1.96

Hyytinen, H., Jämsä, M., Tuononen, T., & Kleemola, K. (2025). A systematic-narrative review of performance-based assessments of critical thinking in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 50*, 1293–1310. https://doi.org/10.1080/02602938.2025.2553341

Liu, X. (2025). The influence of authoritarian family education on children's emotional development. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*. https://doi.org/10.54254/2753-7048/2025.nd25522

Martínez-Bravo, M.-C., Chalezquer, C. S., & Serrano-Puche, J. (2022). Dimensions of digital literacy in the 21st century competency frameworks. *Sustainability, 14*(3), Article 1867. https://doi.org/10.3390/su14031867

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). SAGE Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Ortak metin*. https://tymm.meb.gov.tr/

Moè, A., Katz, I., & Alesi, M. (2018). Scaffolding for motivation by parents, and child homework motivations and emotions: Effects of a training programme. *British Journal of Educational Psychology, 88*, 323–344. https://doi.org/10.1111/bjep.12216

Partnership for 21st Century Learning. (2019). *Framework for 21st century learning definitions*. https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.

Paul, R., & Elder, L. (2020). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools* (8th ed.). Rowman & Littlefield.

Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly, 56*(3), 150–159. https://doi.org/10.1177/0016986212444901

Teuber, Z., Tang, X., Sielemann, L., Otterpohl, N., & Wild, E. (2022). Autonomy-related parenting profiles and their effects on adolescents' academic and psychological development: A longitudinal person-oriented analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 51*, 1333–1353. https://doi.org/10.1007/s10964-021-01538-5

Weller, J. A., Parker, A. M., Reynolds, M., Kirisci, L., & Michaels, L. (2024). Longitudinal associations between parenting practices and children's later decision-making competence. *Applied Developmental Science, 29*, 93–109. https://doi.org/10.1080/10888691.2023.2287203

Wentholt, W. G. M., Meurs, E., Janssen, L., Van Houtum, L. V., Wever, M. C. M., Tollenaar, M., Alink, L. R. A., & Elzinga, B. (2025). Balancing boundaries: Observed parental autonomy support and psychological control in the context of parent-adolescent interactions and adolescent depression. *Journal of Research on Adolescence, 35*. https://doi.org/10.1111/jora.70003

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.

Yurt, E., & Kara, M. (2025). The influence of parental attitude, school climate, and classroom management on critical thinking: The significance of inclusive classrooms in higher education. *SAGE Open, 15*. https://doi.org/10.1177/21582440251382061

SESSİZ ÇIĞLIKLARI DUYMAK: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KONUŞMA GÜÇLÜĞÜ ÇEKEN ÖĞRENCİLERİYLE DENEYİMLERİNE İLİŞKİN BİR ÇALIŞMA

Abdurrahman GÜL[1] Beyhan Nazlı KOÇBEKER EİD[2] Mehmet AŞIKCAN[3]

GİRİŞ

Günlük yaşantımızda diğer bireylerle sağlıklı biçimde iletişim kurabilmemiz için bazı becerilere sahip olmak gerekmektedir. Toplumsal ve akademik başarıları büyük ölçüde etkileyen konuşma ve okuma bir kişide en çok beklenen becerilerdendir. Sesin ağızdan doğru şekilde çıkıp karşıdaki bireye anlamlı şekilde iletilmesi sayesinde iletişim kurulur (Arslan vd., 2019). Bireylerin okul hayatının başlaması ile iletişim kurmaya ihtiyaçları artmaktadır. Bu dönemde bir konuşma güçlüğü yaşaması bireylerin verimli iletişim kurmasını engelleyebilecek niteliktedir. Çocukların sağlıklı şekilde sosyal ilişkiler kurması, düşüncelerini ifade edebilmesi, çevresiyle etkili iletişim kurabilmesinde dil ve konuşma becerileri kritik bir rol oynamaktadır. Çocukların kelime hazinelerinin soyut kavramlarla zenginleştiği, karmaşık cümle kurmayı benimsediği ilkokul dönemleri önemli bir eşiktir (Alroqi, 2019). Bu nedenle çocukların ilkokul dönemlerindeki öğretmenlerinin iletişimin önünde engel olabilecek dil ve konuşma bozuklukları hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir.

Dil ve konuşma bozuklukları, dil ve konuşma olarak iki başlıkta incelenmektedir. Konuşma bozukluğu; sesletim ve telaffuz zorlukları, akıcılık problemleri, dil gelişimindeki gecikmeler gibi sorunları içerirken, bu bozukluklar bireylerin gelişim sürecinden kaynaklanabileceği gibi sonradan da ortaya çıkabilmektedir (Tanrıdağ, 2009). Dil ve konuşma terimleri genellikle birbiri yerine kullanılsa da farklı anlamlar taşımaktadır. Konuşma dilin sözel olarak dışa vurulması anlamına gelir. Dilsel bilgiye sahip bir birey konuşma organlarında yaşayacağı bir problemden dolayı dilin sözel aktarımını gerçekleştiremeyebilir. Bu durumun tam tersi de mümkündür (Nas, 2025).

Konuşma zihinsel ve fiziksel bir eylemdir. Konuşma bozukluğu ise konuşma esnasında zihinsel süreçlerin doğru bir şekilde işleyememesi sonucunda konuşmanın bozulması ve sözcüklerin ve cümlelerin tam olarak söylenememesidir (Kösreli, 2016). Konuşma esnasında nefesin ve sesin iyi ayarlanamaması da konuşmayı olumsuz etkileyebilir. Kelime ve cümleler doğru bir şekilde seslendirilseler bile nefes ve ses iyi ayarlanmadığında kesik konuşmalar meydana gelebilir. Bu şekilde yapılan bir konuşmanın anlamı etkisini yitirir (Uçgun, 2007). Konuşma bozukluklarının nedenleri tam olarak bilinememektedir. Zihinsel, fiziksel, psikolojik, duygusal gelişim alanlarında herhangi bir neden konuşmayı da olumsuz etkileyebilir. Diş, dil, dudak, damak, gırtlak gibi konuşma organlarından birinde problem olması konuşma bozukluklarına neden olabilir. Erken çocukluk döneminde yaşanan duygusal güçlükler, zihinsel yetersizlikler ve gelişimsel gecikmeler de dil ve konuşma bozukluğuna neden olabilmektedir (Uygun ve Yavuz, 2020).

Konuşma bozukluğu olan öğrenciler sınıflarda kaynaştırma öğrencileri olarak sıklıkla görülmektedir. Bu öğrencileri genellikle sınıf öğretmenleri fark eder. Konuşma bozukluğu olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretmenlerin ve akranların konuşmacının konuşmasını kabul etmesinin yanı sıra bu tür öğrencilerin daha fazla tecrübe yaşaması için uygun bir ortam oluşturması etkili olabilir (Karasu, 2015). Ülkemizde sayısı giderek artan konuşma bozukluğuna sahip öğrencileri belirlemek ve bu sorunun iyileştirilmesi yönünde çalışmalar yapmada eğitim ortamlarındaki öğretmenlerin kritik bir rolü vardır (Uysal ve Tura, 2018). Öğretmenler bu problemi giderebilmek için konuşma süreci ve öneminin farkında olmasının yanı sıra konuşma sorununun içeriğinden sebeplerinden ve nasıl giderileceğinden haberdar olması gerekir (Kuru ve Güneş, 2017).

Konuşma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sosyal ve eğitsel problemleri ve öğretmenlerin bu sorunla baş etmesi için deneyimlerinin önemli rol oynaması bu alanda yapılacak çalışmaların önemini arttırmıştır. Araştırmanın amacı, ilkokul kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında konuşma

[1] Millî Eğitim Bakanlığı, abdurrahmangul1992@gmail.com, 0000-0003-4055-0229
[2] Necmettin Erbakan Üniversitesi, bkocbeker@erbakan.edu.tr, 0000-0002-7930-0545
[3] Necmettin Erbakan Üniversitesi, masikcan@erbakan.edu.tr., 0000-0002-8347-0811

güçlüğü yaşayan öğrencilere dair farkındalıklarını, yaşadıkları zorlukları, uyguladıkları yöntemleri ve destek ihtiyaçlarını derinlemesine incelemektir. Çalışmanın amacı doğrultusunda "Sınıf öğretmenlerinin konuşma güçlüğü çeken öğrencilere ilişkin deneyimleri ve baş etme stratejileri nelerdir?" şeklinde araştırma sorusu belirlenmiştir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin konuşma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik farkındalık ve belirleme deneyimleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerine göre konuşma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik ve sosyal durumları nasıldır?
3. Konuşma güçlüğü yaşayan öğrencilere karşı sınıf öğretmeninin kullandığı stratejiler nelerdir ve sınıf yönetimini nasıl sağlamaktadır?
4. Sınıf öğretmeni konuşma güçlüğü yaşayan öğrenciye yönelik diğer paydaşlarla nasıl bir iş birliği ve iletişim halindedir?
5. Sınıf öğretmeninin konuşma güçlüğüne yönelik mesleki yeterliği ve ihtiyaçları nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji insanların deneyimleriyle oluşturduğu, anlamlara odaklanır. Fenomenolojik araştırma, fenomene ilişkin deneyimleri sorgulayarak deneyimin özüne ulaşmaya çalışır. Bu nedenle bu desende deneyim çok önemlidir (Ersoy, 2023; Merriam, 2023). Bu tür araştırmalarda incelenen deneyimlerin katılımcıların her biri için taşıdığı değerin dışında deneyimlerin ortak özellikler vurgulanmalıdır (Toprak, 2023).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Konya'nın Çumra ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklem ile katılımcılar belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışma için belirlenen ölçüt katılımcıların sınıflarında konuşma güçlüğü olan bir öğrenci bulunmasıdır. Bu ölçüt doğrultusunda 20 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Katılımcılara yönelik bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Dair Bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Unvan	Mezuniyet	Çalışılan Kurum Yeri	Öğrenci Sayısı
Katılımcı 1	Kadın	5-10 yıl	Öğretmen	Lisansüstü	İlçe	5
Katılımcı 2	Erkek	5-10 yıl	Öğretmen	Lisans	Köy	9
Katılımcı 3	Kadın	10-15 yıl	Uz. Öğrt.	Lisansüstü	İlçe	3
Katılımcı 4	Kadın	20 yıl+	Baş Öğrt.	Lisans	Köy	8
Katılımcı 5	Erkek	20 yıl+	Baş Öğrt.	Lisans	Köy	8
Katılımcı 6	Erkek	5-10 yıl	Uz. Öğrt.	Lisansüstü	İlçe	2
Katılımcı 7	Kadın	15-20 yıl	Uz. Öğrt.	Lisans	İlçe	10
Katılımcı 8	Kadın	15-20 yıl	Uz. Öğrt.	Lisansüstü	İlçe	6
Katılımcı 9	Kadın	5-10 yıl	Öğretmen	Lisans	İlçe	4
Katılımcı 10	Erkek	10-15 yıl	Uz. Öğrt.	Lisans	İlçe	10
Katılımcı 11	Kadın	5-10 yıl	Öğretmen	Lisans	İlçe	1
Katılımcı 12	Kadın	5-10 yıl	Öğretmen	Lisans	İlçe	2
Katılımcı 13	Kadın	1-5 yıl	Öğretmen	Lisans	İlçe	5
Katılımcı 14	Kadın	10-15 yıl	Öğretmen	Lisans	İlçe	5
Katılımcı 15	Kadın	20 yıl+	Baş Öğrt.	Lisans	İlçe	9
Katılımcı 16	Erkek	10-15 yıl	Uz. Öğrt.	Lisansüstü	Köy	5
Katılımcı 17	Kadın	5-10 yıl	Öğretmen	Lisans	İlçe	3
Katılımcı 18	Erkek	10-15 yıl	Uz. Öğrt.	Lisansüstü	Köy	4
Katılımcı 19	Erkek	10-15 yıl	Uz. Öğrt.	Lisans	İlçe	7
Katılımcı 20	Kadın	15-20 yıl	Uz. Öğrt.	Lisans	İlçe	8

Tablo 1'e göre katılımcıların 13'ü kadın, 7'si erkektir. Mesleki kıdemlere bakıldığında 8'i 5-10 yıl arasında, 6'sı 10-15 yıl arasında, 3'ü 15-20 yıl arasında ve 3'ü 20 yıl üzerinde görev

yapmaktadır. Katılımcılardan 8'si öğretmen, 9'u uzman öğretmen ve 3'ü baş öğretmendir. 14'ü lisans mezunuyken 6'sı lisansüstü mezundur. 15 katılımcı ilçe merkezinde çalışmakta, 5'i köyde görev yapmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören konuşma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sayısı 1 ile 10 arasında değişmektedir.

Verilerin Elde Edilişi

Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanmış, iki uzman görüşü alınmış yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Sorular alan yazını taranarak oluşturulmuş iki sınıf öğretmeni ile görüşme yapılarak pilot uygulaması yapılmıştır. Katılımcıların müsaitlik durumlarına göre yüz yüze ya da çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma için elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde veriler derin bir işleme tabi tutulur. Bu yöntemle veriler tanımlanır, veriler içerisinde saklı durumda olan gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır. Benzer veriler belirli kavramlar ve temalar altında okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada öğretmenlerin verdiği cevaplar yazılı bir doküman haline getirilmiş, her soruya verilen cevaplar incelenerek kodlar, kodlardan kategoriler oluşturulmuştur. Temalar, araştırma soruları dikkate alınarak belirlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Görüşme soruları için iki uzman görüşü alınarak araştırmanın iç geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Dış geçerlik için ise toplanan verilerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda araştırmacılar karşılaştırma yaparak görüş birliğine varmış ve böylelikle tutarlılık sağlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin konuşma güçlüğü yaşayan öğrencilerle ilgili sorulara verdikleri cevaplardan yola çıkılarak veriler analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular buna göre tablolaştırılmıştır. Tablolarda temalar, kategoriler, kodlar ve kodlara ait frekans değerleri yer almaktadır. Ayrıca verilerin çarpıcılığı için katılımcıların cevaplarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 2. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Tema	Kategori	Kod	*f*
Farkındalık	Dilsel ve Konuşma Performansına Dayalı Farkındalık	Konuşmadan anlaşılması	6
		Cümle kuramama / tamamlayamama	2
		Akıcı konuşamama	2
		Sesleri yanlış üretme (Artikülasyon hataları)	4
		Okuma-yazma sürecinde ses sorunları	1
	İletişim ve Anlamlandırma Güçlüğüne Dayalı Farkındalık	Kendini ifade edememe	2
		Sorulara akıcı cevap verememe	1
		Öğretmen/akran tarafından anlaşılmama	2
	Sosyal-Davranışsal Göstergelere Dayalı Farkındalık	Çekingenlik / içe kapanıklık	4
		Konuşmak istememe	3
		Asosyallik	1
		Akran ilişkilerinde zayıflık	1
	Sınıf İçi Etkileşim ve Gözleme Dayalı Farkındalık	Sınıf içi iletişimde fark etme	3
		Tüm öğrencilerle etkileşim sonucu gözlem	1
		Sınıf ortamının etkisi (kalabalık/az öğrenci)	1
	Ön Bilgi ve Tanıya Dayalı Farkındalık	Raporla gelme	1
		Önceden tanı almış olma	1
Belirleme	Tanılama ve Ayırt Etme Yeterliği	Artikülasyon bozukluğunu ayırt etme	3
		Akıcılık bozukluğunu ayırt etme	1
		Genel konuşma bozukluklarını tanıma	4
	Tanılama Yetersizliği	Tür ayırt edememe	2
		Düzey belirleyememe	2
	Süreç Odaklı/Belirsiz Belirleme	Sorunun düzeyini anlamaya çalışma	1
		Bireysel görüşmelerle problemi analiz etme	1
		Dolaylı fark edip net sınıflandıramama	1

Tablo 2'ye göre farkındalık temasında öğretmenlerin en çok dilsel ve konuşma performansına ilişkin belirtiler üzerinden fark ettikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda en çok öğrencilerin konuşmaları gösterge olarak belirtilmiştir. Diğer kategoriler de göz önüne alındığında öğretmenlerin sadece konuşmanın yapısal özelliklerine değil sosyal davranış ve sınıf içi iletişime de dikkat ettikleri görülmektedir. Belirleme temasında ise öğretmenlerin genel olarak konuşma güçlüğünü fark ettikleri ancak türünü belirlemede problem yaşadıkları söylenebilir. Farkındalık temasına dair sınıf öğretmenlerinin örnek görüşleri aşağıda verilmiştir.

K5: "Sınıfında konuşma güçlüğü çeken bir öğrencinin öncelikle konuşma, okuma ve akran ilişkileri dikkatimi çeker. Böyle bir durumda öğrencilerin konuşmak istemediklerini gözlemlerim." (Dilsel ve Konuşma Performansına Dayalı Farkındalık)

K14: "Öğrencide herhangi bir konuşma bozukluğunu sınıf içi iletişiminden sorulara verdiği cevaplardan kendini ifade etme becerisinden gözlemliyorum." (Sınıf İçi Etkileşim ve Gözleme Dayalı Farkındalık)

Belirleme temasına dair sınıf öğretmenlerinin örnek görüşleri aşağıda verilmiştir.

K9: "Öğrencinin çekimser olması, sesini çok kısık kullanması gibi özellikler göstermesi sebebiyle farkına varıyorum. Ancak bu bozukluğun türünü, ne kadar ileri seviyede olduğunu ayırt edemiyorum. İlk etapta ailesine durumu açıklıyorum. Onların çocuğun bu problemiyle ilgili farkındalıklarını gözlemlemeye çalışıyorum." (Tanılama ve Ayırt Etme Yeterliği)

Tablo 3. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Tema	Kategori	Kod	*f*
Akademik Etkiler	Okuma Yazma Sürecine Etkiler	Sesleri doğru çıkaramama (yanlış telaffuz)	6
		Harfleri yuvarlayarak söyleme	2
		Akıcı okuma yapamama	3
		Sessiz/çekingen okuma	2
		Okuduğunu anlamada güçlük	1
		Dikte sırasında zorlanma	1
		Hatalı yazım (konuşma hatalarının yazıya yansıması)	2
		Yazmada gecikme	1
	Akademik Başarıya Etkiler	Akademik başarının düşmesi	7
		Öğrenme sürecinin yavaşlaması	3
		Okuma-yazmada akranların gerisinde kalma	2
		Ek öğrenme güçlüğü yoksa başarı çok düşmeyebilir	2
		Zamanla gelişim ve toparlanma	5
		Kendine güven arttıkça başarı artışı	2
	Derse Katılım ve Akademik Davranışlar	Parmak kaldırmama	6
		Sesli okuma yapmak istememe	5
		Derse katılmaktan kaçınma	8
		Soru cevap etkinliklerinden uzak durma	2
		Derse karşı isteksizlik	6
		Çekingenlik	5
		"Yanlış yaparım" kaygısı	3
		Öğretmenin soru sormasından kaçınma	2
		Başlangıçta düşük katılım	5
		Zamanla uyum sağlama	5
		Güven arttıkça katılım artışı	3
Sosyal Etkiler	Akran İlişkileri	Akran zorbalığı	6
		Alay edilme / gülünme	7
		Dışlanma	5
		Oyuna alınmama	1
		Az sayıda arkadaşla iletişim	3
		Herkesle iletişim kurmama	3
		Sosyal ilişkilerde zayıflık	4
		Zamanla akranların durumu kabullenmesi	6
		Dışlanmanın ortadan kalkması	3
		Normalleşme süreci	4
		Bazı öğrencilerde sosyal etkilenmenin olmaması	3
	Sosyal Duygusal Durum	İçe kapanma	8
		Sessiz kalmayı tercih etme	6
		Asosyalleşme	2
		Sosyal geri çekilme	4
		Konuşurken gülünme korkusu	4
		Kendini ifade etmede zorlanma	4
		Düşük özgüven	3
		Farklılık hissi	2
		Utanma	2

		Kendini kötü hissetme	3
		Çekingenlik	6
	Sınıf İçi Sosyal Uyum	İlk dönemlerde sosyal zorluklar	5
		Sınıfa uyumda güçlük	3
		Akranların kabul süreci	6
		Sosyal ilişkilerin normalleşmesi	5
		Öğretmen desteği ile uyum	2

Tablo 3'e göre derse katılım ve akademik davranışlar kategorisi ön plana çıkmaktadır. Bu kategori altında öğretmenler öğrencilerin derse katılmaktan kaçınma, parmak kaldırmama, soru cevap etkinliklerinden kaçınma gibi davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Ancak öğrencilere uygun ortamlar sağladığında öğrencilerin zaman içerisinde gelişim gösterebildikleri ve öz güven artışına bağlı olarak akademik başarılarının arttığını ifade etmişlerdir. Sosyal etkiler temasında ise en çok akran ilişkileri ve sosyal duygusal alanda olumsuzluklar yaşandığı dile getirilmiştir. Bununla birlikte akranların öğrenciyi benimsemeleri ile sosyal ilişkilerin normalleşebileceği dile getirilmiştir. Akademik etkiler temasına dair sınıf öğretmenlerinin örnek görüşleri aşağıda verilmiştir.

K7: "Okuma sürecinde çok zorlanmıyorlar ama diktede çok zorlanıyorlar. Sosyal ilişki olarak bu biraz çocuğa göre değişiyor. Ama genel olarak arkadaşları içinde ve sınıfta sessiz kalmayı tercih ediyorlar." (Okuma Yazma Sürecine Etkiler)

K3: "Konuşma bozukluğu olan, özellikle takılarak, heceyi uzatarak konuşan öğrenci çok fazla derse ve etkinliklere katılmak istemiyor." (Derse Katılım ve Akademik Davranışlar)

Sosyal etkiler temasına dair sınıf öğretmenlerinin örnek görüşleri aşağıda verilmiştir.

K11: "Bu tip öğrenciler genelde sınıfta fazla konuşmak istemiyorlar, içlerine kapanıyorlar, sosyalleşemiyorlar. Bunları akran zorbalığı da destekliyor. Durum bu şekilde olunca parmak kaldırmak istemiyorlar ve asosyal bir çocuk oluyorlar. Akademik başarıları da bu durumdan olumsuz etkileniyor." (Akran İlişkileri-Sosyal Duygusal Durum)

Tablo 4. Üçüncü araştırma sorusuna yönelik bulgular

Tema	Kategori	Kod	*f*
Öğretmenlerin Kullandığı Stratejiler	Bireyselleştirilmiş Öğretim ve Destek	Ek süre verme	7
		Birebir okuma yaptırma	4
		Düzeye uygun (basit) sorular sorma	3
		Öğrenciye özel etkinlik hazırlama	2
		Anlamadığı noktaları birlikte çözme	1
		Sözel değerlendirmeyi uyarlama	2
	Akıcılık ve Konuşma Geliştirme Teknikleri	Tekerleme çalışmaları yaptırma	3
		Tekrarlı okuma uygulamaları	2
		Ses çıkarma egzersizleri	2
		Nefes egzersizleri yaptırma	2
		Harf/ses odaklı çalışmalar	2
		Basit metinlerle sesli okuma	2
	Psikolojik Destek ve Cesaretlendirme	Olumlu pekiştireç kullanma	3
		Özgüven kazandırmaya yönelik ifadeler	6
		Hata yapmaktan korkmamasını sağlama	3
		Öğrenciye daha fazla söz hakkı verme	6
		Başarıyı anında ödüllendirme	2
	Öğretim Sürecini Uyarlama	Öğretim materyallerini uyarlama	2
		Öğrenciye özel içerik hazırlama	2
		Okuma hızını artırmaya yönelik çalışmalar	1
		Evde destek için aileyi yönlendirme	3
		Akran desteğini kullanma	3
	Doğal Sürece Bırakma Yaklaşımı	Müdahale etmeme (akıcılığı kesmemek)	3
		Kendi hızında konuşmasına izin verme	4
		Hataları hemen düzeltmeme	2
		Özel uyarlama yapmama	3
Sınıf Yönetimi	Farklılıkların Kabulünü Sağlama	"Farklılıklar doğaldır" vurgusu	6
		Farklılıkların zenginlik olduğu anlatımı	3
		Normalleştirme (durumu olağan gösterme)	5
		Sınıfa açıklama yapma	4
	Akranların Tutumunu Düzenleme	Saygı konusunda uyarma	4
		Dalga geçmeyi engelleme	3
		Akran zorbalığını önleme	2
		Empati geliştirme çalışmaları	3
		Lider öğrencilerle ilişki kurma	1

	Sınıf İçi ve Sosyal İklim Oluşturma	Destekleyici sınıf ortamı oluşturma	4
		Alkışlatma ve olumlu grup tepkisi	2
		Tüm sınıfın öğrenciyi dinlemesini sağlama	2
		Akran desteğini teşvik etme	3
	Davranış Yönetimi Stratejileri	Dalga geçen öğrenciye uygulama yaptırma	1
		Olumsuz davranışı fark ettirme	2
		Sınıf kurallarıyla müdahale	2
		Hassasiyet geliştirme	2
	Rol Model Olma	Öğretmenin normal davranması	4
		Öğretmenin tutumuyla sınıfa örnek olması	3
		Empatiyi modelleme (bilinçli kekeme konuşma)	1
	Aile ve Dış Destekle İş birliği	Aileyi bilgilendirme	3
		Evde çalışma yönlendirmesi	2
		Uzman/terapist önerilerini uygulama	1

Tablo 4'e göre öğretmenlerin en fazla bireyselleştirilmiş öğretim ve destek uygulamalarına yöneldikleri görülmektedir. Bu kategori içerisinde de ek süre verme, birebir okuma yaptırma ve öğrencilerin düzeylerine uygun sorular sorma gibi uygulamalara yer verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca tekerleme çalışmaları, tekrarlı okuma, nefes egzersizleri gibi konuşma becerisini geliştirmeye yönelik çeşitli tekniklerden yararlanılmaktadır. Sınıf yönetimi temasında ise öğretmenlerin öncelikle kapsayıcı ve destekleyici bir sınıf ortamı oluşturmaya odaklandıkları anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra akran zorbalığını önleme, empati geliştirme, aile ile iş birliği sağlama gibi uygulamalar da öğretmenlerin başvurduğu diğer stratejiler arasındadır. Öğretmenlerin kullandığı stratejiler temasına dair sınıf öğretmenlerinin örnek görüşleri aşağıda verilmiştir.

K12: "Ek süre veriyorum. Konuşmasının bitmesini sonuna kadar bekliyorum. Sabırsız davrandıklarında saygı duymaları gerektiğini söylüyorum. Sözlü değerlendirme olacaksa cesaretlendirip ek süre veriyorum." (Bireyselleştirilmiş Öğretim ve Destek)

K9: "Onlarla birebir diyaloğumda kendilerine güvenmelerini, yanlış okumaktan korkmamaları söylerim." (Psikolojik Destek ve Cesaretlendirme)

Sınıf yönetimi temasına dair sınıf öğretmenlerinin örnek görüşleri aşağıda verilmiştir.

K13: "Birebir okuma yapıyoruz. Ona bu gibi durumların normal olabileceğini söyleyerek cesaretlendiriyorum. Sınıfta sadece bu konuda değil her konuda farklı olabilen öğrencilerimize karşı zorbalık yapılmaması farklılıklarımızın bizim için zenginlik olduğunu anlatıyorum." (Farklılıkların Kabulünü Sağlama-Akranların Tutumunu Düzenleme)

K19: "Bu sorunu yaşayan öğrencileri kendilerini nerede rahat hissederlerse orada oturmalarını sağlarım. Sorundan dolayı kısık sesle konuşuyorsa ön sıralarda oturmalarını sağlarım." (Sınıf İçi ve Sosyal İklim Oluşturma)

Tablo 5. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Tema	Kategori	Kod	*f*
İş Birliği	Aile ile İş Birliği Düzeyi	Ailenin sürece aktif katılımı	9
		Ailenin yönlendirmelere uyum göstermesi	8
		Ailenin süreci takip etmesi	6
		Ailenin ilgisiz/kayıtsız olması	5
		Ailenin sınırlı katılım göstermesi	4
	Okul İçi İş Birliği (Rehberlik Servisi)	Rehberlik servisi ile aktif koordinasyon	10
		Rehberlik servisinin yönlendirme rolü	9
		Rehberlik servisinin yetersiz kalması	2
		Rehberlik servissiz okullarda alternatif çözüm arayışı	2
	Uzmanlarla İş birliği	Dil ve konuşma terapistine yönlendirme	12
		Uzmanla düzenli iletişim kurma	3
		Terapistten geri bildirim alma	2
		Uzman desteğine erişim güçlüğü (kırsal, ekonomik)	3
		Uzman desteğinin sürekliliğinin sağlanamaması	2
	İş Birliğini Zorlaştıran Faktörler	Ailenin iş birliği yapmaması	7
		Ekonomik yetersizlikler	2
		Kurumsal destek eksikliği	3
		Öğrencinin sosyal çevresi (akran etkisi/zorbalık)	1
		Süreçte süreklilik sağlanamaması	2
İletişim	Aile ve İletişim Biçimleri	Yüz yüze görüşmeler	7
		Bireysel görüşmeler	5
		Sürekli iletişim kurma	6
		Veli ziyaretleri	1

		Bilgilendirme ve rehberlik sağlama	8
	Ailenin Tutumu	Durumu kabul etme	10
		Durumu inkâr etme	4
		Sorunu küçümseme (“zamanla geçer”)	5
		Bilinçli ve çözüm odaklı yaklaşım	4
		Kararsız/ikna edilmesi gereken aile	3
	Öğretmenin İletişim Stratejileri	Aileyi bilgilendirme	9
		Aileyi ikna etme	5
		Güven oluşturma	3
		Sürece dahil etme	6
		Öneri ve yönlendirme sunma	8
	İletişimde Yaşanan Güçlükler	Ailenin durumu kabul etmemesi	6
		Ailenin ilgisizliği	5
		Ekonomik gerekçelerle iletişimin kesilmesi	2
		Öğrenci ile iletişim kurmada güçlük	2
		Kurumlar arası iletişim eksikliği	2

Tablo 5’e göre iş birliği temasında öğretmenlerin en çok uzmanlarla iş birliği ve rehberlik servisi ile koordinasyon üzerinde durdukları görülmektedir. Buna karşın ailelerin sürece katılım göstermemesi, ekonomik yetersizlikler ve kuramsal destek eksiklikleri iş birliğini zorlaştıran etmenler olarak ifade edilmiştir. İletişim temasında ise öğretmenleri aileleri sürekli bilgilendirmeyi önemli görmekte, ailelerin problemi kabul etmemesi, ilgisiz davranması, ekonomik nedenlerle uzaman desteği sağlanamaması iletişim sürecini olumsuz etkileyen faktörler olarak değerlendirilmektedir. İş birliği temasına dair sınıf öğretmenlerinin örnek görüşleri aşağıda verilmiştir.

K4: “Aileler durumun farkında. Bir öğrencim dil terapistine gidiyor, çıkaramadığı sesler için. Bir öğrencim heceleyerek konuşuyor. Onun ailesi de çok ilgili. Sürekli doktor kontrolünde oluyorlar. Ben kendim araştırmalar yaparak durama müdahale ediyorum. Mesela nefes egzersizlerini, “Ne yapabilirim?” dediğimde araştırarak öğrendim.” (Aile ile İş Birliği Düzeyleri)

K16: “İki öğrencime terapist desteği sağlanıyordu. Bu terapistlerden bir tanesiyle sürekli iletişim halindeydik. Yaptığı çalışmaları bana gönderiyor benim de yapmamı istiyordu.” (Uzmanlarla İş birliği)

İletişim temasına dair sınıf öğretmenlerinin örnek görüşleri aşağıda verilmiştir.

K12: “Karşılaştığım iki aile durumu kabul etmişti. Aile bir uzman desteği alması yönündeki tavsiyeme uymuş ve çocukta düzelme görülmüştü. Diğer aile de tavsiyemi dikkate aldı. Fakat kırsal bölgede yaşadığı için bu konuda destek alamadı. O okulda rehberlik servisi olmadığı için kendi araştırmalarımıza göre dil çalışmaları yaptık.” (Aile ve İletişim Biçimleri-Ailenin Tutumu)

Tablo 6. Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Tema	Kategori	Kod	*f*
Mesleki Yeterlilik	Eğitim Alma Durumu	Eğitim almama	11
		Yüzeysel eğitim alma	4
		Hizmet içi eğitimle gelişim	2
		Kendi isteğiyle eğitim alma	3
	Öz Yeterlik Algısı	Kendini yetersiz hissetme	10
		Kısmen yeterli hissetme	3
		Kendini yeterli/donanımlı hissetme	1
		Profesyonel bilgi eksikliği	5
	Bireysel Çaba ve Öğrenme Stratejileri	Kendi kendine araştırma	6
		Uzman görüşüne başvurma	2
		Deneyim yoluyla öğrenme	4
		Deneme-yanılma yöntemi	2
		Alan uzmanına yönlendirme	2
	Mesleki Deneyim Etkisi	Deneyimle gelişen yeterlik	4
		Özel eğitim deneyimi avantajı	2
		Uygulama eksikliği	5
		Sahada öğrenme zorunluluğu	3
	Duygusal Yeterlik	Yetersizlik hissi	4
		Çaresizlik	3
		Üzüntü	7
		Sabır zorlanması	3
		Motivasyon artışı (gelişim gördükçe)	5
		Başarıdan kaynaklı doyum	3
İhtiyaçlar	Eğitim İhtiyacı	Lisans eğitiminde kapsam artırımı	8
		Uygulamalı eğitim ihtiyacı	3
		Hizmet içi eğitim gereksinimi	7

	Sürekli mesleki gelişim	4
	Güncel yöntemlerin öğretilmesi	2
Kurumsal Destek İhtiyacı	RAM desteğinin yetersizliği	3
	Rehberlik servisinin aktif rol alması	2
	Sistematik takip eksikliği	3
	Tanılama süreçlerinin iyileştirilmesi	2
	Uzman desteğine erişim	3
Sistemsel Düzenleme İhtiyacı	Erken tanı ve müdahale	2
	Öğrencinin sistemde otomatik takibi	3
	Öğretmene karar verme yetkisi	1
	Eğitim politikalarında düzenleme	3
	Kaynaştırma süreçlerinin iyileştirilmesi	2
Aile Eğitimi ve Katılımı	Aile bilinçlendirme ihtiyacı	4
	Ailenin süreci kabul etmemesi	2
	Aile desteğinin sürece etkisi	3
	Aileye yönelik eğitim programları	3
Materyal ve Kaynak İhtiyacı	Eğitim materyali eksikliği	2
	Uygulama araçları ihtiyacı	2
	Öğretim destek materyalleri	2
	Dijital/online kaynak ihtiyacı	2
İş Birliği ve Rehberlik İhtiyacı	Öğretmen-uzman iş birliği	3
	Okul içi koordinasyon	2
	Çok disiplinli yaklaşım ihtiyacı	2
	Rehberlik desteği eksikliği	3

Tablo 6'ya göre mesleki yeterlik temasında öğretmenlerin çoğunluğu bu konuda yeterli eğitim almadıklarını ifade etmektedir. Bu durum öğretmenlerin lisans eğitimlerinde ve hizmet içi eğitimlerde bu konuya yeterince yer verilmediğini düşündüklerini göstermektedir. İhtiyaçlar temasında ise öğretmenlerin en fazla eğitim ihtiyacı üzerinde durdukları görülmektedir. Bunların yanı sıra rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi, uzman desteğine erişimin arttırılması, erken tanı sisteminin geliştirilmesi, öğretim materyallerinin zenginleştirilmesi de öğretmenlerin dile getirdikleri gereksinimler arasındadır. Mesleki yeterlik temasına dair sınıf öğretmenlerinin örnek görüşleri aşağıda verilmiştir.

K14: "Konuşma Bozukluğu adı altında bir eğitim almadık. Bu durum her sınıfta çokça karşılaşılan ama üzerinde eğitim hayatında daha fazla durulması gereken bir konu. Herhangi bir konuda yardım edemediğimde kendimi kötü hissediyorum bu tür konular için daha fazla eğitim alınmalı ve öğretmenlere destek sağlanmalıdır." (Eğitim Alma Durumu-Öz Yeterlik Algısı)

İhtiyaçlar temasına dair sınıf öğretmenlerinin örnek görüşleri aşağıda verilmiştir.

K17: "Sınıf öğretmenlerine bu alanda belirli aralıklarla eğitim verilmeli, güncel bilgiler aktarılmalı, nasıl iş birliği yapılması gerektiği hakkında seminer verilmelidir. Aynı eğitimin ailelere de onların düzeyinde anlatılması kendi problemlerini görmelerini hissetmelerini veya çözüm bulma ihtiyacını gidermelerine yardımcı olacağını düşünüyorum." (Eğitim İhtiyacı-Aile Eğitimi ve Katılımı)

TARTIMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin konuşma güçlüğü yaşayan öğrencilerle ilgili deneyimleri, öğrencileri fark etme ve belirleme süreçleri, konuşma güçlüğünün akademik ve sosyal etkileri, öğretmenlerin kullandıkları öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi uygulamaları, iş birliği ve iletişim süreçleri ile mesleki yeterlik ve ihtiyaçları açısından incelenmiştir. Ulaşılan bulgular, konuşma güçlüğünün yalnızca öğrencinin konuşma becerisini etkileyen sınırlı bir problem olmadığını, akademik başarı, sınıf içi katılım, sosyal ilişkiler ve psikolojik iyi oluş üzerinde de önemli sonuçları doğuran çok boyutlu bir durum olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırma sonuçları, sınıf öğretmenlerinin konuşma güçlüğü yaşayan öğrencileri büyük ölçüde günlük sınıf içi gözlemlerine dayanarak fark ettiklerini göstermektedir. Ancak öğretmenlerin konuşma güçlüğünün türünü ve düzeyini ayırt etmekte yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin farkındalık düzeyleri yüksek olmasına karşın mesleki bilgi ve tanılama yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Araştırmada konuşma güçlüğünün sosyal boyutunun da oldukça belirgin olduğu görülmüştür. Akran zorbalığı gibi olumsuz durumlara maruz kalmaları dile getirilmiştir. Öğretmenlerin destekleyici ve kapsayıcı bir sınıf ortamı oluşturmaları öğrencilerin zaman içinde sosyal uyumlarını güçlendirdiklerini

ortaya koymuştur. Bu durum öğrencilere sağlanacak bireysel desteğin yanı sıra kapsayıcı sınıf uygulamaları ile desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin kullandığı öğretim stratejilerinde bireyselleştirilmiş öğretim uygulamalarına ağırlık verildiği görülmüştür. Sınıf yönetimi sürecinde ise farklılıkların doğal olduğunun diğer öğrencilere benimsetilmesi, empati kurmaya yönelik çalışmalar yürütüldüğü belirtilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin konuşma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanında psikososyal gelişimlerini de desteklemeye yönelik bütüncül bir yaklaşım benimsediklerini göstermektedir.

Araştırma sonuçları iş birliği ve iletişim süreçlerinin öğrencilerin gelişiminde belirleyici bir role sahip olduğunu da göstermektedir. Öğretmenler özellikle aileler, rehberlik servisleri ve dil ve konuşma terapistleri ile iş birliğinin sürecin başarısını artırdığını ifade etmişlerdir. Ancak ailelerin sürece yeterince katılmaması, uzman desteğine erişimde yaşanan güçlükler, ekonomik yetersizlikler ve bazı okullarda rehberlik hizmetlerinin sınırlı olması etkili bir müdahale sürecinin önündeki önemli engeller olarak değerlendirilmiştir. Bu sonuç, konuşma güçlüğü yaşayan öğrencilerin desteklenmesinde disiplinler arası ve çok paydaşlı bir yaklaşımın önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın önemli sonuçlarından biri öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ilişkin değerlendirmeleridir. Katılımcılar büyük ölçüde lisans ve hizmet içi eğitimlerde bu alanda aldıkları eğitimin yetersiz olduğunu, bu nedenle uygulamada çoğu zaman bireysel çabaları ve deneyimleri doğrultusunda hareket ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler hizmet içi eğitimlerin artırılması, uygulamalı mesleki gelişim programlarının düzenlenmesi, uzman desteğine erişimin kolaylaştırılması, rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi ve aile eğitimlerinin yaygınlaştırılmasını belirtmişlerdir.

Uludemir (2025), konuşma güçlüğü yaşayan öğrencilerin çekingen davrandıklarını, arkadaşlarının dalga geçmesi korkusuyla içine kapanıp sınıfta parmak kaldırmadıklarını belirtmiştir. Ayrıca konuşma gecikmesinin akademik başarıyı da olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Konuşma güçlüğü yaşayan ikinci sınıf öğrencisi ile yapılan bir araştırmada da bu öğrencinin sınıf içerisinde sessiz ve sakin davrandığı, söz almak istememesi, okuma esnasında bazı sesleri çıkaramaması ve arkadaşları tarafından dışlandığı gözlemlenmiştir (Arslan vd., 2019). Bu ifadeler çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin konuşma güçlüğü yaşayan öğrencilerin içine kapanık olduğunu, derse katılmada çekingen tavır göstermeleri, akademik başarının etkilendiği sonuçları ile örtüşmektedir.

Atakol ve Coşkun (2026), ilkokul öğrencilerinin ekran karşısında geçirdikleri sürenin dil ve konuşma güçlüğü yaşamasına etkisini incelediği araştırmalarında ebeveynler akşam işten eve çocuklarını oyalamak için ekrana maruz bıraktıklarını belirtmişlerdir. Çocukların uzun süre ekrana maruz kalmaları konuşma güçlüğüne neden olabilmektedir. Bu durum da velilerin konuşma güçlüğüne neden olabilecek etmenlere yönelik bilinçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu sonuç araştırmada öğretmenlerin konuşma güçlüğü hususunda ailelerin de bilinçlendirilmesi gerektiğini ifade etmeleri ile örtüşmektedir.

Uysal ve Tura (2018), öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada, dil ve konuşma bozukluğu yaşayan öğrencilerin dil terapistlerine yönlendirilmeleri gerektiği ve bu seansları sınıf öğretmenlerinin izlemesi gerektiği, ayrıca terapistin öğretmenlere bilgi vermesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu durum çalışmadaki aile ve dış destekle iş birliği konusunda uyum göstermektedir. Çakan ve Gül (2018), ses ve nefes egzersizlerinin konuşma bozukluğunun tedavisinde kullanılabileceğini belirmektedir. Buna istinaden sınıf öğretmenleri de kullanılan stratejilerde ses çalışmalarına ve nefes egzersizlerine yer verdiklerini söylemişlerdir.

Ateş (2024), doktora tezinde dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencisi olan öğretmenlerin dil ve konuşma güçlüğü alanı ile ilgili tanımlar ve içerikleri, tanılama ve değerlendirme süreçleri, dil ve konuşma güçlüğüne sahip bireylerin sınıflandırılması, eğitim modelleri gibi konularda yeterli bulmadıklarını, bu konularda eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, araştırmadaki katılımcıların mesleki yeterlik kapsamında yeterli eğitim almadıkları görüşü ile uyum göstermektedir.

Çalışma sonucunda öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Sınıf öğretmenlerinin konuşma güçlüklerini erken ve doğru bir biçimde tanıyabilmeleri için lisans programlarına uygulama ağırlıklı dersler eklenebilir.

- Konuşma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik ve sosyal açıdan desteklenmesi için sınıf içinde kapsayıcı eğitim ortamları oluşturulmalı, akran zorbalığını önleyici tedbirler alınmalıdır.
- Öğretmenlere konuşma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik farklılaştırılmış öğretim yöntemleri konusunda rehberlik edecek materyaller hazırlanmalıdır.
- Ailelerin sürece aktif katılımını sağlamak için eğitimler düzenlenmeli, okul-aile-rehberlik servisi ve dil konuşma terapistleri arasında sürdürülebilir iş birliği sağlanmalıdır.
- Konuşma güçlüğü alanında öğretmen yeterliklerini arttırmak için düzenli hizmet içi eğitim programları oluşturulmalıdır.

KAYNAKLAR

Alroqi, H. S. (2019). The relationship between screen media exposure and early language development [Doktora tezi], The University of Manchester.

Arslan, B., Koçbeker Eid, B. N, & Dalaman, Ö. Ü. O. (2019). Bir ilkokul ikinci sınıf öğrencisinin dil ve konuşma bozukluğuna ilişkin bir durum çalışması. *Çizgi Kitabevi*, 159.

Atakol, M. E., & Coşkun, İ. (2026). İlkokul Öğrencilerinin Ekran Karşısında Geçirdikleri Sürenin Dil ve Konuşma Güçlüğü Yaşamasına Etkisi: Nitel Bir Çalışma. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*(1), 107-121. https://doi.org/10.53629/sakaefd.1827851

Ateş, E. (2024). *Dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen eğitim programının yeterliklerine etkisinin değerlendirilmesi* [Doktora Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Çakan, M., & Gül, G. (2018). Ses eğitiminde kullanılan nefes ve ses egzersizlerinin konuşma bozukluklarının giderilmesinde kullanılabilirliği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, *4*(8), 50-63. https://doi.org/10.5578/amrj.67099

Ersoy, A. F. (2023). Fenomenoloji. A. Saban & A. Ersoy (Ed.), Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde (s. 67-115). Eğiten Kitap.

Karasu, N. (2015). Üstün zekâ/yetenek, dil ve konuşma bozukluğu, otizm spektrum bozukluğu. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (s.164-192). Pegem Akademi.

Kösreli, S. (2016). Ses eğitimi çalışmalarının kekemeliğin tedavisinde kullanılabilirliği üzerine bir inceleme. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(1), 374-390. https://doi.org/10.17556/jef.47650

Kuru, O., & Güneş, F. (2017). Akıcı konuşma problemi yaşayan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(1), 33-47. Doi Numarası: 10.17556/erziefd.290811

Merriam, S. B. (2023). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc.

Nas, N. (2025). *Dil konuşma bozukluğu (kekemelik, gecikmiş dil ve konuşma (gdk), konuşma sesi bozukluğu (ksb), artikülasyon bozukluğu, fonolojik bozukluğu) olan çocuklarda ebeveyn tutumu ve ebeveyn stres indeksinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kapadokya Üniversitesi.

Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *22*(1), 59-67.

Uludemir, N. (2025). "Bebek gibi konuşuyorsun!": konuşma güçlüğü yaşayan çocuklar sessiz zorluklarla mücadele ediyor. *Aydın Adnan Menderes Üniversitesi İletişim Fakültesi / Gazetecilik Bölümü Öğrenci Uygulama Haber Sitesi.* Erişim adresi: https://gzt.adu.edu.tr/haber/bebek-gibi-konusuyorsun-konusma-guclugu-yasayan-cocuklar-sessiz-zorluklarla-mucadele-ediyor-11482

Uygun, N. & Yavuz, M. (2020). Sık rastlanan özel gereksinimli bireyler. B. N. Koçbeker Eid, Y. Çıkılı & S. Deniz (Ed.), Özel eğitim ve kaynaştırma içinde (s. 71-117). Eğiten Kitap.

Uysal, A. A., & Tura, G. (2018). Öğretmen adaylarının çocuklardaki dil ve konuşma bozukluklarına yönelik tutum ve bilgilerinin değerlendirilmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 1*(1), 13-22. https://doi.org/10.33400/kuje.425174

Tanrıdağ, O. (2009). Nöroloji Pratiğinde Konuşma ve Dil Bozuklukları. *Turkish Journal of Neurology / Turk Noroloji Dergisi*, *15*(4), 155–160.

Toprak, E. (2023). Nitel araştırma desenleri olgubilim (fenomonoloji). M. Çelebi (Ed.), Nitel araştırma yöntemleri içinde (s. 31-36). Pegem Akademi.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Eğitim Sistemlerinde Yapısal Stresin Yükselişi: Yeni Bir Kuramsal Çerçeveye Doğru

Dr. İsmail KILIÇ[1], Prof. Dr. Atilla YILDIRIM

GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyılın ilk çeyreği, eğitim sistemlerinin yalnızca öğretim programları veya okul örgütlenmeleri açısından değil, aynı zamanda yönetim anlayışları, hesap verebilirlik mekanizmaları ve yönetişim modelleri bakımından da köklü bir dönüşüm geçirdiği bir dönem olmuştur. Bilgi ekonomisinin yükselişi, küresel rekabetin artması ve uluslararası başarı göstergelerinin eğitim politikalarında belirleyici hâle gelmesi, eğitim sistemlerini daha ölçülebilir, karşılaştırılabilir ve performans odaklı yapılara dönüştürmüştür. Özellikle OECD tarafından yürütülen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ile birlikte eğitim çıktılarının sistematik olarak karşılaştırılması, kamu yönetiminde benimsenen yeni kamu işletmeciliği anlayışıyla birleşerek eğitim yönetişiminde hesap verebilirlik, performans yönetimi ve veri temelli karar alma süreçlerini güçlendirmiştir (Ball, 2003; Bakker ve Demerouti, 2017; OECD, 2023). Bu dönüşüm, eğitim sistemlerinde kalite güvencesi ve kurumsal etkililiğin artırılması bakımından önemli fırsatlar sunarken, eğitim çalışanlarının çalışma koşullarını da köklü biçimde değiştirmiştir. Öğretmenler, okul yöneticileri ve eğitim yöneticileri yalnızca öğretim ve yönetim sorumluluklarını yerine getiren profesyoneller olmaktan çıkmış; aynı zamanda performans göstergeleri, standartlaştırılmış değerlendirmeler, dijital raporlama sistemleri, dış denetimler ve sürekli hesap verme beklentileriyle çevrelenen çok katmanlı bir yönetişim yapısının aktörleri hâline gelmiştir. Böylece eğitimde stres, bireysel psikolojik süreçlerin ötesinde, yönetsel yapıların ve politika tercihlerinin ürettiği sistemsel bir olgu olarak daha görünür hâle gelmiştir. Mevcut literatür, eğitimde stres olgusunu açıklamaya yönelik önemli katkılar sunmuştur. Öğretmen stresi ve tükenmişliği üzerine yapılan araştırmalar, iş yükü, rol çatışması, duygusal emek ve mesleki kaynak yetersizliğinin stres üzerindeki belirleyici etkilerini ortaya koymuştur (Kyriacou, 2001; Montgomery ve Rupp, 2005; Hakanen vd., 2006). Okul yöneticileri üzerine gerçekleştirilen çalışmalar ise artan yönetsel sorumlulukların, liderlik baskılarının ve hesap verebilirlik beklentilerinin yönetici stresini anlamlı biçimde artırdığını göstermektedir (Wells, 2013; Mitani, 2018; Mahfouz ve Richardson, 2021). Bununla birlikte söz konusu çalışmaların önemli bir bölümü stresi belirli meslek grupları veya örgütsel düzeylerle sınırlı biçimde ele almakta; politika üretiminden sınıf uygulamalarına kadar uzanan yönetişim süreçleri arasındaki dinamik etkileşimleri yeterince açıklayamamaktadır. Literatürde öne çıkan kuramsal yaklaşımlar da benzer biçimde belirli analiz düzeylerine odaklanmaktadır. İş Talepleri–Kaynaklar modeli (Job Demands–Resources Model), bireysel iş talepleri ile mesleki kaynaklar arasındaki dengesizliği stresin temel belirleyicisi olarak açıklamaktadır (Bakker ve Demerouti, 2017). Performativite yaklaşımı, hesap verebilirlik rejimlerinin eğitimcilerin mesleki kimlikleri üzerindeki etkisini vurgularken (Ball, 2003), idari yük kuramı kamu politikalarının bireyler üzerinde oluşturduğu öğrenme, uyum ve psikolojik maliyetleri açıklamaktadır (Herd ve Moynihan, 2018; Moynihan vd., 2015). Denetim literatürü ise dış değerlendirme süreçlerinin örgütsel davranış üzerindeki etkilerine odaklanmaktadır (Ehren vd., 2013; Perryman, 2007). Ancak bu yaklaşımların hiçbiri, eğitim sistemlerinde stresin yönetişim katmanları arasında nasıl üretildiğini, aktarıldığını ve zaman içinde nasıl yoğunlaştığını açıklayan bütünleşik bir kuramsal model sunmamaktadır. Bu çalışmanın hareket noktası, eğitimde stresin yalnızca bireysel veya örgütsel bir sorun olmadığı; aksine eğitim yönetişiminin çok katmanlı yapısı içinde üretilen ve yeniden üretilen sistemsel bir olgu olduğudur.

[1] Manavgat Kaymakamlığı, ismail.kilic3@icisleri.gov.tr, 0000-0002-0427-344X

Bu doğrultuda çalışma, Çok Katmanlı Stres Mimarisi (Multilevel Stress Architecture–MLSA) adı verilen yeni bir kuramsal çerçeve önermektedir. MLSA modeli, politika düzeyinde ortaya çıkan taleplerin denetim mekanizmaları, liderlik süreçleri ve örgütsel uygulamalar aracılığıyla eğitim sisteminin farklı katmanlarına nasıl aktarıldığını açıklamayı amaçlamaktadır. Böylece model, psikolojik, örgütsel ve yönetişim temelli açıklamaları ortak bir analitik zeminde bütünleştirerek eğitimde stres araştırmalarına sistem yaklaşımı kazandırmayı hedeflemektedir. Bu bölüm üç temel katkı sunmaktadır. İlk olarak, eğitimde stres olgusunu bireysel bir psikolojik tepki olmaktan çıkararak yönetişim süreçleri içerisinde şekillenen yapısal bir olgu olarak yeniden kavramsallaştırmaktadır. İkinci olarak, eğitim yönetimi literatüründe birbirinden bağımsız gelişen kuramsal yaklaşımları bütünleştirerek özgün bir açıklama modeli geliştirmektedir. Üçüncü olarak ise önerilen MLSA modeli aracılığıyla eğitim sistemlerinde stresin üretim ve aktarım mekanizmalarını açıklayan test edilebilir kuramsal önermeler ortaya koymakta ve gelecekte gerçekleştirilecek ampirik araştırmalar için yeni bir araştırma gündemi önermektedir.

YÖNTEM

Bu çalışma, eğitim sistemlerinde stresin yapısal üretim ve aktarım dinamiklerini açıklamaya yönelik yeni bir kuramsal model geliştirmeyi amaçlayan bütünleştirici kavramsal derleme ve kuram geliştirme araştırmasıdır. Ampirik veri toplanmamış; eğitim yönetimi, örgütsel davranış, kamu yönetimi ve eğitim politikaları alanlarındaki çalışmalar kavramsal olarak sentezlenerek Çok Katmanlı Stres Mimarisi modeli oluşturulmuştur. Bütünleştirici kavramsal derleme yaklaşımı, mevcut literatürü özetlemenin ötesinde, farklı kuramsal perspektifler arasındaki ilişkileri belirlemeye, açıklanamayan alanları ortaya çıkarmaya ve yeni kuramsal önermeler geliştirmeye imkân vermektedir (Jaakkola, 2020; Torraco, 2016). Araştırmanın veri kaynaklarını, ağırlıklı olarak 2000–2026 yılları arasında eğitimde stres, öğretmen tükenmişliği, okul liderliği, eğitim yönetişimi, hesap verebilirlik, performans yönetimi, idari yük, denetim ve örgütsel davranış konularında yayımlanan ulusal ve uluslararası makaleler, akademik kitaplar, kitap bölümleri ve politika raporları oluşturmuştur. Kuramsal çerçevenin geliştirilmesinde dört temel literatür ekseni esas alınmıştır: İş Talepleri–Kaynaklar modeli ve tükenmişlik araştırmaları, performativite ve hesap verebilirlik yaklaşımı, idari yük kuramı ile eğitimde denetim ve değerlendirme literatürü. OECD, UNESCO ve diğer uluslararası kuruluşların raporlarından eğitim yönetişiminin tarihsel ve politik dönüşümünü açıklamak amacıyla yararlanılmıştır. Literatür inceleme ve analiz süreci üç aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada araştırma konusu ile doğrudan ilişkili temel kuramsal ve ampirik çalışmalar belirlenmiştir. İkinci aşamada bu çalışmalar; analiz düzeyi, stresin kaynağına ilişkin açıklamaları, kavramsal katkıları ve sınırlılıkları bakımından karşılaştırılmıştır. Üçüncü aşamada ortak kavramlar ve açıklama boşlukları yönetişim perspektifi altında yeniden sentezlenmiş; kavramsal soyutlama, kuramsal bütünleştirme ve analitik modelleme yoluyla MLSA modeli geliştirilmiştir. MLSA, mevcut kuramların yerine geçen alternatif bir yaklaşım olarak değil, bu kuramların farklı analiz düzeylerindeki açıklama güçlerini bütünleştiren üst düzey bir çerçeve olarak tasarlanmıştır. Model; stresin yalnızca bireysel özelliklerden kaynaklanmadığı, politika ve yönetişim düzeyinde üretilen taleplerin denetim, liderlik ve örgütsel uygulamalar aracılığıyla alt katmanlara aktarıldığı ve bu süreçte yeniden yorumlanarak yoğunlaşabildiği varsayımlarına dayanmaktadır. Bu doğrultuda model, eğitim sistemlerindeki dört yapısal katman ile bu katmanlar arasındaki stres üretme, dönüştürme, yoğunlaştırma ve yayma mekanizmaları üzerine kurulmuştur. Çalışmanın kavramsal geçerliğini güçlendirmek amacıyla farklı disiplinlerden kuramlar karşılaştırmalı biçimde incelenmiş, modelin her bileşeni ilgili literatürle ilişkilendirilmiş ve geliştirilen önermelerin gelecekte ampirik olarak sınanabilir olmasına özen gösterilmiştir. Bununla birlikte araştırma ampirik veri toplamaya dayanmadığından MLSA modelinin açıklama gücü henüz doğrudan test edilmemiştir. Modelin farklı

ülkeler, eğitim sistemleri ve yönetim düzeylerinde yürütülecek nicel, nitel ve karma yöntemli çalışmalarla sınanması gerekmektedir.

BULGULAR

Bu araştırmanın bulguları, eğitim sistemlerinde stres olgusunun mevcut literatürde ağırlıklı olarak bireysel psikolojik süreçler, örgütsel çalışma koşulları veya yönetsel görev yükleri üzerinden açıklandığını; buna karşın stresin eğitim yönetişiminin çok katmanlı yapısı içerisinde nasıl üretildiğini, dönüştürüldüğünü ve sistem boyunca nasıl yayıldığını açıklayan bütünleşik bir kuramsal modelin bulunmadığını göstermektedir. Literatürün analitik sentezi sonucunda eğitim sistemlerinde stresin, politika geliştirme süreçlerinden başlayarak yönetsel katmanlar boyunca ilerleyen dinamik bir yönetişim olgusu olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda geliştirilen **Çok Katmanlı Stres Mimarisi** modeli, stresi yalnızca bireysel bir sonuç olarak değil, yönetişim yapılarının ortaya çıkardığı sistemik bir çıktı olarak yeniden kavramsallaştırmaktadır.

Eğitimde Stres Araştırmalarının Analitik Sentezi: Kuramsal Boşluğun Belirlenmesi: İncelenen literatür, eğitimde stres araştırmalarının son yirmi beş yılda önemli bir gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. İlk dönem araştırmalar öğretmen tükenmişliği, iş doyumu ve psikolojik iyi oluş gibi bireysel değişkenlere odaklanırken; daha sonraki çalışmalar okul liderliği, performans yönetimi, hesap verebilirlik ve örgütsel iklim gibi yönetsel boyutları da kapsamaya başlamıştır. Bununla birlikte literatürün bütüncül değerlendirilmesi, çalışmaların büyük bölümünün stresi belirli bir analiz düzeyi içerisinde ele aldığını, eğitim sisteminin tamamını kapsayan çok katmanlı bir açıklama geliştiremediğini göstermektedir. Bu durum üç temel kuramsal boşluğu ortaya çıkarmaktadır. Birincisi, mevcut çalışmalar stresin sonuçlarını ayrıntılı biçimde açıklarken, stresin yönetişim düzeyindeki üretim mekanizmalarını ihmal etmektedir. İkincisi, politika geliştirme süreçleri ile öğretmenlerin günlük mesleki deneyimleri arasındaki nedensel bağlantılar yeterince açıklanamamaktadır. Üçüncüsü ise eğitim sisteminin farklı yönetim katmanlarında oluşan baskıların nasıl dönüştüğü ve birbirini nasıl etkilediği konusunda ortak bir kuramsal çerçeve bulunmamaktadır. Bu bulgu, eğitimde stres araştırmalarında temel eksikliğin yeni değişkenler keşfetmekten çok, mevcut değişkenleri açıklayacak üst düzey bir kuramsal modele duyulan ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Eğitim Sistemlerinde Stresin Üretim Mekanizması: Araştırmanın en önemli bulgularından biri, eğitim sistemlerinde stresin öğretmen veya okul yöneticisi düzeyinde başlamadığıdır. Literatürün disiplinler arası analizi, stresin ilk olarak eğitim politikalarının üretildiği yönetişim düzeyinde ortaya çıktığını, daha sonra hesap verebilirlik ve performans mekanizmaları aracılığıyla alt yönetim kademelerine aktarıldığını göstermektedir. Politika düzeyinde belirlenen reform hedefleri, performans standartları ve ölçülebilir başarı göstergeleri, yönetsel beklentilerin temel kaynağını oluşturmaktadır. Bu beklentiler denetim sistemleri tarafından kurumsal yükümlülüklere dönüştürülmekte; okul liderleri bu yükümlülükleri örgütsel uygulamalara uyarlamakta ve nihayet öğretmenler tarafından günlük öğretim süreçlerinde deneyimlenmektedir. Böylece öğretmenin yaşadığı stres, çoğu zaman sistem içerisinde daha üst düzeylerde üretilen baskıların son görünür halkasını temsil etmektedir. Bu bulgu, eğitimde stresin bireysel değil, yapısal olarak üretilen ve katmanlar boyunca aktarılan bir yönetişim olgusu olduğunu göstermektedir.

Çok Katmanlı Stres Mimarisinin (MLSA) Analitik Yapısı: Kuramsal sentez sonucunda geliştirilen MLSA modeli, eğitim sisteminde stresin doğrusal değil, dönüşümsel bir süreç izlediğini göstermektedir. Her yönetim katmanı yalnızca üst düzeyden gelen baskıyı iletmemekte; aynı zamanda bu baskıyı yeniden yorumlamakta, örgütsel koşullara göre dönüştürmekte ve bir sonraki katmana aktarmaktadır. Dolayısıyla stres, sistem içinde taşınan pasif bir olgu değil; her katmanda yeniden üretilen dinamik bir süreçtir. Bu analiz doğrultusunda dört temel süreç tanımlanmıştır: Stres üretimi: Politika ve yönetişim düzeyinde yeni beklentilerin oluşturulması. Stres dönüşümü: Politika taleplerinin yönetsel uygulamalara çevrilmesi. Stres yoğunlaştırılması: Denetim, raporlama ve performans süreçlerinde baskının artması. Stres yayılımı: Yapısal baskının okul örgütü ve sınıf uygulamalarına aktarılması (Tablo 1).

Tablo 1. MLSA'nın katmanları ve stres dönüşüm mekanizmaları

Katman	Temel aktör	Baskının kaynağı	Dönüşüm süreci	Sonraki katmana aktarılan çıktı
Politika	Bakanlık / Merkezi yönetim	Reform, hedef, standart	Politika üretimi	Hesap verebilirlik beklentisi
Yönetişim	İl–İlçe yönetimi	Performans göstergeleri	İzleme ve raporlama	Kurumsal baskı
Liderlik	Okul yöneticisi	Yönetimsel talepler	Örgütsel düzenleme	İş yükü ve rol baskısı
Uygulama	Öğretmen	Kurumsal beklentiler	Öğretim uygulamaları	Psikolojik stres ve tükenmişlik

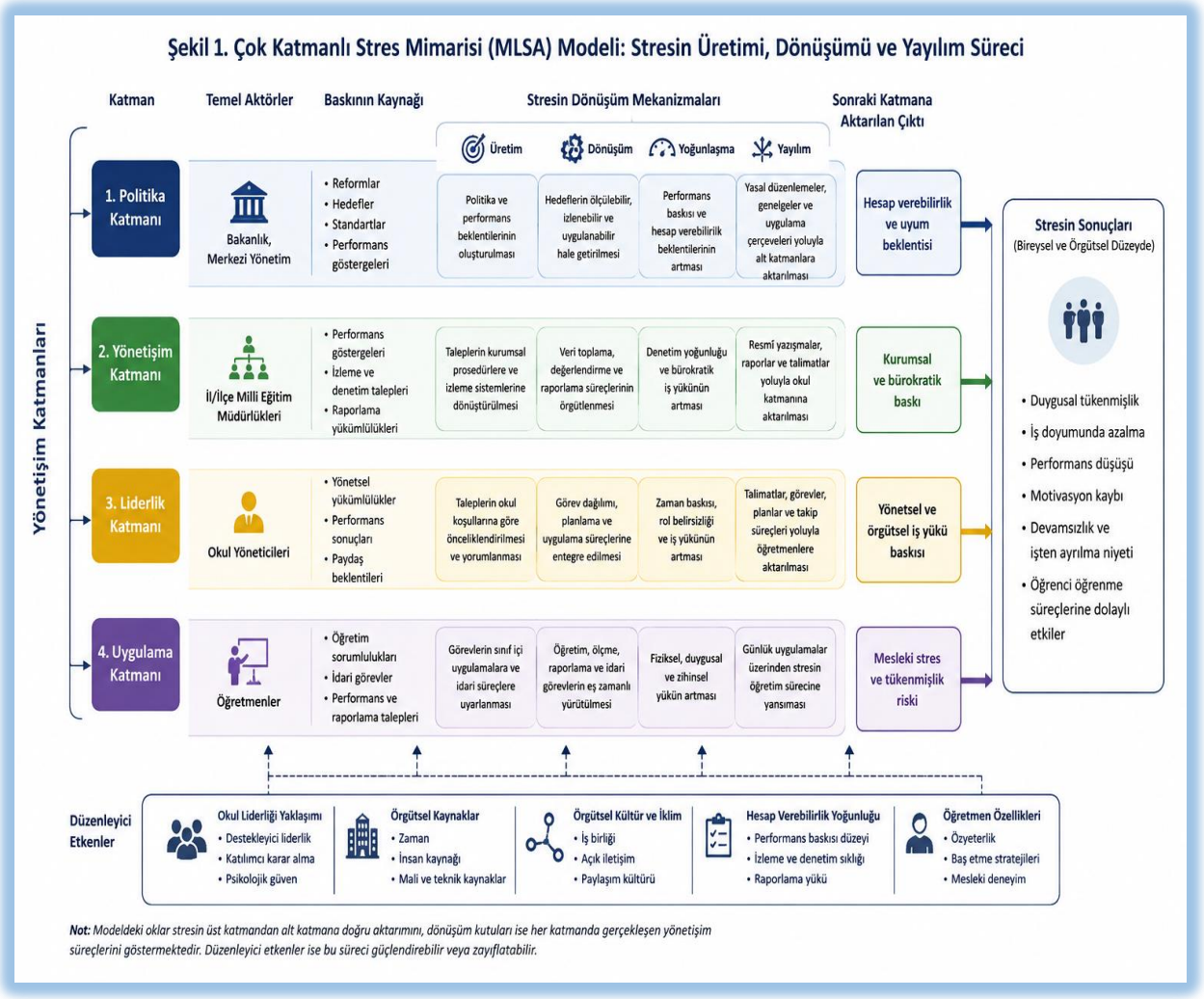
Eğitim sisteminde stres, yönetim katmanları arasında niceliksel olarak artan değil, niteliksel olarak dönüşen bir süreçtir.

Türkiye Eğitim Sistemi Bağlamında MLSA'nın Açıklayıcılığı: MLSA modeli Türkiye eğitim sistemi bağlamında değerlendirildiğinde, merkeziyetçi yönetişim yapısının stres üretim ve aktarım süreçlerini belirgin biçimde etkilediği görülmektedir. Eğitim politikalarının büyük ölçüde merkezi düzeyde belirlenmesi, standart uygulamaların ülke genelinde eş zamanlı yürürlüğe konulması ve çok katmanlı hiyerarşik yönetim yapısı, politika kaynaklı beklentilerin okul düzeyine kısa sürede ve yüksek yoğunlukla aktarılmasına zemin hazırlamaktadır. Türkiye'de bu aktarım yalnızca idari hiyerarşi üzerinden gerçekleşmemektedir. Aynı zamanda dijital yönetim platformları, performans izleme sistemleri, resmî yazışmalar, veri girişleri, proje yükümlülükleri, ölçme-değerlendirme uygulamaları ve denetim süreçleri, yönetişim baskısını sürekli yeniden üreten mekanizmalar olarak işlev görmektedir. Bu nedenle okul yöneticileri yalnızca okulun yönetsel liderleri değil; merkezi politika talepleri ile öğretmenlerin mesleki gerçeklikleri arasında yer alan kritik yapısal arabulucular hâline gelmektedir. Bu analiz, Türkiye'de okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin deneyimlediği stresin önemli bir bölümünün bireysel yetersizliklerden değil, sistemin yönetişim mimarisinden kaynaklanan birikimli baskılardan beslendiğini göstermektedir.

Kuramsal Sentez: MLSA'nın Eğitim Yönetimine Katkısı: Araştırmanın ulaştığı bulgular, MLSA modelinin mevcut stres kuramlarının alternatifi değil; onları ortak bir yönetişim perspektifinde bütünleştiren üst düzey bir açıklama modeli olduğunu göstermektedir. Model, eğitimde stresi bireysel tükenmişlikten başlayan bir süreç olarak değil; politika geliştirme, hesap verebilirlik, liderlik ve öğretim uygulamalarını birbirine bağlayan çok katmanlı bir sistem çıktısı olarak yeniden tanımlamaktadır. Bu sentez doğrultusunda araştırmanın temel kuramsal önermeleri şu şekilde özetlenebilir: Eğitim sistemlerinde stresin temel üretim alanı birey değil, yönetişim yapılarıdır. Hesap verebilirlik mekanizmaları, stresin sistem boyunca aktarılmasını sağlayan temel yapısal araçlardır. Okul liderliği, stresi yalnızca yöneten değil; aynı zamanda dönüştüren ve yeniden üreten stratejik bir ara katmandır. Merkeziyetçi yönetim yapıları, stresin aktarım hızını ve yoğunluğunu artırma eğilimindedir. Eğitimde sürdürülebilir iyilik hâli, yalnızca bireysel dayanıklılığı artıran uygulamalarla değil; yönetişim mimarisini yeniden tasarlayan politikalarla mümkündür.

Model, eğitimde stresi yalnızca bireysel bir psikolojik tepki veya örgütsel çalışma sorunu olarak değil, eğitim yönetişiminin farklı katmanlarında üretilen, dönüştürülen ve alt düzeylere aktarılan yapısal bir olgu olarak açıklamaktadır. Bulgular, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yaşadığı stresin yalnızca iş yükü, rol çatışması veya bireysel başa çıkma kapasitesiyle sınırlandırılamayacağını; politika tercihleri, hesap verebilirlik düzenlemeleri, denetim süreçleri ve liderlik uygulamalarından oluşan çok katmanlı bir yapının sonucu olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, öğretmen stresi ve tükenmişlik araştırmalarının bulgularıyla örtüşmekte, ancak bu araştırmaların açıklama sınırlarını genişletmektedir. Kyriacou (2001), öğretmen stresini mesleki talepler ile bireysel başa çıkma kapasitesi arasındaki dengesizlikle ilişkilendirirken; Montgomery ve Rupp (2005) ile Maslach ve Leiter (2016), yoğun iş talepleri, duygusal yük ve örgütsel destek yetersizliğinin tükenmişliği artırdığını ortaya koymuştur. İş Talepleri–Kaynaklar yaklaşımı da iş taleplerinin arttığı ve mesleki kaynakların yetersiz kaldığı koşullarda tükenmişlik riskinin yükseldiğini göstermektedir (Bakker ve Demerouti, 2007, 2017). Bununla birlikte bu yaklaşımlar, iş taleplerinin eğitim sisteminde hangi politika ve yönetişim mekanizmaları aracılığıyla üretildiğini sınırlı ölçüde açıklamaktadır.

Çok Katmanlı Stres Mimarisi modeli, bireysel düzeyde deneyimlenen talepleri sistem düzeyindeki politika ve yönetim süreçleriyle ilişkilendirerek bu boşluğu gidermektedir. Araştırmanın bulguları, hesap verebilirlik ve denetim literatürünü de yapısal stres açısından yeniden yorumlamaktadır. Ball (2003), performans odaklı yönetim kültürünün öğretmenlerin mesleki kimlikleri üzerindeki dönüştürücü etkisini ortaya koyarken; Perryman (2006, 2007), dış denetim uygulamalarının okullarda sürekli gözetim ve baskı oluşturabildiğini göstermiştir. Ehren ve diğerleri (2013) de okul denetimlerinin örgütsel davranışlar üzerinde önemli etkiler oluşturduğunu belirlemiştir. Bu çalışmada ise hesap verebilirlik ve denetim mekanizmalarının yalnızca kaliteyi izleyen araçlar olmadığı; stresin üretilmesi, yoğunlaştırılması ve yönetsel katmanlar boyunca aktarılmasında da rol oynadığı ileri sürülmektedir. Model, okul liderliğinin bu süreçteki konumunu da yeniden tanımlamaktadır. Okul yöneticilerinin artan sorumluluklar ve yönetsel talepler nedeniyle yoğun baskı yaşadığı bilinmektedir (Hallinger, 2014; Mahfouz ve Richardson, 2021). Bununla birlikte okul liderleri yalnızca yapısal stresin etkilerine maruz kalan aktörler değildir. Üst yönetim katmanlarından gelen taleplerin okul içinde nasıl yorumlanacağını, önceliklendirileceğini ve öğretmenlere nasıl yansıtılacağını da belirlemektedirler. Bu nedenle destekleyici liderlik yapısal baskının etkisini azaltabilirken, kontrol ve sonuç odaklı liderlik aynı baskıyı okul içinde daha da yoğunlaştırabilir. Okul liderliği böylece stresin yönünü ve şiddetini değiştirebilen düzenleyici bir katman olarak değerlendirilmektedir. Türkiye'deki araştırmalar da stresin bireysel özelliklerden çok örgütsel ve yönetsel koşullarla ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğretmen tükenmişliğine yönelik bulgular, okulun örgütsel yapısı, liderlik anlayışı ve çalışma koşullarının belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır (Yorulmaz ve Altınkurt, 2018). Merkezi karar alma, yoğun raporlama ve sınırlı mesleki özerklik de öğretmenlerin mesleki rollerini ve örgütsel deneyimlerini olumsuz etkileyebilmektedir (Fidan ve Beyhan, 2020; Toprak, Saylık ve Kaya Törün, 2022). Ayrıca destekleyici liderlik davranışlarının öğretmen tükenmişliğini ve örgütsel baskının olumsuz etkilerini azaltabildiği görülmektedir (Bakan vd., 2015; Zengin, Akın ve Karadaş, 2021). Bununla birlikte Türkiye'deki çalışmaların çoğu öğretmen, okul yöneticisi veya okul düzeyine odaklanmakta; merkezi politika süreçleri ile okul içi uygulamalar arasındaki yapısal bağlantıları bütüncül biçimde açıklayan modeller sınırlı kalmaktadır. Çok Katmanlı Stres Mimarisi modeli, merkeziyetçi yönetim yapısını, bürokratik işleyişi, hesap verebilirliği, okul liderliğini ve öğretmen stresini aynı açıklama çerçevesinde bir araya getirerek bu boşluğa katkı sunmaktadır. Modelin temel kuramsal katkısı, eğitimde stresin analiz birimini değiştirmesidir. Geleneksel yaklaşımlar çoğunlukla "Öğretmen neden stres yaşamaktadır?" sorusuna odaklanırken bu model, "Eğitim sistemi stresi nasıl üretmekte ve aktarmaktadır?" sorusunu merkeze almaktadır. Böylece eğitim çalışanlarının iyi oluşu yalnızca bireysel dayanıklılık veya stresle başa çıkma becerileri üzerinden değil; politika tasarımı, yönetsel iş yükü, hesap verebilirlik düzenlemeleri ve örgütsel yapı üzerinden ele alınmaktadır. Sonuç olarak eğitim sistemlerinde sürdürülebilir iyileşme, yalnızca çalışanların stresle başa çıkma kapasitelerini artırmakla sağlanamaz. Stresi üreten yönetişim süreçlerinin de yeniden değerlendirilmesi gerekir. Eğitimde kalite, hesap verebilirlik ve çalışanların iyi oluşu birbirine rakip hedefler değil; aynı yönetim sisteminde birlikte gözetilmesi gereken tamamlayıcı boyutlardır. Çok Katmanlı Stres Mimarisi modeli bu yönüyle eğitim yönetimi literatürüne hem bütünleştirici bir kuramsal açıklama hem de politika tasarımında kullanılabilecek sistem düzeyinde bir değerlendirme çerçevesi sunmaktadır. Çok Katmanlı Stres Mimarisinin Varsayımları ve Sınırları: Çok Katmanlı Stres Mimarisi, eğitim sistemlerinde stresin oluşumunu bireysel özelliklerden çok, politika, hesap verebilirlik, denetim, okul liderliği ve örgütsel süreçlerin etkileşimiyle açıklayan kuramsal bir çerçevedir. Model, eğitim sistemlerinin çok katmanlı bir yönetişim yapısına sahip olduğu, üst düzeyde üretilen politika ve performans beklentilerinin yönetim kademeleri boyunca yeniden yorumlanarak okul düzeyine aktarıldığı ve bu süreçte stresin yoğunlaşabildiği varsayımına dayanmaktadır. Model, eğitim çalışanlarının yaşadığı tüm stres kaynaklarını açıklamayı amaçlamamaktadır. Bireysel psikolojik özellikler, travmatik yaşam olayları, aile ve sosyal çevre gibi kişisel etmenler modelin kapsamı dışındadır. Benzer biçimde sınıf içi sorunlar veya mesleki yeterlik farklılıkları, ancak yönetsel süreçlerle ilişkili oldukları ölçüde değerlendirilmektedir. Bu yönüyle model, genel bir psikolojik stres kuramından ziyade eğitim sistemlerinde yapısal stresin üretim ve aktarım mekanizmalarını açıklamaya odaklanmaktadır. Modelin açıklayıcılığının, özellikle merkeziyetçi yönetim yapısına ve güçlü hesap verebilirlik mekanizmalarına sahip eğitim sistemlerinde daha yüksek olması beklenmektedir. Bu nedenle Çok Katmanlı Stres Mimarisi'nin farklı yönetişim modellerine sahip ülkelerde ve farklı eğitim kademelerinde ampirik olarak sınanması, modelin geçerlilik sınırlarının belirlenmesine ve geliştirilmesine katkı sağlayacaktır (Şekil. 1).



SONUÇ

Bu araştırma, eğitim sistemlerinde stres olgusunu bireysel psikolojik süreçler, örgütsel çalışma koşulları veya yönetsel görev yükleri üzerinden açıklayan hâkim yaklaşımların ötesine geçerek, stresin eğitim yönetişiminin çok katmanlı yapısı içerisinde üretilen, dönüştürülen ve yeniden üretilen sistemsel bir olgu olduğunu ortaya koymuştur. Literatürün kavramsal sentezinden hareketle geliştirilen Çok Katmanlı Stres Mimarisi modeli, eğitim yönetimi alanında uzun süredir birbirinden bağımsız biçimde incelenen politika, hesap verebilirlik, denetim, okul liderliği, öğretmen stresi ve örgütsel davranış süreçlerini ortak bir açıklama çerçevesinde bütünleştirmiştir. Araştırmanın ulaştığı en temel sonuç, eğitim sistemlerinde stresin öğretmende başlamadığıdır. Öğretmenler ve okul yöneticileri, sistemde üretilen baskının ilk kaynağı değil; politika geliştirme süreçlerinden başlayarak yönetişim katmanları boyunca aktarılan yapısal taleplerin en görünür yansımalarını deneyimleyen aktörlerdir. Bu bulgu, eğitimde stres araştırmalarının analiz odağını bireysel belirtilerden yapısal üretim mekanizmalarına taşımakta ve stresin yalnızca psikolojik değil, aynı zamanda yönetsel ve kurumsal olarak tasarlanan bir olgu olduğunu göstermektedir. Araştırmanın ikinci önemli sonucu, hesap verebilirlik ve performans yönetimi mekanizmalarının eğitim sistemlerinde yalnızca kalite güvencesi sağlayan araçlar olmadığı; aynı zamanda stresin üretim, yoğunlaşma ve aktarım süreçlerini belirleyen temel yönetişim mekanizmaları olduğudur. Bu durum, eğitim politikalarının etkisinin yalnızca öğrenci başarısı veya kurumsal performans üzerinden değil, eğitim çalışanlarının mesleki iyi oluşu ve örgütsel sürdürülebilirliği üzerindeki etkileri bakımından da değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. MLSA modeli, okul liderliğinin eğitim sistemindeki rolünü de yeniden tanımlamaktadır. Bu araştırmanın bulgularına göre okul yöneticileri yalnızca politika uygulayıcıları veya örgütsel liderler değildir; aynı zamanda merkezi yönetişim taleplerinin okul düzeyinde nasıl deneyimleneceğini belirleyen

kritik bir düzenleyici katmandır. Bu nedenle okul liderliği, stresin pasif biçimde aktarıldığı bir yönetim düzeyi değil; stresi azaltabilen, dönüştürebilen veya artırabilen stratejik bir yönetişim mekanizması olarak değerlendirilmelidir. Araştırmanın Türkiye eğitim sistemi bağlamındaki değerlendirmeleri, merkeziyetçi yönetişim yapısının, yoğun hesap verebilirlik uygulamalarının ve çok katmanlı bürokratik süreçlerin, eğitim sisteminde stresin sürekliliğini besleyen temel yapısal faktörler arasında yer aldığını göstermektedir. Bu bulgu, eğitim çalışanlarının iyi oluşunu artırmaya yönelik politikaların yalnızca bireysel psikolojik destek programlarıyla sınırlı kalmaması; aynı zamanda raporlama süreçlerinin, denetim mekanizmalarının, performans göstergelerinin ve yönetsel iş akışlarının yeniden tasarlanmasını gerektirdiğine işaret etmektedir. Kuramsal açıdan değerlendirildiğinde MLSA modeli, eğitim yönetimi literatürüne üç özgün katkı sunmaktadır. Birincisi, eğitimde stresin analiz düzeyini bireyden eğitim sistemine taşıyarak yönetişim temelli yeni bir açıklama çerçevesi geliştirmektedir. İkincisi, öğretmen stresi, okul liderliği, hesap verebilirlik ve idari yük literatürünü aynı kuramsal yapı içerisinde bütünleştirerek disiplinler arası bir sentez ortaya koymaktadır. Üçüncüsü ise stresin üretimi, aktarımı ve yeniden üretimini açıklayan çok katmanlı bir model önererek gelecekte gerçekleştirilecek ampirik araştırmalar için sınanabilir kuramsal önermeler sunmaktadır. Bu araştırmanın ulaştığı sonuçlar, eğitim sistemlerinde sürdürülebilir iyileşmenin yalnızca bireylerin stresle baş etme becerilerini geliştirmekle sağlanamayacağını göstermektedir. Asıl dönüşüm, stresi üreten yönetişim mimarisinin yeniden tasarlanmasıyla mümkündür. Dolayısıyla eğitimde kalite, hesap verebilirlik ve performans hedefleri ile eğitim çalışanlarının psikolojik iyi oluşu birbirine alternatif değil; aynı yönetişim sisteminin birlikte optimize edilmesi gereken iki temel boyutudur. Sonuç olarak bu çalışma, eğitimde stresi açıklayan yeni bir değişken önermekten ziyade, stresin eğitim sisteminde nasıl üretildiğine ilişkin yeni bir düşünme biçimi önermektedir. Eğer eğitim sistemleri yalnızca öğretim süreçlerini değil, aynı zamanda kendi yönetişim yapılarının eğitim çalışanları üzerindeki etkilerini de sistematik biçimde değerlendirebilirse, geleceğin başarılı eğitim sistemleri yalnızca daha yüksek performans gösteren değil; aynı zamanda daha sürdürülebilir, daha dirençli ve daha sağlıklı örgütler hâline gelebilecektir. Bu yönüyle MLSA modeli, eğitimde stres araştırmalarının odağını "stresin kimde görüldüğü" sorusundan "stresin sistem tarafından nasıl üretildiği" sorusuna kaydırmayı öneren yeni bir kuramsal paradigma niteliği taşımaktadır.

ÖNERİLER

Eğitim sistemlerinde yapısal stresin azaltılması için reform, performans göstergesi ve raporlama uygulamaları yürürlüğe konulmadan önce bunların eğitim çalışanları üzerindeki yönetsel iş yükü ve iyi oluş etkileri değerlendirilmelidir. Hesap verebilirlik sistemleri yalnızca akademik ve kurumsal çıktılara değil, öğretmen ve okul yöneticilerinin çalışma koşullarına da dayandırılmalı; eş zamanlı reform ve raporlama yükleri sınırlandırılmalıdır. Okul yöneticileri, merkezi talepleri okulun koşullarına uyarlayan stratejik düzenleyiciler olarak desteklenmelidir. Liderlik gelişim programları psikolojik güven, örgütsel dayanıklılık ve stres düzenleme yeterliklerini içermeli; tekrar eden veri girişleri, çoklu raporlama süreçleri ve gereksiz bürokratik işlemler sadeleştirilmelidir. Okul temelli karar alma yetkisinin güçlendirilmesi, yapısal baskının doğrudan öğretim süreçlerine yansımasını azaltabilir. Türkiye eğitim sistemi açısından dijital yönetim platformlarının kullanıcı odaklı biçimde bütünleştirilmesi, denetimin kontrol yerine gelişim ve rehberlik ekseninde yeniden yapılandırılması ve yeni politikaların kademeli geçiş planlarıyla uygulanması önem taşımaktadır. Ayrıca politika değişikliklerinin okul düzeyindeki iş yükü ve iyi oluş etkilerini izlemek üzere Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde kurumsal bir izleme mekanizması oluşturulabilir. Gelecek araştırmalarda MLSA modeli farklı eğitim sistemleri, okul türleri ve yönetim düzeylerinde ampirik olarak sınanmalıdır. Modelin ölçülmesine yönelik geçerli ve güvenilir araçlar geliştirilmeli; politika baskısı, okul liderliği, yönetsel iş yükü, öğretmen stresi ve öğrenci çıktıları arasındaki ilişkiler çok düzeyli araştırma desenleriyle incelenmelidir.

KAYNAKLAR

Alarcon, G. M. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of Vocational Behavior, 79*(2), 549–562. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.03.007

Bakan, İ., Erşahan, B., Büyükbeşe, T., Doğan, İ. F., ve Kefe, İ. (2015). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 14, 201–222. https://doi.org/10.18092/ijeas.48129

Bakker, A. B., ve Demerouti, E. (2007). The job demands–resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology, 22*(3), 309–328. https://doi.org/10.1108/02683940710733115

Bakker, A. B., ve Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology, 22*(3), 273–285. https://doi.org/10.1037/ocp0000056

Bakker, A. B., Demerouti, E., ve Euwema, M. C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology, 10*(2), 170–180. https://doi.org/10.1037/1076-8998.10.2.170

Bakker, A. B., Demerouti, E., ve Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD–R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 1*, 389–411. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235

Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., ve Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology, 99*(2), 274–284. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274

Ball, S. J. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education, 34*(2), 119–130. https://doi.org/10.1080/03050069828225

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy, 18*(2), 215–228. https://doi.org/10.1080/0268093022000043065

Ball, S. J. (2015). Education, governance and the tyranny of numbers. *Journal of Education Policy, 30*(3), 299–301. https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1013271

Collie, R. J., Shapka, J. D., ve Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1189–1204. https://doi.org/10.1037/a0029356

Day, C., ve Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., ve Schaufeli, W. B. (2001). The job demands–resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 499–512. https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499

Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly, 44*(2), 350–383. https://doi.org/10.2307/2666999

Ehren, M. C. M., Altrichter, H., McNamara, G., ve O'Hara, J. (2013). Impact of school inspections on improvement of schools: Describing assumptions on causal mechanisms in six European countries. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 25*(1), 3–43. https://doi.org/10.1007/s11092-012-9156-4

Ehren, M. C. M., ve Visscher, A. J. (2006). Towards a theory on the impact of school inspections. *British Journal of Educational Studies, 54*(1), 51–72. https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00333.x

Fidan, T., ve Beyhan, A. (2020). Okulların bürokratik yapısının öğretmen profesyonelliğine etkisi: Lise öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(2), 869–887. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020..-556552

Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Hallinger, P. (2014). Reviewing reviews of research in educational leadership: An empirical assessment. *Educational Administration Quarterly, 50*(4), 539–576. https://doi.org/10.1177/0013161X13506594

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., ve Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*(6), 495–513. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001

Hargreaves, A., ve Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Herd, P., ve Moynihan, D. P. (2018). *Administrative burden: Policymaking by other means*. Russell Sage Foundation. https://doi.org/10.7758/9781610448789

Jaakkola, E. (2020). Designing conceptual articles: Four approaches. *AMS Review, 10*(1–2), 18–26. https://doi.org/10.1007/s13162-020-00161-0

Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., ve Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology, 20*(2), 178–187. https://doi.org/10.1108/02683940510579803

Klassen, R. M., ve Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741–756. https://doi.org/10.1037/a0019237

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review, 53*(1), 27–35. https://doi.org/10.1080/00131910120033628

Kyriacou, C., ve Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology, 48*(2), 159–167. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1978.tb02381.x

Leithwood, K., Harris, A., ve Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership ve Management, 40*(1), 5–22. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077

Mahfouz, J., ve Richardson, J. W. (2021). School leaders and the cultivation of well-being: The importance of preparation and support. *Journal of Research on Leadership Education, 16*(4), 360–384. https://doi.org/10.1177/19427751211002241

Mahfouz, J. (2020). Principals and stress: Few coping strategies for abundant stressors. *Educational Management Administration ve Leadership, 48*(3), 440–458. https://doi.org/10.1177/1741143218817562

Maslach, C., ve Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry, 15*(2), 103–111. https://doi.org/10.1002/wps.20311

Maslach, C., Schaufeli, W. B., ve Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*, 397–422. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397

Mitani, H. (2018). Principals' working conditions, job stress, and turnover behaviors under *No Child Left Behind*. *Educational Administration Quarterly, 54*(5), 822–862. https://doi.org/10.1177/0013161X18785874

Montgomery, C., ve Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education, 28*(3), 458–486. https://doi.org/10.2307/4126479

Moynihan, D. P., Herd, P., ve Harvey, H. (2015). Administrative burden: Learning, psychological, and compliance costs in citizen–state interactions. *Journal of Public Administration Research and Theory, 25*(1), 43–69. https://doi.org/10.1093/jopart/muu009

OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

OECD. (2020a). *Education at a glance 2020: OECD indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/69096873-en

OECD. (2020b). *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/19cf08df-en

OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e13bef63-en

Perryman, J. (2006). Panoptic performativity and school inspection regimes: Disciplinary mechanisms and life under special measures. *Journal of Education Policy, 21*(2), 147–161. https://doi.org/10.1080/02680930500500138

Perryman, J. (2007). Inspection and emotion. *Cambridge Journal of Education, 37*(2), 173–190. https://doi.org/10.1080/03057640701372418

Schaufeli, W. B., ve Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior, 25*(3), 293–315. https://doi.org/10.1002/job.248

Skaalvik, E. M., ve Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education, 20*(4), 775–790. https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.

Toprak, M., Saylık, A., ve Kaya Törün, M. (2022). Türkiye'deki kamu okullarında bürokrasi: Mevcut ampirik çalışmaların tematik bir analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 58, 245–257. https://doi.org/10.53568/yyusbed.1098054

Torraco, R. J. (2016). Writing integrative literature reviews: Using the past and present to explore the future. *Human Resource Development Review, 15*(4), 404–428. https://doi.org/10.1177/1534484316671606

UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education—A tool on whose terms?* UNESCO. https://doi.org/10.54676/UZQV8501

Wells, C. M. (2013). Educational leaders describe the everyday stress of leading and the stress-reducing power of their emotional intelligence. *International Journal of Leadership in Education, 16*(4), 463–482. https://doi.org/10.1080/13603124.2012.732926

World Health Organization. (2022). *WHO guidelines on mental health at work*. World Health Organization.

Yorulmaz, Y. İ., ve Altınkurt, Y. (2018). The examination of teacher burnout in Turkey: A meta-analysis. *Turkish Journal of Education, 7*(1), 34–54. https://doi.org/10.19128/turje.348273

Zengin, R., Akın, M. A., ve Karadaş, H. (2021). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(3), 2677–2706. https://doi.org/10.17679/inuefd.9912

Beyin Temelli Okul Liderliği: Okul Etkililiğinde Nörobilişsel Düzenleme, Psikolojik Güven ve Örgütsel Öğrenme

Dr. İsmail KILIÇ[1] Prof. Dr. Ercan YILMAZ

GİRİŞ

Okullar, öğrenci öğrenmesinin yanı sıra toplumsal beklentilerin, kamu politikalarının, mesleki değerlerin ve farklı paydaş taleplerinin kesiştiği karmaşık örgütlerdir. Bu karmaşıklık içinde okul liderlerinden yalnızca yönetsel işleyişi sürdürmeleri değil; belirsizlik altında karar vermeleri, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemeleri, çatışmaları yönetmeleri, ortak amaç oluşturmaları, güvene dayalı ilişkiler geliştirmeleri ve okulun değişen koşullara uyum kapasitesini güçlendirmeleri beklenmektedir. Dolayısıyla okul liderliği, belirli yönetsel görevlerin yerine getirilmesinden daha geniş bir anlam taşımakta; bireysel karar süreçleri, kişiler arası ilişkiler ve örgütsel öğrenme dinamiklerinin birlikte yönetildiği çok düzeyli bir eğitim yönetimi olgusu olarak ortaya çıkmaktadır.

Eğitim yönetimi literatüründe okul liderliğinin öğrenci öğrenmesi, öğretmen bağlılığı, okul iklimi, öğretimsel kapasite ve okul gelişimi üzerindeki etkisi uzun süredir araştırılmaktadır. Bu çalışmalar, okul liderliğinin öğrenci sonuçları üzerindeki etkisinin çoğunlukla doğrudan değil; öğretmenlerin çalışma koşulları, okulun mesleki kültürü, öğretim uygulamaları ve örgütsel kapasitesi üzerinden gerçekleştiğini göstermektedir. Liderlik geliştirme ve okul yönetimi müdahalelerine ilişkin araştırmalar da liderlik uygulamalarındaki iyileşmenin akademik sonuçlara katkı sağlayabileceğini, ancak liderlikten öğrenci öğrenmesine uzanan etki zincirinin uzun, bağlama duyarlı ve çok sayıda ara süreç tarafından biçimlendirildiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle okul etkililiğini yalnızca liderin sahip olduğu özellikler veya benimsediği liderlik stiliyle açıklamak yeterli değildir. Asıl açıklanması gereken, liderlerin karar ve davranışlarının öğretmenlerin algılarına, okul içi ilişkilere, ortak öğrenme süreçlerine ve nihayetinde okul düzeyindeki sonuçlara nasıl dönüştüğüdür. Mevcut okul liderliği araştırmaları bu soruya önemli yanıtlar üretmiştir. Öğretimsel liderlik, dönüşümcü liderlik, dağıtılmış liderlik, öğrenme merkezli liderlik ve liderlik için öğrenme gibi yaklaşımlar; amaç belirleme, öğretimi izleme, öğretmenleri destekleme, iş birliğini geliştirme ve örgütsel kapasite oluşturma süreçlerini açıklamıştır. Özellikle dönüşümcü liderliğin okullarda örgütsel öğrenmeyi destekleyen başlıca koşullardan biri olduğu; okul değişiminin sürdürülebilmesi için liderlik, öğretmen katılımı, ortak amaç, iş birliği ve kolektif sorgulama arasında güçlü ilişkilerin bulunması gerektiği gösterilmiştir (Leithwood, Leonard ve Sharratt, 1998; Silins, Mulford ve Zarins, 2002). Benzer biçimde örgütsel öğrenme kapasitesinin öğretmen güçlendirmesi, mesleki toplulukların gelişimi ve okulun değişim kapasitesiyle ilişkili olduğu belirlenmiştir (Marks ve Louis, 1999; Scribner vd., 1999).

Bu birikim, etkili okul liderliğinin yalnızca bireysel yönetsel yeterliklere dayanmadığını; okulun kolektif öğrenme kapasitesini geliştirecek örgütsel koşulların oluşturulmasını gerektirdiğini göstermektedir. Bununla birlikte örgütsel öğrenme, okul bağlamında hâlâ her zaman açık biçimde tanımlanamayan, soyut ve çok katmanlı bir kavramdır. Schechter'e (2005) göre örgütsel öğrenmenin okul yaşamında somutlaşabilmesi; bilginin edinilmesi, paylaşılması, yorumlanması, kurumsal hafızaya aktarılması ve uygulamaya dönüştürülmesini sağlayan mekanizmaların yanı sıra bu mekanizmaları destekleyen bir öğrenme kültürüne bağlıdır. Bu noktada liderliğin örgütsel öğrenme üzerindeki etkisini açıklamak için yalnızca yapısal düzenlemelere değil, öğretmenlerin konuşma, soru sorma, hata bildirme, yardım isteme, farklı görüş açıklama ve kişiler arası risk alma konusundaki algılarına da odaklanmak gerekmektedir. Psikolojik güven kavramı bu açıklamada kritik bir yer tutmaktadır. Psikolojik güven, bir grubun üyeleri arasında kişiler arası risk almanın kabul edilebilir olduğuna ilişkin ortak inancı ifade etmektedir. Edmondson'ın (1999) öncü çalışması, psikolojik güvenin ekip üyelerinin hatalar hakkında konuşmasını, geri bildirim istemesini, bilgi paylaşmasını ve öğrenme davranışlarına katılmasını kolaylaştırdığını göstermiştir. Psikolojik güven bu yönüyle rahatlık, çatışmasızlık veya düşük performans beklentisi anlamına gelmemekte; bireylerin küçük düşürülme, cezalandırılma ya da dışlanma korkusu yaşamadan örgütsel öğrenmeye katılabilmelerini sağlayan ilişkisel bir koşulu ifade etmektedir.

[1] Manavgat Kaymakamlığı, ismail.kilic3@icisleri.gov.tr, 0000-0002-0427-344X

Eğitim örgütlerinde psikolojik güven üzerine yapılan çalışmalar henüz iş örgütleri ve sağlık kurumları literatürü kadar geniş değildir. Bununla birlikte güncel bulgular, psikolojik güvenin öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ile okul liderliği arasındaki ilişkide önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Türkiye'de 94 okulda görev yapan 1.034 öğretmenle yürütülen çok düzeyli bir araştırmada, psikolojik güvenin öğrenme için liderlik ile öğretmenlerin epistemik merakı ve mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkileri güçlendirdiği belirlenmiştir (Savaş vd., 2025). Benzer biçimde okul yöneticilerinin de üst yönetim, okul personeli ve farklı paydaşlar arasında konumlanan rolleri nedeniyle psikolojik güvene ihtiyaç duydukları; psikolojik açıdan güvensiz ortamların yöneticilerin zor soruları dile getirme, hata ve sorunları açıklama, farklı görüş savunma ve yönetsel risk alma kapasitelerini sınırlandırabileceği ileri sürülmektedir. Bu bulgular, psikolojik güvenin okul liderliğinin yalnızca bir sonucu değil, liderlerin ve öğretmenlerin öğrenme süreçlerine etkin biçimde katılabilmelerinin temel örgütsel koşullarından biri olduğunu düşündürmektedir. Ancak liderlik davranışlarının niteliğini ve liderlerin psikolojik güven oluşturan davranışları hangi bireysel süreçlerle ürettiklerini açıklamak için örgütsel ve ilişkisel düzeylerin ötesine geçmek gerekmektedir. Okul yöneticileri günlük çalışma yaşamlarında birbirleriyle yarışan hedefler arasında öncelik belirlemekte, yoğun bilgi akışını işlemekte, otomatik tepkilerini kontrol etmekte, değişen koşullara göre düşünce ve stratejilerini yeniden düzenlemekte, kendi duygularını yönetmekte ve başkalarının duygu, niyet ve bakış açılarını anlamaya çalışmaktadır. Bu görevler; dikkat kontrolü, çalışma belleğinin güncellenmesi, ketleyici kontrol, bilişsel esneklik, karar verme, duygu düzenleme ve sosyal biliş gibi nörobilişsel süreçlerle ilişkilidir. Yürütücü işlevlere ilişkin literatür, amaç yönelimli davranışın özellikle ketleyici kontrol, bilgiyi güncelleme ve bilişsel esneklik gibi birbirinden ayrışan fakat birbiriyle ilişkili bilişsel kontrol süreçlerine dayandığını göstermektedir. Bu noktada "beyin temelli okul liderliği" kavramının nörolojik indirgemecilikten ayrıştırılması önemlidir. Beyin temelli okul liderliği, etkili liderliğin belirli bir beyin bölgesine, biyolojik özelliğe veya değişmez nörolojik profile indirgenmesi anlamına gelmemektedir. Aynı şekilde nörogörüntüleme bulgularından doğrudan liderlik reçeteleri üretmeyi ya da okul yöneticilerini biyolojik göstergeler üzerinden sınıflandırmayı da ifade etmemektedir. Bu kavram, liderlik davranışlarının altında bulunan bilişsel, duygusal ve sosyal düzenleme süreçlerinin eğitim yönetimi bağlamında dikkate alınmasını amaçlayan disiplinler arası bir inceleme perspektifi olarak ele alınmalıdır. Böyle bir yaklaşım, liderliği yalnızca gözlenebilir davranışlar ve liderlik stilleri üzerinden değil; bu davranışların oluşmasını, sürdürülmesini ve bağlama göre değiştirilmesini sağlayan düzenleme kapasiteleri üzerinden de tartışmaya imkân vermektedir. Bununla birlikte sinirbilim, bilişsel psikoloji ve liderlik araştırmaları arasında kurulacak ilişki dikkatli biçimde sınırlandırılmalıdır. Nörobilişsel süreçler liderlik davranışını tek başına belirlemez; geçmiş deneyimler, mesleki kimlik, örgüt kültürü, yönetsel yapı, politika baskıları, okulun sosyoekonomik çevresi ve kişiler arası ilişkilerle birlikte işler. Bu nedenle okul liderliğini açıklarken "beyin davranışı doğrudan üretir" biçimindeki doğrusal bir nedensellik yerine, bireysel düzenleme kapasitesi ile örgütsel bağlamın karşılıklı etkileşimini esas alan çok düzeyli bir bakışa ihtiyaç vardır. Liderin bilişsel ve duygusal düzenleme kapasitesi, ancak iletişim, ilişki kurma, katılımı destekleme, adaletli karar verme ve öğrenmeyi teşvik etme gibi gözlenebilir liderlik davranışlarına dönüştüğü ölçüde okul yaşamında anlam kazanmaktadır.

Literatür birlikte değerlendirildiğinde üç temel araştırma alanının büyük ölçüde birbirinden bağımsız geliştiği görülmektedir. Birinci araştırma alanı, liderlik stilleri ve liderlik uygulamalarının okul etkililiği, öğretmen performansı ve öğrenci sonuçları üzerindeki etkilerine odaklanmaktadır. İkinci alan, psikolojik güvenin kişiler arası öğrenme, bilgi paylaşımı, ses çıkarma ve hata üzerinden öğrenme davranışlarını nasıl desteklediğini incelemektedir. Üçüncü alan ise örgütsel öğrenmeyi okul gelişimi, mesleki topluluk, öğretmen güçlendirmesi ve değişim kapasitesiyle ilişkilendirmektedir. Nörobilişsel araştırmalar ise dikkat, yürütücü işlevler, bilişsel esneklik ve duygu düzenleme hakkında giderek genişleyen bir bilgi birikimi üretmesine rağmen bu birikim eğitim yönetimi araştırmalarına sınırlı ve çoğu zaman parçalı biçimde yansımıştır. Araştırma boşluğu, söz konusu kavramların ayrı ayrı incelenmemesinden değil, aralarındaki çok düzeyli bağlantının yeterince açıklanamamasından kaynaklanmaktadır. Mevcut çalışmalar liderliğin okul sonuçları üzerindeki etkisini ortaya koymakta; ancak liderin bilişsel ve duygusal düzenleme süreçlerinin hangi liderlik davranışlarına dönüştüğünü, bu davranışların okulda psikolojik güveni nasıl etkilediğini, psikolojik güvenin örgütsel öğrenmeyi hangi yollarla kolaylaştırdığını ve bu sürecin okul etkililiğine nasıl katkıda bulunduğunu bütüncül biçimde ele almamaktadır. Başka bir ifadeyle literatürde bireysel nörobilişsel süreçlerle kişiler arası güven ve örgütsel öğrenme arasında eğitim yönetimine özgü açıklayıcı bağların yeterince kurulmadığı görülmektedir.

Araştırmanın amacı, okul etkililiğini beyin temelli okul liderliği bağlamında; nörobilişsel düzenleme, psikolojik güven ve örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiler üzerinden açıklamaktır. Bu amaç doğrultusunda bölüm, yeni bir liderlik modeli ya da biyolojik temelli bir lider tipolojisi önermemektedir. Bunun yerine sinirbilim, bilişsel psikoloji, örgütsel davranış ve eğitim yönetimi literatürlerinde üretilen bilgileri eleştirel ve bütünleştirici bir yaklaşımla bir araya getirerek okul liderliğinin bireysel, ilişkisel ve örgütsel düzeyleri arasındaki bağlantıları görünür kılmayı hedeflemektedir. Bölümün temel savı, okul liderliğinin okul etkililiğine katkısının yalnızca yönetsel teknikler veya liderlik stilleriyle açıklanamayacağı; liderin nörobilişsel düzenleme kapasitesinin davranışsal liderlik pratiklerine, bu pratiklerin psikolojik güvene ve psikolojik güvenin örgütsel öğrenme süreçlerine yansıdığı çok düzeyli bir etkileşim içinde değerlendirilmesi gerektiğidir. Bu amaç doğrultusunda izleyen bölümde öncelikle beyin temelli okul liderliğinin kavramsal sınırları ve nörobilişsel düzenlemenin temel bileşenleri ele alınmaktadır. Ardından psikolojik güvenin okul liderliği, öğretmen davranışları ve mesleki öğrenme bakımından taşıdığı önem incelenmektedir. Daha sonra örgütsel öğrenmenin okul gelişimi ve okul etkililiğiyle ilişkisi tartışılmakta; nörobilişsel, ilişkisel ve örgütsel süreçler arasındaki bağlantılar eğitim yönetimi perspektifinden bütünleştirilmektedir. Son bölümde ise bu açıklamanın okul yöneticilerinin yetiştirilmesi, mesleki gelişimi, okul geliştirme uygulamaları ve gelecekte yürütülecek disiplinler arası araştırmalar açısından doğurduğu sonuçlar değerlendirilmektedir.

YÖNTEM

Araştırma, okul etkililiğini beyin temelli okul liderliği bağlamında nörobilişsel düzenleme, psikolojik güven ve örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiler üzerinden açıklamayı amaçlayan yapılandırılmış bütünleştirici kavramsal derleme niteliğindedir. Bütünleştirici derleme; farklı disiplinlerde ve araştırma geleneklerinde üretilmiş kuramsal ve ampirik çalışmaların belirli bir problem doğrultusunda karşılaştırılmasına, eleştirel biçimde değerlendirilmesine ve ortak bir kavramsal açıklama içinde sentezlenmesine imkân vermektedir (Torraco, 2005; Whittemore ve Knafl, 2005; Snyder, 2019). Türkçe yöntem literatüründe de nitelikli literatür incelemelerinin açık araştırma sorularına, belirli kaynak seçme ölçütlerine ve şeffaf bir analiz sürecine dayanması gerektiği vurgulanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Yıldız, 2022). Bütünleştirici derleme yaklaşımının tercih edilmesinin temel nedeni, çalışmanın sinirbilim, bilişsel psikoloji, örgütsel davranış ve eğitim yönetimi alanlarında üretilen bilgi birikimini birlikte değerlendirmesidir. Çalışma, yeni bir liderlik modeli geliştirmeyi veya değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri ampirik olarak test etmeyi amaçlamamaktadır. Temel amaç, okul liderliğinin bireysel, kişiler arası ve örgütsel düzeyleri arasındaki açıklayıcı bağlantıları ortaya koymaktır. Literatür taraması; Web of Science, Scopus, ERIC, PsycINFO, PubMed ve Google Scholar veri tabanları ile Türkiye'de yayımlanan çalışmalar için TR Dizin ve DergiPark üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ayrıca okul liderliği ve okul etkililiğine ilişkin OECD ve Wallace Foundation raporlarından yararlanılmıştır. Taramalarda "school leadership", "educational leadership", "executive functions", "cognitive flexibility", "emotion regulation", "psychological safety", "organizational learning", "school effectiveness" ve "school improvement" kavramları ile bunların Türkçe karşılıkları farklı birleşimler hâlinde kullanılmıştır. İncelemede öncelik 2010–2026 yılları arasında yayımlanan güncel araştırmalara verilmiştir. Bununla birlikte nöroplastisite, yürütücü işlevler, psikolojik güven, örgütsel öğrenme ve okul liderliği kavramlarının kuramsal gelişiminde belirleyici olan temel çalışmalar tarih sınırlaması uygulanmadan incelemeye alınmıştır. Hakemli makaleler, akademik kitaplar, kitap bölümleri ve güvenilir kurumsal raporlar değerlendirilmiş; araştırma konusuyla yalnızca dolaylı ilişki kuran, bilimsel denetimden geçmemiş veya nörobilim bulgularını liderlik uygulamalarına indirgemeci biçimde aktaran yayınlar kapsam dışında bırakılmıştır. Seçilen çalışmalar; yayın alanı, araştırma amacı, kuramsal yaklaşım, yöntem, temel bulgular ve eğitim yönetimi açısından taşıdığı açıklayıcı katkı bakımından incelenmiştir. Elde edilen veriler, tematik analiz ve kavramsal sentez yoluyla çözümlenmiştir. Tematik analiz, farklı çalışmalardaki ortak kavramların ve anlam örüntülerinin belirlenmesine imkân vermektedir (Braun ve Clarke, 2006). Analiz sonucunda bulgular; nörobilişsel düzenleme, liderlik davranışları, psikolojik güven, örgütsel öğrenme ve okul etkililiği temaları altında sınıflandırılmıştır. Analizin son aşamasında temalar arasındaki ilişkiler bireysel, kişiler arası ve örgütsel analiz düzeyleri dikkate alınarak karşılaştırılmıştır. Nörobilişsel düzenleme ile liderlik davranışları, liderlik ile psikolojik güven, psikolojik güven ile örgütsel öğrenme ve örgütsel öğrenme ile okul etkililiği arasındaki bağlantılar mevcut kanıtların kapsamı içinde yorumlanmıştır. Farklı disiplinlerde elde edilen bulgulardan eğitim yönetimine doğrudan nedensel sonuçlar aktarılmamış; kanıtların sınırlı olduğu durumlarda ilişkiler ihtiyatlı ve olasılıksal ifadelerle açıklanmıştır. Çalışma yayımlanmış bilimsel kaynakların incelenmesine dayandığından katılımcılardan veri toplanmamış

ve etik kurul izni gerektiren bir uygulama gerçekleştirilmemiştir. Bununla birlikte kaynakların doğru aktarılması, metin içi atıflarla kaynakça arasındaki uyumun sağlanması ve nörobilim bulgularından indirgemeci liderlik sonuçları çıkarılmaması araştırmanın temel etik ilkeleri olarak benimsenmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında, okul liderliğinin nörobilişsel temellerinin açıklanmasına katkı sağlayabilecek ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenmiştir. İncelenen literatür; öğrenmenin biyolojik temelleri ve nöroplastisite, yürütücü işlevler, karar verme ve bilişsel esneklik, duygu düzenleme ve sosyal biliş olmak üzere beş temel alanda yoğunlaşmıştır. Eğitim yönetimi literatüründe ise bu süreçlerle doğrudan veya dolaylı olarak ilişkilendirilebilecek karar verme, problem çözme, değişim yönetimi, öğretimsel liderlik ve öğretmen gelişimini destekleme görevlerinin öne çıktığı belirlenmiştir. Nöroplastisite ve deneyime bağlı öğrenmeye ilişkin kanıtlar: Öğrenmenin biyolojik temellerine ilişkin çalışmalarda, deneyimin sinir sisteminde yapısal ve işlevsel değişimlerle ilişkili olduğu bildirilmiştir. Hebb (1949), öğrenme ve davranış değişikliğini sinir hücreleri arasındaki bağlantıların deneyime bağlı olarak güçlenmesi üzerinden açıklamış; Bliss ve Lømo (1973) uzun süreli güçlenmenin sinaptik iletimde kalıcı değişikliklerle ilişkili olduğunu göstermiştir. Kandel (2001) ise öğrenme ve belleğin sinaptik değişimlerle ilişkili hücresel ve moleküler mekanizmalarını ortaya koymuştur. İncelenen bu çalışmaların ortak noktasının öğrenmeyi statik bilgi ediniminden çok, deneyime bağlı biyolojik değişim süreçleri kapsamında ele almaları olduğu belirlenmiştir. Yürütücü işlevler ve bilişsel kontrol süreçlerine ilişkin kanıtlar: Yürütücü işlevler literatüründe çalışma belleği, ketleyici kontrol ve bilişsel esnekliğin karmaşık bilişsel faaliyetlerin temel bileşenleri arasında ele alındığı görülmüştür. Miyake ve arkadaşları (2000), yürütücü işlevlerin ilişkili ancak ayrıştırılabilir bileşenlerden oluştuğunu rapor etmiş; Diamond (2013) çalışma belleği, ketleyici kontrol ve bilişsel esnekliği temel yürütücü işlevler olarak sınıflandırmıştır. Bu süreçlerin planlama, problem çözme, dikkat kontrolü ve değişen koşullara uyum gerektiren görevlerle birlikte incelendiği belirlenmiştir. Ağ sinirbilimi alanındaki çalışmalar da karmaşık bilişsel süreçlerin tek bir beyin bölgesine indirgenemeyeceğini ortaya koymuştur. Sporns (2011) ile Bassett ve Sporns (2017), bilişsel işlevleri farklı sinirsel sistemlerin bağlantısallığı ve dinamik etkileşimi üzerinden ele almıştır. Bu çalışmalarda öğrenme ve bilişin dağıtık sinir ağlarının koordinasyonu kapsamında incelendiği belirlenmiştir. Duygu düzenleme ve sosyal bilişe ilişkin kanıtlar: Duygu ve biliş arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda, karar verme ve bilişsel kontrol süreçlerinin duygusal durumlardan bağımsız işlemediği bildirilmiştir. Pessoa (2009), duygu ve motivasyon süreçlerinin yürütücü kontrol ile etkileşimini ele almış; Gross (2015) duygu düzenlemeyi bireyin duygusal tepkilerini yönetmesine ilişkin çok boyutlu bir süreç olarak incelemiştir. Immordino-Yang (2016) ise duygu, sosyal deneyim ve biliş arasındaki etkileşimin öğrenme süreçlerindeki önemini ortaya koymuştur. Sosyal biliş literatüründe de bireylerin kişiler arası çevreden gelen sosyal bilgileri değerlendirme biçimlerinin davranışsal ve bilişsel süreçlerle birlikte ele alındığı belirlenmiştir. Lieberman (2013) sosyal bağlantı ve sosyal biliş süreçlerini nörobilişsel bir perspektiften ele alırken, Rock (2008) sosyal ortamda algılanan ödül ve tehditlerin bireysel tepkilerle ilişkisini açıklayan bir çerçeve sunmuştur. Mevcut çalışmalar böylece bilişsel kontrol, duygu düzenleme ve sosyal biliş süreçlerinin birbirinden tamamen bağımsız yapılar olarak ele alınmadığını göstermiştir. Okul liderliği görevlerine ilişkin kanıtlar: Eğitim yönetimi literatüründe okul yöneticilerinin öğretim süreçlerini yönlendirme, karar verme, değişimi yönetme, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme ve örgütsel sorunlara çözüm üretme gibi çoklu görevleri yerine getirdiği rapor edilmiştir (Leithwood vd., 2004; Hallinger, 2011; Day ve Sammons, 2016). Türkiye'deki çalışmalarda da karar verme, problem çözme, öğretim süreçlerini yönlendirme ve değişim yönetiminin okul yöneticiliğinin temel görev alanları arasında ele alındığı belirlenmiştir (Bursalıoğlu, 2015; Şişman, 2020; Turan, 2018). Bu iki literatür alanının incelenmesinde, sinirbilim çalışmalarının ağırlıklı olarak nörobilişsel mekanizmaları, eğitim yönetimi çalışmalarının ise liderlik görev ve davranışlarını araştırdığı görülmüştür. İncelenen kaynaklarda okul yöneticilerinin nörobilişsel düzenleme kapasitesi ile liderlik davranışlarının tamamını doğrudan test eden ortak bir ampirik araştırma desenine rastlanmamıştır.

Tablo 1 Okul Liderliğinin Nörobilişsel Düzenleme Kapasitesine İlişkin Bütünleştirici Bulgular

Bulgusal alan	Literatürde incelenen temel süreç	Başlıca kaynaklar	Eğitim yönetimi literatüründeki karşılık
Nöroplastisite	Deneyime bağlı sinaptik ve işlevsel değişim	Hebb, 1949; Bliss ve Lømo, 1973; Kandel, 2001	Öğrenme ve mesleki gelişim
Yürütücü işlevler	Çalışma belleği, ketleyici kontrol, bilişsel esneklik	Miyake vd., 2000; Diamond, 2013	Karar verme, problem çözme, önceliklendirme
Ağ bağlantısallığı	Dağıtık sinir ağlarının etkileşimi	Sporns, 2011; Bassett ve Sporns, 2017	Çoklu görevler ve karmaşık yönetsel süreçler
Duygu–biliş etkileşimi	Duygu düzenleme, stres, bilişsel kontrol	Pessoa, 2009; Gross, 2015; Immordino-Yang, 2016	Çatışma, belirsizlik ve karar süreçleri
Sosyal biliş	Sosyal bilgi, ödül–tehdit değerlendirmesi	Rock, 2008; Lieberman, 2013	Kişiler arası ilişkiler ve sosyal etkileşim
Okul liderliği	Öğretimsel liderlik, karar verme, değişim ve öğretmen gelişimi	Leithwood vd., 2004; Hallinger, 2011; Day ve Sammons, 2016	Liderlik davranışlarının görev alanları

Bu araştırma sorusunda ortak bulguları üç noktada yoğunlaşmıştır. Birincisi, öğrenme ve davranış değişiminin deneyime bağlı nöroplastik süreçlerle birlikte ele alındığı belirlenmiştir. İkincisi, çalışma belleği, ketleyici kontrol, bilişsel esneklik ve duygu düzenlemenin karmaşık karar verme ve bilişsel kontrol süreçlerinin bileşenleri olarak incelendiği görülmüştür. Üçüncüsü, eğitim yönetimi literatüründe okul liderliğinin karar verme, problem çözme, değişimi yönetme, öğretim süreçlerini yönlendirme ve kişiler arası etkileşim gibi karmaşık görev alanlarını kapsadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, incelenen çalışmaların nörobilişsel süreçler ile okul liderliği davranışlarını çoğunlukla ayrı araştırma gelenekleri içinde ele aldığı görülmüştür. Dolayısıyla mevcut literatür, nörobilişsel düzenleme süreçleri ile okul liderliği görevleri arasında kavramsal olarak kesişen alanlar ortaya koymakla birlikte, bu süreçler arasındaki doğrudan ilişkilerin okul yöneticileri üzerinde ampirik olarak sınandığına ilişkin kanıtın incelenen çalışmalar kapsamında sınırlı olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında incelenen çalışmalar; sosyal biliş ve sosyal değerlendirme süreçleri, kişiler arası risk algısı, psikolojik güven, liderlik davranışları, açık iletişim ve ekip öğrenmesi eksenlerinde yoğunlaşmıştır. Literatürde psikolojik güvenin özellikle bireylerin soru sorma, yardım isteme, hata bildirme, farklı görüş ifade etme ve geri bildirim süreçlerine katılma gibi kişiler arası risk içeren davranışlarla birlikte incelendiği belirlenmiştir (Edmondson, 1999; Edmondson ve Lei, 2014; Frazier vd., 2017). Mevcut bulgular ayrıca liderlik ve çalışma ortamının niteliğinin psikolojik güvenin örgütsel öncülleri arasında ele alındığını göstermiştir. Sosyal biliş ve sosyal değerlendirme süreçlerine ilişkin kanıtlar; Sosyal biliş literatüründe insan davranışının yalnızca bireysel bilişsel süreçler üzerinden açıklanmadığı; sosyal çevreden gelen bilginin algılanması, değerlendirilmesi ve buna uygun davranışın düzenlenmesinin de bilişsel süreçlerle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Lieberman (2013), sosyal bağlantı, sosyal değerlendirme ve kişiler arası etkileşim süreçlerinin insan bilişinin temel bileşenleri arasında bulunduğunu ortaya koymuştur. Rock (2008) ise sosyal ortamdaki statü, kesinlik, özerklik, ilişkililik ve adalet algılarını ödül ve tehdit değerlendirmeleriyle ilişkilendiren SCARF çerçevesini geliştirmiştir. Duygu ve biliş arasındaki etkileşime ilişkin çalışmalar da sosyal bağlamın bilişsel süreçlerden bağımsız ele alınamayacağını göstermiştir. Pessoa (2009), duygu ve motivasyon süreçlerinin yürütücü kontrolle karşılıklı etkileşim içinde bulunduğunu; Immordino-Yang (2016) ise sosyal ve duygusal deneyimlerin öğrenme ve anlamlandırma süreçleriyle bağlantılı olduğunu bildirmiştir. İncelenen çalışmaların ortak bulgusu, sosyal çevrenin bireyin bilişsel ve duygusal işleyişinin bağlamsal bileşenlerinden biri olarak ele alınmasıdır. Psikolojik güvene ilişkin kanıtlar; Örgütsel davranış literatüründe psikolojik güven, Edmondson (1999) tarafından ekibin kişiler arası risk alma açısından güvenli olduğuna ilişkin paylaşılan inanç olarak kavramsallaştırılmıştır. Edmondson'ın ekipler üzerinde gerçekleştirdiği çalışma, psikolojik güven ile ekip öğrenme davranışı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Psikolojik güvenin özellikle hata ve sorunların paylaşılması, yardım isteme, soru sorma ve yeni fikirleri ifade etme gibi kişiler arası risk içeren davranışlarla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Edmondson ve Lei'nin (2014) literatür incelemesi, psikolojik güven araştırmalarının bireysel, grup ve örgütsel düzeylerde genişlediğini ve kavramın öğrenme, performans, bilgi paylaşımı ve çalışanların ses davranışıyla birlikte ele alındığını göstermiştir. Frazier ve arkadaşlarının (2017) meta-analitik bulguları da psikolojik güvenin görev performansı, bilgi paylaşımı, örgütsel vatandaşlık ve çalışan katılımı gibi farklı

örgütsel sonuçlarla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Newman ve arkadaşlarının (2017) sistematik incelemesinde ise destekleyici liderlik ve yönetim uygulamalarının psikolojik güvenin öncülleri arasında incelendiği; psikolojik güvenin de çalışanların öğrenme ve iletişim davranışlarıyla ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Böylece psikolojik güven literatüründe liderlik, çalışma ilişkileri ve ekip içi etkileşim birbirinden bağımsız değişkenler olarak değil, ortak örgütsel bağlam içerisinde incelenmiştir. Okul liderliği ve güven ortamına ilişkin kanıtlar; Eğitim yönetimi literatüründe okul liderliğinin öğretmenlerin çalışma koşulları, okul iklimi, mesleki etkileşimleri ve iş birliği süreçleriyle ilişkili olduğu bildirilmiştir. Leithwood ve arkadaşları (2004), okul liderliğinin öğretmenlerin çalışma koşulları ve mesleki kapasiteleri üzerinden okul süreçlerine etki ettiğini ortaya koymuş; Hallinger (2011) öğrenme için liderlik yaklaşımında liderliğin öğretmenlerin öğrenmesini ve okulun öğrenme koşullarını destekleyen örgütsel süreçlerle ilişkisini vurgulamıştır. Day ve Sammons (2016) tarafından incelenen başarılı okul liderliği araştırmalarında da güven oluşturma, ilişkileri geliştirme, öğretmenleri destekleme ve ortak amaç geliştirme gibi kişiler arası süreçlerin liderlik uygulamalarının önemli bileşenleri arasında yer aldığı belirlenmiştir. Bu bulgular, eğitim yönetimi literatüründe liderliğin yalnızca görev ve yapıların yönetimiyle değil, okul içindeki ilişkisel koşullarla birlikte ele alındığını göstermiştir. Türkiye bağlamındaki eğitim yönetimi literatüründe de okul kültürü, örgütsel güven, liderlik ve öğretmenlerin örgütsel davranışları arasındaki ilişkilerin incelendiği görülmüştür. Bununla birlikte, incelenen ulusal çalışmaların önemli bir bölümünde psikolojik güvenin Edmondson'ın kavramsallaştırmasına dayalı olarak doğrudan ölçülmesinden çok, okul iklimi, örgütsel güven, bağlılık ve liderlik gibi yakın fakat kavramsal olarak farklı yapılar üzerinden ele alındığı belirlenmiştir. Bu nedenle söz konusu kavramların psikolojik güven ile özdeşleştirilmemesi gerektiği görülmüştür.

Tablo 2 Okul Liderliği, Sosyal Biliş ve Psikolojik Güvene İlişkin Bütünleştirici Bulgular

Bulgusal alan	Literatürde öne çıkan yapı/süreç	Başlıca kaynaklar	Eğitim yönetimi bağlamındaki karşılığı
Sosyal biliş	Sosyal değerlendirme, sosyal bağlantı, ödül–tehdit algısı	Rock, 2008; Lieberman, 2013	Lider–öğretmen etkileşimi ve ilişkisel ortam
Duygu–biliş etkileşimi	Duygusal değerlendirme, motivasyon, bilişsel kontrol	Pessoa, 2009; Immordino-Yang, 2016	Sosyal etkileşim ve karar süreçleri
Psikolojik güven	Kişiler arası risk alma açısından güvenli ortam	Edmondson, 1999	Fikir açıklama, soru sorma ve hata paylaşımı
Psikolojik güvenin sonuçları	Öğrenme davranışı, bilgi paylaşımı, katılım ve performans	Edmondson ve Lei, 2014; Frazier vd., 2017	Öğretmen katılımı ve mesleki etkileşim
Psikolojik güvenin öncülleri	Destekleyici liderlik, çalışma ilişkileri ve örgütsel bağlam	Newman vd., 2017	Okul liderliği ve çalışma koşulları
Okul liderliği	Güven oluşturma, destekleme, ilişkileri geliştirme, öğrenme koşulları	Leithwood vd., 2004; Hallinger, 2011; Day ve Sammons, 2016	Okul iklimi, iş birliği ve öğretmen öğrenmesi

İkinci araştırma sorusu kapsamında incelenen çalışmaların bulguları üç temel alanda yoğunlaşmıştır. İlk olarak sosyal biliş literatüründe sosyal değerlendirme, duygu ve kişiler arası etkileşimin bilişsel süreçlerle birlikte ele alındığı belirlenmiştir. İkinci olarak psikolojik güven araştırmalarında kişiler arası risk alma, açık iletişim, hata ve sorunların paylaşılması, yardım isteme, bilgi paylaşımı ve öğrenme davranışlarının öne çıktığı görülmüştür. Üçüncü olarak liderlik ve destekleyici çalışma ilişkilerinin psikolojik güvenin öncülleri arasında incelendiği; eğitim yönetimi literatüründe de liderlik davranışlarının güven, okul iklimi, öğretmen desteği ve mesleki iş birliğiyle ilişkilendirildiği belirlenmiştir.

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında incelenen çalışmalar, psikolojik güvenin bireysel bilgi ve deneyimin kolektif öğrenme süreçlerine aktarılmasında önemli bir ilişkisel koşul olarak ele alındığını göstermiştir. Literatürde bulguların özellikle bilgi paylaşımı ve kişiler arası risk alma, ekip öğrenme davranışları, geri bildirim ve ortak sorgulama, profesyonel iş birliği ve bireysel öğrenmenin örgütsel bilgiye dönüşmesi alanlarında yoğunlaştığı belirlenmiştir. Mevcut araştırmalar ayrıca psikolojik güven ile örgütsel öğrenmenin aynı kavramsal yapıyı temsil etmediğini; psikolojik güvenin kişiler arası etkileşim koşullarını, örgütsel öğrenmenin ise bilginin üretilmesi, paylaşılması, yorumlanması ve kurumsallaştırılması süreçlerini ifade ettiğini ortaya koymuştur. Psikolojik güven ve bilgi paylaşımına ilişkin kanıtlar Psikolojik güven

literatüründe bilgi paylaşımı, soru sorma, yardım isteme, hata bildirme ve farklı görüşleri ifade etme gibi davranışların kişiler arası risk içerdiği belirlenmiştir. Edmondson (1999), psikolojik güvenin ekip öğrenme davranışıyla ilişkisini ortaya koymuş ve güvenli olarak algılanan ekip ortamlarında üyelerin kişiler arası risk içeren öğrenme davranışlarına daha fazla katıldığını bildirmiştir. Edmondson ve Lei (2014) tarafından gerçekleştirilen kapsamlı literatür incelemesinde de psikolojik güvenin bilgi paylaşımı, öğrenme davranışı, çalışan sesi ve iş birliğiyle birlikte ele alındığı görülmüştür. Frazier ve arkadaşlarının (2017) meta-analitik incelemesi, psikolojik güvenin bilgi paylaşımı, görev performansı, örgütsel vatandaşlık davranışları ve çalışan katılımı gibi örgütsel değişkenlerle anlamlı ilişkiler gösterdiğini ortaya koymuştur. Newman ve arkadaşları (2017) ise psikolojik güven araştırmalarını sistematik olarak inceleyerek kavramın öğrenme davranışı, bilgi paylaşımı ve örgütsel sonuçlarla ilişkilendirildiğini belirlemiştir. Bu çalışmaların ortak bulgularında psikolojik güvenin özellikle kişiler arası risk içeren bilgi alışverişinin gerçekleştiği sosyal bağlamlarla birlikte incelendiği görülmüştür. Bireysel öğrenmenin örgütsel öğrenmeye dönüşmesine ilişkin kanıtlar: örgütsel öğrenme literatüründe bireylerin sahip olduğu bilginin örgütsel düzeye aktarılmasının otomatik bir süreç olmadığı belirlenmiştir. Argyris ve Schön (1996), örgütsel öğrenmeyi bireylerin ve örgütün eylemlerinin sorgulanması ve mevcut varsayımların yeniden değerlendirilmesiyle ilişkili bir süreç olarak ele almıştır. Senge (2006) ise öğrenen örgütlerde bireysel öğrenmenin ortak vizyon, takım hâlinde öğrenme, zihinsel modellerin sorgulanması ve sistem düşüncesi aracılığıyla kolektif kapasiteye dönüştüğünü belirtmiştir. Crossan, Lane ve White'ın (1999) geliştirdiği örgütsel öğrenme çerçevesinde öğrenmenin sezme (intuiting), yorumlama (interpreting), bütünleştirme (integrating) ve kurumsallaştırma (institutionalizing) süreçleri aracılığıyla bireysel düzeyden grup ve örgüt düzeyine taşındığı ortaya konmuştur. Bu çerçevede bireysel bilgi ve deneyimin örgütsel öğrenmeye dönüşmesinde paylaşma, ortak anlam oluşturma ve bilginin örgütsel rutinlere aktarılması birbirinden ayrıştırılabilir süreçler olarak ele alınmıştır. Bu bulgular, örgütsel öğrenme literatüründe öğrenmenin yalnızca bireylerin sahip olduğu bilgi miktarıyla değil, söz konusu bilginin kişiler ve gruplar arasında dolaşımı ve örgütsel uygulamalara aktarılmasıyla incelendiğini göstermiştir. Okullarda mesleki iş birliği ve kolektif öğrenmeye ilişkin kanıtlar; Eğitim örgütlerine ilişkin çalışmalar, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin yalnızca bireysel gelişim faaliyetleriyle sınırlı olmadığını göstermiştir. Marks ve Louis (1999), öğretmenlerin mesleki topluluk içindeki etkileşimleri ile sınıf uygulamaları arasındaki ilişkileri ortaya koymuş; Scribner ve arkadaşları (1999) öğretmenlerin mesleki topluluklarının örgütsel öğrenmeyle bağlantılı özelliklerini incelemiştir. Silins, Mulford ve Zarins (2002) ise okulların öğrenen örgütler olarak işleyişini liderlik, örgütsel öğrenme ve okul süreçleri çerçevesinde ele almıştır. Schechter'in (2005) bulgularında da örgütsel öğrenmenin okul bağlamında bilgi edinme, bilgi dağıtımı, bilginin yorumlanması ve örgütsel belleğin geliştirilmesi gibi süreçler içerdiği belirlenmiştir. Hargreaves ve Fullan'ın (2012) profesyonel sermaye yaklaşımında ise öğretmenlerin bireysel uzmanlıklarının meslektaşlar arasındaki ilişkiler ve ortak mesleki yargı süreçleriyle birlikte ele alındığı görülmüştür. İncelenen eğitim araştırmalarında ortak planlama, mesleki diyalog, deneyim paylaşımı, geri bildirim ve ortak problem çözmenin okul düzeyindeki öğrenme süreçlerinin tekrarlanan bileşenleri olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, öğretmen öğrenmesinin bireysel düzeyin yanında kişiler arası ve örgütsel düzeylerde de incelendiğini ortaya koymuştur. Psikolojik güven ile örgütsel öğrenmenin kesişimine ilişkin kanıtlar; iki literatür alanı birlikte incelendiğinde psikolojik güven araştırmalarında öne çıkan fikir açıklama, soru sorma, hata bildirme, yardım isteme ve geri bildirim alma davranışlarının, örgütsel öğrenme literatüründeki bilgi paylaşımı, ortak yorumlama, sorgulama ve kolektif problem çözme süreçleriyle kesiştiği belirlenmiştir. Bununla birlikte incelenen çalışmalar psikolojik güven ile örgütsel öğrenmenin birbirinin yerine kullanılabilecek kavramlar olmadığını göstermiştir. Psikolojik güven daha çok bireylerin kişiler arası risk içeren davranışlarda bulunabileceklerine ilişkin algılanan sosyal koşulu ifade ederken (Edmondson, 1999; Edmondson ve Lei, 2014), örgütsel öğrenme bilginin bireysel düzeyden grup ve örgüt düzeyine aktarılması ve kurumsal uygulamalara yerleşmesiyle ilgili süreçleri kapsamıştır (Argyris ve Schön, 1996; Crossan vd., 1999).

Tablo 3 Psikolojik Güven ve Örgütsel Öğrenmeye İlişkin Bütünleştirici Bulgular

Bulgusal alan	Literatürde öne çıkan süreç	Başlıca kaynaklar	Okul örgütlerindeki karşılığı
Psikolojik güven	Kişiler arası risk alma, soru sorma, hata ve sorunları ifade etme	Edmondson, 1999; Edmondson ve Lei, 2014	Öğretmenin görüş, sorun ve hata paylaşımı

Bulgusal alan	Literatürde öne çıkan süreç	Başlıca kaynaklar	Okul örgütlerindeki karşılığı
Bilgi paylaşımı	Bilginin açıklanması, yardım isteme, geri bildirim ve çalışan sesi	Frazier vd., 2017; Newman vd., 2017	Mesleki bilgi ve deneyim paylaşımı
Ekip öğrenmesi	Sorgulama, geri bildirim, deneyim üzerinde düşünme	Edmondson, 1999	Öğretmen ekiplerinde ortak öğrenme
Çok düzeyli örgütsel öğrenme	Sezme, yorumlama, bütünleştirme, kurumsallaştırma	Crossan vd., 1999	Bireysel bilginin okul uygulamalarına aktarılması
Öğrenen örgüt	Takım hâlinde öğrenme, ortak vizyon, zihinsel modeller, sistem düşüncesi	Senge, 2006	Okulun kolektif öğrenme kapasitesi
Mesleki topluluk ve iş birliği	Ortak planlama, mesleki diyalog ve kolektif problem çözme	Marks ve Louis, 1999; Scribner vd., 1999; Silins vd., 2002	Öğretmenlerin kolektif mesleki öğrenmesi
Örgütsel bilgi ve bellek	Bilgi edinme, dağıtma, yorumlama ve örgütsel belleğe aktarma	Schechter, 2005	Öğrenmenin okul düzeyinde süreklilik kazanması

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgular dört ortak alanda yoğunlaşmıştır. İlk olarak psikolojik güven araştırmalarında fikir açıklama, soru sorma, yardım isteme, hata bildirme ve geri bildirim alma gibi kişiler arası risk içeren davranışların öne çıktığı belirlenmiştir. İkinci olarak örgütsel öğrenme literatüründe bireysel bilginin paylaşılması, ortak biçimde yorumlanması, grup düzeyinde bütünleştirilmesi ve örgütsel uygulamalara aktarılması temel süreçler olarak tanımlanmıştır. Üçüncü olarak okul örgütlerine ilişkin çalışmalarda öğretmen iş birliği, mesleki diyalog, ortak planlama, bilgi paylaşımı ve kolektif problem çözmenin örgütsel öğrenmeyle birlikte incelendiği görülmüştür. Dördüncü olarak psikolojik güven literatüründeki kişiler arası öğrenme davranışları ile örgütsel öğrenme literatüründeki bilgi paylaşımı ve ortak sorgulama süreçleri arasında kavramsal kesişmeler belirlenmiştir.

Dördüncü araştırma sorusu kapsamında incelenen çalışmalar, okul etkililiğinin yalnızca öğrenci başarısı gibi sonuç göstergeleriyle değil; öğretim kalitesi, öğretmen gelişimi, okul iklimi, mesleki iş birliği ve örgütsel kapasiteyle birlikte ele alındığını göstermiştir. Liderlik literatüründe ise okul liderliğinin öğrenci çıktıları üzerindeki etkisinin büyük ölçüde öğretmenlerin çalışma koşulları ve öğretim uygulamaları gibi okul içi süreçler aracılığıyla gerçekleştiği rapor edilmiştir (Leithwood vd., 2004; Robinson vd., 2008; Hallinger, 2011). **Okul etkililiği ve liderliğin dolaylı etkisine ilişkin kanıtlar;** Leithwood ve arkadaşları (2004), liderliğin öğrenci öğrenmesini ağırlıklı olarak öğretmenlerin çalışma koşulları, motivasyonu ve kapasitesi üzerinden etkilediğini ortaya koymuştur. Robinson, Lloyd ve Rowe (2008) ise liderlik yaklaşımlarının öğrenci çıktıları üzerindeki etkilerinin farklılaştığını ve özellikle öğretmenlerin öğrenme ve gelişimine katılan liderliğin daha güçlü etkilerle ilişkili olduğunu bildirmiştir. Hallinger (2011) de öğrenme için liderlik yaklaşımında okul liderliğini öğretim, öğretmen öğrenmesi ve örgütsel koşullarla bağlantılı bir süreç olarak ele almıştır. Örgütsel öğrenme çalışmalarında ise okulun bilgi üretme, paylaşma ve kurumsallaştırma kapasitesinin değişime uyum ve sürekli gelişim süreçleriyle birlikte incelendiği görülmüştür (Silins vd., 2002; Schechter, 2005). Bu literatürde öğretmenler arasındaki mesleki etkileşim, ortak problem çözme ve örgütsel bilginin geliştirilmesi okulun öğrenme kapasitesinin temel bileşenleri arasında yer almıştır.

Tablo 4 Örgütsel Öğrenme ve Okul Etkililiğine İlişkin Bütünleştirici Bulgular

Bulgusal alan	Öne çıkan süreç	Başlıca kaynaklar	Okul düzeyindeki karşılığı
Liderliğin dolaylı etkisi	Öğretmen kapasitesi ve çalışma koşulları	Leithwood vd., 2004; Robinson vd., 2008	Öğretim ve öğrenci öğrenmesi
Öğrenme için liderlik	Öğretmen öğrenmesi ve öğretim süreçlerinin desteklenmesi	Hallinger, 2011	Mesleki gelişim ve öğretim kalitesi
Örgütsel öğrenme	Bilgi paylaşımı, ortak öğrenme, kurumsallaştırma	Silins vd., 2002; Schechter, 2005	Okulun öğrenme kapasitesi
Okul etkililiği	Öğretim kalitesi, örgütsel kapasite ve gelişim	Leithwood vd., 2004; Hallinger, 2011	Sürdürülebilir okul gelişimi

Dördüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular, liderlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin literatürde çoğunlukla **dolaylı süreçler üzerinden** ele alındığını göstermiştir. Öğretmen kapasitesi, mesleki öğrenme, öğretim uygulamaları ve örgütsel koşullar bu ilişkide öne çıkan süreçler olmuştur. Örgütsel öğrenme araştırmalarında ise bilgi paylaşımı, kolektif öğrenme ve bilginin kurumsallaştırılması okulun gelişim ve uyum kapasitesiyle birlikte incelenmiştir.

SONUÇ

Bu bölümde okul liderliği ile okul etkililiği arasındaki ilişki, nörobilişsel düzenleme, psikolojik güven ve örgütsel öğrenme ekseninde disiplinler arası bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Literatür sentezinden elde edilen bulgular, okul liderliğinin etkililiğinin yalnızca yönetsel davranışlar veya liderlik stilleri üzerinden açıklanmasının yeterli olmadığını; bu sürecin bilişsel, duygusal, sosyal ve örgütsel mekanizmaların etkileşimi içerisinde değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. İncelenen çalışmalar, yürütücü işlevler ve nörobilişsel düzenleme süreçlerinin liderlerin karar verme ve değişimi yönetme kapasitesiyle; psikolojik güvenin öğretmenlerin katılımı, bilgi paylaşımı ve iş birliği davranışlarıyla; örgütsel öğrenmenin ise okulun sürekli gelişim ve uyum kapasitesiyle birlikte ele alındığını göstermektedir. Bu bulgular, okul etkililiğinin yalnızca akademik performans göstergeleriyle değil, öğrenme odaklı örgütsel süreçlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu çalışmanın eğitim yönetimi literatürüne temel katkısı, sinirbilim, örgütsel davranış ve eğitim yönetimi alanlarında üretilen bilgi birikimini ortak bir kuramsal çerçevede sentezlemesidir. Böylece okul liderliği, bireysel bilişsel süreçlerden örgütsel öğrenmeye uzanan çok katmanlı bir yapı içerisinde yeniden değerlendirilmiş ve disiplinler arası araştırmalar için kavramsal bir zemin oluşturulmuştur. Sonuç olarak, eğitim örgütlerinin giderek daha karmaşık ve belirsiz hâle geldiği günümüzde okul liderliğinin anlaşılmasında yalnızca yönetsel yaklaşımlara dayalı açıklamaların yeterli olmadığı görülmektedir. Okul liderliğinin nörobilişsel düzenleme, psikolojik güven ve örgütsel öğrenme bağlamında ele alınması hem eğitim yönetimi kuramının geliştirilmesine hem de gelecekte gerçekleştirilecek ampirik araştırmaların kuramsal temellerinin güçlendirilmesine katkı sağlayabilecek bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır.

ÖNERİLER

Bulgular doğrultusunda okul yöneticilerinin mesleki gelişim programlarının yalnızca yönetsel bilgi ve becerilere değil, aynı zamanda karar verme, bilişsel esneklik, duygu düzenleme ve kişilerarası iletişim gibi liderliğin nörobilişsel boyutlarını destekleyecek içeriklerle zenginleştirilmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra okullarda psikolojik güveni güçlendiren, öğretmen iş birliğini teşvik eden ve profesyonel öğrenme topluluklarını destekleyen uygulamaların yaygınlaştırılması, örgütsel öğrenme kapasitesinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Araştırma bulguları, okul etkililiğinin yalnızca akademik performans göstergeleriyle değil, okulun öğrenme kapasitesi ve kurumsal gelişim süreçleriyle birlikte değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu nedenle okul değerlendirme ve geliştirme süreçlerinde örgütsel öğrenme, iş birliği kültürü ve psikolojik güven gibi göstergelerin de izlenmesi önerilmektedir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, bu bölümde ele alınan nörobilişsel düzenleme, psikolojik güven, örgütsel öğrenme ve okul etkililiği arasındaki ilişkilerin farklı eğitim kademelerinde nicel, nitel ve karma yöntem araştırmalarıyla incelenmesi; ayrıca eğitim yöneticilerinin nörobilişsel liderlik yeterliklerini değerlendirmeye yönelik geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının geliştirilmesi alana önemli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

Aksu, M. (2015). Öğrenen örgüt yaklaşımı ve okul gelişimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 21*(3), 345–368.

Argyris, C., ve Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Addison-Wesley.

Balay, R. (2010). Okul iklimi ve örgütsel bağlılık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16*(4), 569–595.

Balcı, A. (2019). *Etkili okul ve okul geliştirme* (9. bs.). Pegem Akademi.

Bassett, D. S., ve Sporns, O. (2017). Network neuroscience. *Nature Neuroscience, 20*(3), 353–364. https://doi.org/10.1038/nn.4502

Bliss, T. V. P., ve Lømo, T. (1973). Long-lasting potentiation of synaptic transmission in the dentate area of the anaesthetized rabbit following stimulation of the perforant path. *The Journal of Physiology, 232*(2), 331–356. https://doi.org/10.1113/jphysiol.1973.sp010273

Braun, V., ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (19. bs.). Pegem Akademi.

Crossan, M. M., Lane, H. W., ve White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review, 24*(3), 522–537. https://doi.org/10.5465/amr.1999.2202135

Day, C., ve Sammons, P. (2016). *Successful school leadership*. Education Development Trust.

Dehaene, S. (2020). *How we learn: Why brains learn better than any machine*. Viking.

Demirtaş, Z. (2010). Okul yönetiminde karar verme süreçleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology, 64*, 135–168. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750

Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly, 44*(2), 350–383. https://doi.org/10.2307/2666999

Edmondson, A. C., ve Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 1*, 23–43. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305

Frazier, M. L., Fainshmidt, S., Klinger, R. L., Pezeshkan, A., ve Vracheva, V. (2017). Psychological safety: A meta-analytic review and extension. *Journal of Applied Psychology, 102*(6), 948–970. https://doi.org/10.1037/apl0000216

Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. Jossey-Bass.

Grissom, J. A., Egalite, A. J., ve Lindsay, C. A. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research*. The Wallace Foundation.

Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry, 26*(1), 1–26. https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration, 49*(2), 125–142.

Hargreaves, A., ve Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Hebb, D. O. (1949). *The organization of behavior: A neuropsychological theory*. Wiley.

Howard-Jones, P. A. (2018). The evolution of the learning brain and its implications for education. *npj Science of Learning, 3*, Article 19. https://doi.org/10.1038/s41539-018-0031-0

Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W. W. Norton ve Company.

Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., ve Krone, C. R. (2019). Nurturing nature: How learning is inherently social and emotional, and what this means for education. *Educational Psychologist, 54*(3), 185–204. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633924

Kandel, E. R. (2001). The molecular biology of memory storage: A dialogue between genes and synapses. *Science, 294*(5544), 1030–1038. https://doi.org/10.1126/science.1067020

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi* (35. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Karip, E. (2017). *Eğitimde kalite yönetimi*. Pegem Akademi.

Leithwood, K., Harris, A., ve Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership ve Management*, *28*(1), 27–42. https://doi.org/10.1080/13632430701800060

Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., ve Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation.

Lieberman, M. D. (2013). *Social: Why our brains are wired to connect*. Crown Publishers.

Lisman, J. (2017). Memory formation and the brain: Synaptic mechanisms. *Neuron*, *93*(2), 243–245. https://doi.org/10.1016/j.neuron.2016.12.020

Malenka, R. C., ve Bear, M. F. (2004). LTP and LTD: An embarrassment of riches. *Neuron*, *44*(1), 5–21. https://doi.org/10.1016/j.neuron.2004.09.012

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., ve Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, *41*(1), 49–100. https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734

OECD. (2020). *School leadership for learning: Insights from TALIS 2018*. OECD Publishing.

OECD. (2023). *Education policy outlook 2023: Making reforms happen*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/75a3d7c9-en

Pessoa, L. (2009). How do emotion and motivation direct executive control? *Trends in Cognitive Sciences*, *13*(4), 160–166. https://doi.org/10.1016/j.tics.2009.01.006

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., ve Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, *44*(5), 635–674. https://doi.org/10.1177/0013161X08321509

Rock, D. (2008). SCARF: A brain-based model for collaborating with and influencing others. *NeuroLeadership Journal*, *1*, 44–52.

Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization* (Rev. ed.). Doubleday.

Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim, 35*(156), 142–159.

Sporns, O. (2011). *Networks of the brain*. MIT Press.

Şişman, M. (2020). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar* (7. bs.). Pegem Akademi.

Tonegawa, S., Liu, X., Ramirez, S., ve Redondo, R. L. (2015). Memory engram cells have come of age. *Nature Reviews Neuroscience*, *16*(5), 279–294. https://doi.org/10.1038/nrn4000

Torraco, R. J. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. *Human Resource Development Review*, *4*(3), 356–367. https://doi.org/10.1177/1534484305278283

Töremen, F. (2001). Öğrenen okul. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.*

Turan, S. (2018). *Okul liderliği araştırmaları*. Pegem Akademi.

Whittemore, R., ve Knafl, K. (2005). The integrative review: Updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, *52*(5), 546–553. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K. (2013). Okul liderliği ve öğretmen motivasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.*

Zatorre, R. J., Fields, R. D., ve Johansen-Berg, H. (2012). Plasticity in gray and white: Neuroimaging changes in brain structure during learning. *Nature Neuroscience*, *15*(4), 528–536. https://doi.org/10.1038/nn.3045

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE TEKRARLAYAN OLUMSUZ DÜŞÜNCE VE SOSYAL İLİŞKİLER İLE PSİKOLOJİK YARDIM ARAMADA KENDİNİ DAMGALAMA

Abdullah SÜRÜCÜ[1]

GİRİŞ

İnsanlar, kalıtsal ve çeversel faktörlerin etkisi ile diğerlerinden farklı fiziksel, zihinsel, ruhsal ve sosyal özelliklere sahip olurlar. Bireyin diğerlerinden farklı özellikleri ayrımcılık yaratır ve damgalamaya ya da damgalanmaya yol açabilir (Acun Kapıkıran ve Kapıkıran, 2013). Damgalama, bir bireyin zihinsel, fiziksel veya sosyal bir eksiklik olarak görülebilecek bir özelliğine yönelik olumsuz sosyal tutumdur (American Psychological Association [APA], n.d.). Damgalama, ırksal, etnik, cinsel veya dinsel bir azınlığa olduğu gibi ruhsal hastalığı olan insanlara da takılan yaftanın olumsuz etkilerini anlatan bir terimdir (Atalay, 2018). Damgalamadan en çok mağdur olanların psikolojik rahatsızlıklara sahip olanlar olduğu görülmüştür (Nora Psikoloji, 2016). Ruhsal hastalık damgalaması, zihinsel hastalık tanısı konmuş kişilere yönelik önyargıların, ayrımcılığın ve kalıplaşmış düşüncelerin olumsuz bir kombinasyonu olarak tanımlanır (Corrigan ve Shapiro, 2010). Ruhsal hastalık damgalaması, kişisel, kamusal, algılanan ve kendini damgalama olarak dört biçime ayrılır (Lynch vd., 2021). En çok zarar verici olan, damgalamayı içselleştirmek ve başkaları tarafından dayatılan olumsuz fikirlere inanmaya başlamak yani kendini damgalamadır (Ponte, 2021).

Kendini damgalama, bireyin zihinsel ve psikolojik bir soruna sahip olmaktan dolayı utanç, düşük öz saygı ve mahcubiyet duygusuyla tanımlanır (Latalova vd., 2014). Kendini damgalama, bireyin kendini damgalaması sonucunda ortaya çıkan farklı özellikleri ifade eden yabancılaşma, kalıp yargıları onaylama, algılanan ayrımcılık, sosyal geri çekilme ve damgalamaya direnç olmak üzere beş alt boyutta ele alınmaktadır (Ritsher vd., 2003). *Yabancılaşma*da birey, hasta olduğu için kendisinden utanır, kendisini mahcup, aşağı veya hayal kırıklığına uğramış hisseder. Hastalığın kendi suçu olduğunu, hastalığının hayatını mahvettiğini ve başkalarının onu anlayamayacağını düşünür. *Kalıp yargıları onaylamada,* ruhsal hastalığı olan kişilerin şiddete meyilli olduğu, iyi veya tatmin edici bir hayat yaşayamayacağı, evlenmek, istikrarlı bir işte çalışmak, topluma katkıda bulunmak gibi belirli tipik şeyleri yapamayacağı ve kendi başına karar veremeyeceği gibi kalıp yargıları/sabit düşünceleri vardır. *Algılanan ayrımcılık*ta, ayrımcılığa uğrayacağına, küçümseneceğine, görmezden gelineceğine veya ciddiye alınmayacağına, başkalarının kendisiyle ilişki kurmak istemeyeceğine inanır. *Sosyal geri çekilme*de, ruhsal hastalığı olmayan insanlara yakınlaşmaktan, sosyalleşmekten veya kendisinden bahsetmekten kaçınır (Ponte, 2021). *Damgalamaya direnç*te, ruhsal hastalığıma rağmen iyi ve tatmin edici bir hayat yaşayabilirim gibi kendini damgalamaya direnme veya bundan etkilenmeme deneyimini yansıtmayı amaçlar (Ritsher vd., 2003).

Kendini damgalama, psikolojik sıkıntıya katkıda bulunur ve iyileşmeyi engeller (Raynal, 2025). Depresyonu artırabilir, öz saygıyı azaltabilir, iyileşme odaklılığını düşürebilir, güçlenmeyi azaltabilir ve algılanan değersizlik ve ayrımcılığı artırabilir (Ponte, 2021). Bireylerin sevdiklerinden uzaklaşmasına, sorunlarını gizlemesine ve öz saygılarını azaltmasına neden olur, sosyal ilişkilerini ciddi şekilde bozar; bu da yardım arama ve anlamlı ilişkiler kurma yeteneklerini sınırlar (Alqahtani ve Pringle, 2024). Acun Kapıkıran ve Kapıkıran'a (2013) göre de bireylerin psikolojik sorunları için uzman yardımı almalarına engel oluşturan en önemli etkenlerden biri kendini damgalamadır. Kendini damgalama, yardım arama sürecinde önemli bir rol oynar (Wade vd., 2011). Psikiyatrik hastaların ruh sağlığı hizmetlerine ihtiyaç duyduklarını kabul ettiklerinde bunun öz saygılarını düşürebileceği ve bunun da kendini damgalamalarına yol açabileceği vurgulanmıştır (Latalova vd., 2014). Kendini damgalayan birey yardım aramada kendisini engeller (Vogel vd., 2006; Wade vd., 2011).

Bireylerin kendini damgalamalarında tekrarlayan olumsuz düşüncenin önemli rolü olduğu düşülmektedir. Tekrarlayan olumsuz düşünce, genellikle ruminasyon olarak bilinen, geçmiş olaylar üzerinde ısrarlı ve rahatsız edici bir şekilde düşünme ve genellikle kaygı olarak adlandırılan, gelecek olasılıkları hakkında endişe duyma ile karakterize edilen bilişsel bir süreçtir (Andrianova, 2023). Kişinin aynı düşünce, problem veya

[1] Necmettin Erbakan Üniversitesi, asurucu@erbakan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1689-4366

duyguları üzerinde tekrar tekrar durması, zihninin sürekli aynı noktaya takılı kalması, bireyin çözüm üretmeden sadece düşüncelerin içinde kaybolması olarak tanımlanır. Kişi problemi çözmek yerine, problemi düşünmekle zaman harcar (RK Academy, 2025). Tekrarlayan olumsuz düşünce, insanları problem çözme konusunda yetersiz hale getirir. Çünkü tekrarlayan olumsuz düşünme biçimi, bireylerin karşılaştıkları zorluklara bakış açılarını çarpıtır. Sorunlarını sürekli düşünen kişiler, problemlerini ciddi, benzersiz ve çözümsüz olarak görürler. Bu da enerjilerini tüketir, özgüvenlerini düşürür ve gerçek anlamda harekete geçmelerini engeller (Lyubomirsky vd., 1999). Tekrarlayan olumsuz düşünce, birçok psikolojik bozukluğun temel belirtisidir ve bilişsel bozukluğun gelişimine katkıda bulunan bir psikolojik risk faktörüdür (Ye vd., 2025). Diğer bir ifade ile tekrarlayan olumsuz düşünce, depresyon, anksiyete ve travma sonrası stres bozukluğu gibi bir çok farklı psikolojik bozukluğun gelişiminde ve sürdürülmesinde rol oynar (Andrianova, 2023; Harvey vd., 2004; Kircanski vd., 2015; McEvoy vd., 2013; Spinhoven vd., 2015; Spinhoven vd., 2018). Vilus ve Perich'in (2021) yaptığı çalışmada tekrarlayan olumsuz düşüncelerin kendini damgalamanın önemli belirleyicisi olduğu bulunmuştur. Ehring ve Watkins (2008) de tekrarlayan olumsuz düşüncenin öz eleştirel düşünce kalıplarını yoğunlaştırarak ve duygusal sıkıntıyı artırarak kendini damgalamanın etkisini şiddetlendirebileceği varsaymaktadır.

Bireyin kendini damgalamasında sosyal ilişkilerinin de rolü olabileceği düşünülmektedir. Sosyal ilişkiler, insanlar arasındaki ilişkileri ifade eder ve aile üyeleri, arkadaşlar, komşular, iş arkadaşları ve diğer tanıdıklar arasındaki ilişkileri içerir (August ve Rook, 2020). Sosyal ilişkiler, zihinsel, fiziksel sağlık ve yaşam kalitesini doğrudan etkilediği gibi zihinsel ve fiziksel sağlığı iyileştirmede de temel bir rol oynar (Your Health Guide, 2026). Aile üyeleri, arkadaşlar, iş arkadaşları ve diğer bireylerle yakın ilişkiler, zor zamanlarda destek sağlar, yalnızlığı önler, stresi azaltmaya yardımcı olabilir (Health.mil, 2025). Dolayısı ile kaliteli arkadaşlıklar ve aile bağları, uzun vadeli ruh sağlığına, fiziksel sağlığa ve uzun ömre katkıda bulunur (Wilkinson vd., 2025). Kaliteli sosyal ilişkileri olmayan kişilerde depresyon, anksiyete, yüksek stres, çok çeşitli hastalıklar, bilişsel ve işlevsel gerileme, enfeksiyona karşı direncin azalması, yaralanma, ameliyat, hastalık vb. durumlarda iyileşmenin gecikmesi, erken ölüm (%50 artmış risk) görülebilir (High Country Behavioral Health, 2021). Araştırma sonuçları, sosyal ilişki sonucunda ortaya çıkan sosyal destek ile kendini damgalama arasında ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Corrigan ve Rao, 2012; Gagiu vd., 2024; Goldberg ve Smith, 2011; Salter vd., 2010). Okamoto'ya (2026) göre de kendini damgalama bazen bir kişinin sosyal çevresindeki insanlardan olumsuz mesajlar almasıyla ortaya çıkar. Martínez-Hidalgo vd.'nin (2018) yaptığı araştırma sonuçları da ruh sağlığı sorunları olan katılımcılarda sosyal etkileşim atölyeleri programına katıldıktan sonra kendini damgalamada istatistiksel olarak anlamlı bir azalma olduğunu ortaya koymuştur. Ruh sağlığı sorunları olan ve olmayan kişiler arasındaki sosyal ilişki programlarının damgalamayı azaltma üzerindeki etki büyüklüğünün, farklı ortamlardaki eğitim programlarına kıyasla çok daha önemli olduğu da görülmüştür (Clement vd., 2012; Corrigan vd., 2014).

Üniversite öğrencileri arasında ruh sağlığı sorunları çok yaygındır (Blanco vd., 2008; Pedrelli vd., 2015) ve son yıllarda ciddi ruhsal hastalığı olan öğrenci sayısı artmaktadır (Storrie vd., 2010). Ruh sağlığı sorunları nedeniyle psikolojik yardıma başvuranlarda da artış olduğu görülmektedir (Şahin, 2023). Ancak ruhsal sorunları olan tüm bireyler her zaman gereği gibi profesyonel psikolojik yardım alamamaktadır. Bireylerin psikolojik sorunları için uzman yardımı almalarına engel oluşturan en önemli etkenlerden birinin kendini damgalama olduğu ifade edilmektedir (Acun Kapıkıran ve Kapıkıran, 2013; Wade vd., 2011). Dolayısı ile kendini damgalamayı anlamak ve ele almak, psikolojik yardım alma ve ruhsal hastalıktan iyileşmenin önemli bir parçasıdır (Ponte, 2021). Kendini damgalamayı azaltmayı amaçlayan müdahalelerde tekrarlayan olumsuz düşünce gibi bilişsel örüntülerin ele alınmasının önemi vurgulamaktadır (Raynal, 2025). Bununla birlikte, hem aileden hem de arkadaştan algılanan sosyal desteğin psikolojik yardım aramaya isteklilik ile ilişkisine (Aydın, 2017) dayalı olarak psikolojik yardım aramada kendini damgalamada bireyin sosyal ilişkilerini de dikkate almak gerekir. Ancak, alan yazında kendini damgalama ile tekrarlayan olumsuz düşünce (Raynal, 2025) ve sosyal ilişkiler üzerine yapılan araştırmalar sınırlıdır. Bu yüzden psikolojik yardım aramada (Kızılırmak Tatu, 2024) ve kendini damgalamada (Çakan vd., 2016) etkili olan değişkenleri araştıran daha fazla sayıda çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu ifade edilmektedir.

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinde tekrarlayan olumsuz düşünce ve sosyal ilişkiler ile psikolojik yardım aramada kendini damgalama arasındaki ilişkinin incelenmesinin önemli olduğu değerlendirilmektedir. Üniversite öğrencilerinde psikolojik yardım aramada kendini damgalama ile tekrarlayan olumsuz düşünce ve

sosyal ilişkiler arasındaki ilişkinin ortaya konulması ve bu doğrultuda planlanacak olan kendini damgalamayı önleyici müdahaleler sonucunda öğrencilerin daha fazla psikolojik yardım almaları sağlanabilir. Böylece üniversite öğrencilerinnin bu dönemi ruhsal yönden sağlıklı bir biçimde sürdürüp tamamlamalarına katkı sağlanabilir. Araştırma sonuçları doğrultusunda üniversite öğrencilerine sağlanacak psikolojik yardımların aynı zamanda toplumsal ruh sağlığına da katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir. Ayrıca, araştırnanın konu ile ilgili literatüre de katlı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinde tekrarlayan olumsuz düşünce ve sosyal ilişkiler ile psikolojik yardım aramada kendini damgalama arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu kapsamda araştırmada üniversite öğrencilerinde psikolojik yardım aramada kendini damgalama, tekrarlayan olumsuz düşünce ve sosyal ilişkilerin cinsiyet, öğrenim gördükleri alan (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık [RPD]-Diğer) ve psikolojik bir yardıma ihtiyaç duyma durumuna göre farklılaşması da incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmada genel tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişkenin birlikte değişip değişmediğini, birlikte değişim söz konusu ise bu değişiminin derecesinin anlaşılabilmesi için kullanılan araştırma modelidir (Karasar, 2024). Bu araştırmada da üniversite öğrencilerinde tekrarlayan olumsuz düşünce ve sosyal ilişkiler ile psikolojik yardım aramada kendini damgalama arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2025-2026 öğretim döneminde üniversitelerin RPD ve diğer alanlarında lisans öğrenimi görmekte olan 343'ü (%86,4) kadın, 54'ü (%13,6) erkek olmak üzere toplam 397 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. RPD programnının eğitim fakültesi bünyesinde bulunması nedeniyle çalışma grubu daha fazla eğitim fakültesi öğrencilerinden oluşmakla birlikte diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilerde çalışma grubuna dahil edilmiştir. Çalışma grubunda kadınların çoğunlukta olmasının nedeni, katılımcıların çoğunluğunun eğitim fakültesinde öğrenim görmesi ve eğitim fakültesinin/RPD'nin de kadınlar tarafından daha fazla tercih edilmesinden kaynaklanmaktadır. Katılımcıların %11,9'u birinci sınıf, %34,5'i ikinci sınıf, %27,2'si üçüncü sınıf, %26,4'ü de dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Çalışma grubu, üniversite öğrencilerine daha kolay ulaşabilmek amacıyla uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme, araştırmacının örneklem tasarlaması ve ulaşmasının zor olduğu durumlarda (Özen ve Gül, 2007) hedef katılımcılara erişmek için en uygun katılımcılardan hızlı bir şekilde veri toplamayı amaçlayan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2020).

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, Kişisel Bilgi Formu, Psikolojik Yardım Aramada Kendini Damgalama Ölçeği (PYAKDÖ), Tekrarlayan Olumsuz Öz-Derin Düşünce Ölçeği ve Sosyal İlişkiler Ölçeği kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek etmek amacıyla hazırlanan sorulardan oluşmaktadır.

Psikolojik Yardım Aramada Kendini Damgalama Ölçeği (PYAKDÖ), Vogel vd. (2006) tarafından geliştirilmiş, Türkçe'ye uyarlama çalışması ise Acun Kapıkıran ve Kapıkıran (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçek, 10 maddeli, 5'li likert tipinde ve tek boyutlu bir ölçme aracıdır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .71 olarak hesaplanmış ve ölçeğin yeterli iç tutarlığa sahip olduğu kaydedilmiştir. Psikolojik Yardım Aramada Kendini-Damgalama Ölçeği'nin, üniversite öğrencileri için geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma için hesaplanan Cronbach Alfa değeri .83 olarak hesaplanmıştır.

Tekrarlayan Olumsuz Öz-Derin Düşünce Ölçeği, Elliott ve Coker (2008) tarafından geliştirilmiş, Türkçeye uyarlaması ise Sarıçam ve Akın (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçek, 10 maddeli, 6'lı likert tipinde ve tek boyutludur. Ölçeğin hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara dayanarak ölçeğin psikoloji, psikiyatri ve eğitim alanında kullanılabilecek, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Bu araştırma için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır.

Sosyal İlişkiler Ölçeği, Köse vd. (2022) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 10 maddeli, 5'li likert tipinde aile, akraba/komşu ve arkadaş ilişkileri olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları ölçeğin tümü için .79, alt boyutlardan aile ilişkileri için .73, akrabalık/komşuluk ilişkileri için .74 ve arkadaşlık ilişkileri için ise .67 olarak bulunmuştur. Sosyal İlişkiler Ölçeği'nin, bireyin tüm sosyal grupları ile iletişimlerinin yakınlığına ilişkin algılarını değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracı olarak kullanılması önerilmektedir. Bu araştırma için hesaplanan Cronbach Alfa değeri .70 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, farklı üniversitelerin lisans programlarında öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerine uygulanan Google form aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin analizi, SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Ölçeklerin güvenirlik analizleri Cronbach's Alpha değeri ile belirlenmiştir. Araştırmada ölçeklerden alınan puanların cinsiyet, alan ve psikolojik bir yardıma ihtiyaç duyma durumuna göre farklılaşmasını incelemek için bağımsız örneklem t testi, tekrarlayan olumsuz düşünce ve sosyal ilişkiler ile psikolojik yardım aramada kendini damgalama arasındaki ilişkiyi incelemek için ise Pearson korelasyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Üniversite öğrencilerinde psikolojik yardım aramada kendini damgalama, tekrarlayan olumsuz düşünce ve sosyal ilişkilerin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin analiz sonuçları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Üniversite Öğrencilerinde Psikolojik Yardım Aramada Kendini Damgalama, Tekrarlayan Olumsuz Düşünce ve Sosyal İlişkilerin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Analiz Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	df	p
Psikolojik yardım aramada kendini damgalama	Kadın	343	2.21	0.529	3.833	395	0.001*
	Erkek	54	2.53	0.703			
Tekrarlayan olumsuz düşünce	Kadın	343	4.14	0.856	-4.044	395	0.001*
	Erkek	54	3.63	0.865			
Sosyal İlişkiler	Kadın	343	3.24	0.483	-0.192	395	0.848
	Erkek	54	3.23	0.572			

** $p < .05$*

Tablo 1'deki analiz sonucunda üniversite öğrencilerinde tekrarlayan olumsuz düşünce ve psikolojik yardım aramada kendini damgalamanın cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür ($p < .05$). Psikolojik yardım aramada kendini damgalamada erkeklerin puan ortalamalarının ($\bar{X}$= 2.53) kadınlara ($\bar{X}$= 2.21), tekrarlayan olumsuz düşüncede ise kadınların puan ortalamalarının ($\bar{X}$= 4.14) erkeklere ($\bar{X}$= 3.63) göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sosyal ilişkiler puan ortalamalarında cinsiyete göre anlamlı farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$).

Üniversite öğrencilerinde psikolojik yardım aramada kendini damgalama, tekrarlayan olumsuz düşünce ve sosyal ilişkilerin öğrenim görülen alana (RPD-Diğer) göre farklılaşmasına ilişkin analiz sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Üniversite Öğrencilerinde Psikolojik Yardım Aramada Kendini Damgalama, Tekrarlayan Olumsuz Düşünce ve Sosyal İlişkilerin Öğrenim Gördükleri Alana (RPD-Diğer) Göre Farklılaşmasına İlişkin Analiz Sonuçları

Değişken	Alan	N	$\bar{X}$	ss	t	df	p
Psikolojik yardım aramada kendini damgalama	RPD	281	2.19	0.531	-3.78	395	0.001*
	Diğer	116	2.42	0.611			
Tekrarlayan olumsuz düşünce	RPD	281	3.97	0.864	-3.40	395	0.001*
	Diğer	116	4.30	0.859			
Sosyal İlişkiler	RPD	281	3.20	0.459	-2.76	395	0.006*
	Diğer	116	3.35	0.563			

** p < .05*

Tablo 2'deki analiz sonucunda üniversite öğrencilerinde psikolojik yardım aramada kendini damgalama, tekrarlayan olumsuz düşünce ve sosyal ilişkilerin öğrenim gördükleri alana (RPD-Diğer) göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur (p < .05). Psikolojik yardım aramada kendini damgalamada RPD dışındaki diğer alanlarda öğrenim görenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X}$= 2.42) RPD de öğrenim görenlere ($\bar{X}$= 2.19); tekrarlayan olumsuz düşüncede diğer alanlarda öğrenim görenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X}$= 4.30) RPD de öğrenim görenlere ($\bar{X}$= 3.97) ve sosyal ilişkilerde de diğer alanlarda öğrenim görenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X}$= 3.35) RPD de öğrenim görenlere ($\bar{X}$= 3.20) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinde psikolojik yardım aramada kendini damgalama, tekrarlayan olumsuz düşünce ve sosyal ilişkilerin psikolojik bir yardıma ihtiyaç duyma durumuna göre farklılaşmasına ilişkin analiz sonuçları Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Üniversite Öğrencilerinde Psikolojik Yardım Aramada Kendini Damgalama, Tekrarlayan Olumsuz Düşünce ve Sosyal İlişkilerin Psikolojik Bir Yardıma İhtiyaç Duyma Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Analiz Sonuçları

Değişken	Psikolojik yardıma ihtiyaç duyma durumu	N	$\bar{X}$	ss	t	df	p
Psikolojik yardım aramada kendini damgalama	Evet	135	2.20	0.597	1.42	395	0.157
	Hayır	262	2.29	0.547			
Tekrarlayan olumsuz düşünce	Evet	135	4.19	0.931	-2.01	395	0.046*
	Hayır	262	4.01	0.838			
Sosyal İlişkiler	Evet	135	3.11	0.529	3.80	395	0.001*
	Hayır	262	3.31	0.464			

** p < .05*

Tablo 3'teki analiz sonucunda üniversite öğrencilerinde tekrarlayan olumsuz düşünce ve sosyal ilişkilerin psikolojik yardıma ihtiyaç duyma durumu göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür (p < .05). Tekrarlayan olumsuz düşüncede psikolojik yardıma ihtiyaç duyanların puan ortalamalarının ($\bar{X}$= 4.19) psikolojik yardıma ihtiyaç duymayanlara ($\bar{X}$= 4.01), sosyal ilişkilerde ise psikolojik yardıma ihtiyaç duymayanların puan ortalamalarının ($\bar{X}$= 3.31) psikolojik yardıma ihtiyaç duyanlara ($\bar{X}$= 3.11) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Psikolojik yardım aramada kendini damgalama puan ortalamalarında ise psikolojik yardıma ihtiyaç duyma durumuna göre anlamlı farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir (p > .05).

Üniversite öğrencilerinde tekrarlayan olumsuz düşünce ve sosyal ilişkiler ile psikolojik yardım aramada kendini damgalama arasında anlamlı bir ilişkiye ait analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Üniversite Öğrencilerinde Tekrarlayan Olumsuz Düşünce ve Sosyal İlişkiler ile Psikolojik Yardım Aramada Kendini Damgalama Arasında Anlamlı Bir İlişkiye Ait Analiz Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	*4*	*5*	*6*
1. Psikolojik yardım aramada kendini damgalama	-					
2. Tekrarlayan olumsuz düşünce	0.102*	-				
3. Sosyal İlişkiler	0.012	-0.075	-			
4. Aile ilişkileri	0,020	-0,077	0,697**	-		
5. Akrabalık/komşuluk ilişkileri	0,035	-0,039	0,768**	0,367**	-	
6. Arkadaşlık ilişkileri	-0,030	-0,043	0,650**	0,115*	0,255**	-

** p < 0.05*; ** p < 0.01

Tablo 4'teki korelasyon analizi sonucunda psikolojik yardım aramada kendini damgalama ile tekrarlayan olumsuz düşünce (r = 0.102; p < 0,05) arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki görülmüştür. Psikolojik yardım aramada kendini damgalama ile sosyal ilişkiler, sosyal ilişkiler alt boyutları olan aile ilişkileri, akrabalık/komşuluk ilişkileri ve arkadaşlık ilişkileri arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma verilerinin analizi sonucunda üniversite öğrencilerinde tekrarlayan olumsuz düşünce ve psikolojik yardım aramada kendini damgalamanın cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Psikolojik yardım aramada kendini damgalamada erkeklerin puan ortalamalarının kadınlara, tekrarlayan olumsuz düşüncede ise kadınların puan ortalamalarının erkeklere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Alan yazında erkeklerin psikolojik yardım aramada kendini damgalama puanlarınn kadınlara göre göre daha yüksek olduğu bulgusunu destekleyen araştırma sonuçları (Eisenberg vd., 2009; Eşkisu vd., 2018; Hackler vd., 2010; Özfidan, 2023; Topkaya, 2014) bulunmaktadır. Benzer şekilde araştırmalarda erkeklerin psikolojik yardım arama/alma tutumunun kadınlara göre daha düşük çıkması (Aydın, 2017, Çebi, 2009; Hackler vd., 2010; Mackenzie vd., 2006; Özbay vd., 2016; Özfidan, 2023; Sezer ve Gülleroğlu; 2016; Taşkın ve Özmen, 2004) da erkeklerin psikolojik yardım aramada kendini damgalama puanlarınn kadınlara göre göre daha yüksek olduğu bulgusunu açıklar niteliktedir. Erkeklerin kadınlara göre psikolojik yardım almaya daha az istekli/gönüllü olmaları kendini damgalmayı daha fazla yaşayabilecekleri şeklinde değerlendirilebilir. Toplumsal/kültürel farklılıklar olmakla birlikte erkeklerin çoğu duygularını olduğu gibi ifade etmede zorlanıyor olmaları, kültürel olarak da kadınların daha fazla duygularını ifade etmeye yönlendirilirken erkeklerin duygulardan uzak tutulmasının (Çetinkaya, 2015) erkeklerin kendilerini damgalamalarına yol açabileceği ve daha az yardım alacakları şeklinde değerlendirilmektedir. Araştırmada elde edilen tekrarlayan olumsuz düşüncede kadınların erkeklere göre daha yüksek olduğu bulgusu, araştırma sonuçları (Johnson ve Whisman, 2013; Lilly vd., 2023; Nolen-Hoeksema vd., 1999) ile uyumluluk göstermektedir. Araştırmalar, kadınların genç yetişkinlikte daha yüksek tekrarlayan olumsuz düşünce seviyelerine sahip olduğunu göstermektedir (Leach vd., 2008; Nolen-Hoeksema ve Aldao, 2011). Araştırmada katılımcı kadınların genç yetişkinlik döneminde bulunmaları ve duygusal özellikleri nedeniyle tekrarlayan olumsuz düşünce puanlarının daha yüksek çıkmış olabileceği düşünülmektedir. Ancak, Khorsandi ve Hadianfard'ın (2016) yaptığı araştırmada erkekler ve kadınlar arasında tekrarlayan olumsuz düşünce puanlarında fark görülmemiştir. Bu bulgu ile araştırma bulguları arasındaki farklılığın örneklem grubunun sosyo kültürel farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Sosyal ilişkiler puan ortalamalarında cinsiyete göre anlamlı farklılaşma çıkmamış olması kadın ve erkeklerin sosyal ilişkiler yönüyle benzerlikler gösterdikleri şeklinde değerlendirilebilir.

Yapılan analiz sonucunda üniversite öğrencilerinde psikolojik yardım aramada kendini damgalama, tekrarlayan olumsuz düşünce ve sosyal ilişkilerin öğrenim gördükleri alana (RPD-Diğer) göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Psikolojik yardım aramada kendini damgalama, tekrarlayan olumsuz düşünce ve sosyal ilişkilerde RPD dışındaki diğer alanlarda öğrenim görenlerin puan ortalamalarının RPD de öğrenim görenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrenim görülen alana göre kendini damgalamayı inceleyen bir araştırma bulunamamıştır. Ancak kendini damgalaması yüksek olan bireylerin psikolojik yardım alma davranışlarının düşük olduğu (Özfidan, 2023) bulgusundan hareketle Aydın'ın (2017) yaptığı araştırmada elde edilen lisans öğrencilerinin psikolojik yardım aramaya gönüllülük düzeylerinin bölüme (PDR ve diğer) göre farklılaşması araştırma bulgusunu açıklar niteliktedir. Güç'ün (2015) yaptığı araştırmada da Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim görenlerin psikolojik yardım aramaya yönelik tutumlarının hem Hukuk Fakültesi'nde hem de Siyasal Bilgiler Fakültesi'nde öğrenim görenlerden daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Çebi'nin (2009) yaptığı araştırmada da Eğitim Fakültesi öğrencilerinin, Mühendislik Fakültesi öğrencilerine göre daha fazla olumlu yardım alma tutumuna sahip oldukları bulunmuştur. RPD programının Eğitim Fakültesi bünyesinde bulunması nedeniyle araştırma bulguları bu araştırmanın sonuçlarını desteker niteliktedir. RPD ve dğer alanlar arasındaki psikolojik yardım aramada kendini damgalama, tekrarlayan olumsuz düşünce ve sosyal ilişkilerdeki farklılığın öğrenci özellikleri, program içeriği farklılıkları ve uygulamalardan kaynaklandığı düşünülmektedir. RPD öğrencilerinin kendini damgalama ve tekrarlayan olumsuz düşünce düzeylerinin diğer alanlara göre daha düşük bulunmasının RPD programındaki psikoji ve psikolojik danışmanlık derslerinin içeriği ve öğrencilere kazandırdığı bilgi ve anlayış nedeniyle olduğu şeklinde değerlendirilmektedir. Ancak Çakan vd.'nin (2016) yaptığı çalışmada herhangi düzeyde psikiyatri eğitimi alan ve almayan kişiler arasında Psikolojik Yardım Alma Nedeni İle Kendini Damgalama Ölçeği PYKDÖ puanları arasında anlamlı fark saptanmamıştır. Beklenmedik bir sonuç olarak RPD öğrencilerinde sosyal ilişkilerin düşük çıkmasının, RPD öğrencilerinde bireyselliğin daha fazla öne çıkmasından

kaynaklanmış olabileceği, oysaki psikolojik danışmanların sosyal ilişkilerininde gelişmiş olması, geliştirilmesi gerektiği şeklinde değerlendirilmektedir.

Yapılan analiz sonucunda üniversite öğrencilerinde tekrarlayan olumsuz düşünce ve sosyal ilişkilerin psikolojik yardıma ihtiyaç duyma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Tekrarlayan olumsuz düşüncede psikolojik yardıma ihtiyaç duyanların puan ortalamalarının psikolojik yardıma ihtiyaç duymayanlara, sosyal ilişkilerde ise psikolojik yardıma ihtiyaç duymayanların puan ortalamalarının psikolojik yardıma ihtiyaç duyanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Tekrarlayan olumsuz düşüncesi olan üniversite öğrencilerinin daha fazla psikolojik yardıma ihtiyaç duymaları beklenen bir durumdur. Çünkü tekrarlayan olumsuz düşünceyle baş etmede terapist ya da danışman gibi uzman bir ruh sağlığı hizmetine başvurmak gerekebilir. Sosyal ilişkilerde psikolojik yardıma ihtiyaç duymayanların puan ortalamalarının psikolojik yardıma ihtiyaç duyanlara göre daha yüksek çıkması, sosyal ilişkileri gelişmiş bireylerin daha az sorun yaşayacakları ya da sorunlarnı sosyal ilişkileri aracılığı ile çözecekleri yani bir nevi psikolojik destek alabilecekleri şeklinde değerlendirilebilir. Sosyal ilişkilerin, zihinsel, fiziksel sağlık için önemli olduğu (Your Health Guide, 2026), aile üyeleri, arkadaşlar ve diğer bireylerin zor zamanlarda destek sağladıkları, stresi azaltmaya yardımcı oldukları (Health.mil, 2025) ifade edilmektedir. Wilkinson vd.'ne (2025) göre de kaliteli arkadaşlıklar ve aile bağları, uzun vadeli ruh sağlığına, fiziksel sağlığa katkıda bulunan önemli sosyal ilişki biçimleridir. Çebi'nin (2009) yaptığı araştırma sonucunda da arkadaşlar, kişisel problemler için başvurulan kaynaklar arasında ilk sırayı oluşturmaktadır. Corrigan ve Rao (2012) da kendini damgalamayı azaltmada, damgalanmayla başarılı bir şekilde mücadele etmiş akran gruplarına katılmanın faydalı olabileceğini önermektedir.

Üniversite öğrencilerinde psikolojik yardıma ihtiyaç duyma durmuna göre psikolojik yardım aramada kendini damgalama puan ortalamalarında beklenenin aksine anlamlı farklılaşma olmadığına ilişkin bulguya benzer şekilde Eşkisu vd.'nin (2018) yaptığı araştırmada da psikolojik yardım alma deneyimi olanların ve olmayanların kendini damgalama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak, araştırma bulgusunun aksine Kızılırmak Tatu'nun (2024) yaptığı çalışmada psikolojik yardım alma gereksinimi olduğunu düşünenlerin psikolojik yardım aramada kendini damgalama puan ortalamasının, psikolojik yardım alma gereksinimi olduğunu düşünmeyenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Özfidan'ın (2023) yaptığı araştırmada ise psikolojik yardım alma tutumu üzerinde kendini damgalamanın etkili olduğu, kendini damgalaması yüksek olanların psikolojik yardım alma davranışlarının düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılam araştırmalarda kendini damgalamanın yardım arama tutumlarını anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür (Aras, 2024; Sezer ve Gülleroğlu'nun, 2016; Vogel vd., 2006).

Yapılan korelasyon analizi sonucunda psikolojik yardım aramada kendini damgalama ile tekrarlayan olumsuz düşünce arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Araştırma bulgusunu destekler nitelikte araştırma sonuçları bulunmaktadır (Dyar vd., 2021; Vilus ve Perich, 2021). Kişi kendi zihnini kontrol edemediğini, sürekli geçmiş hatalara veya gelecekteki felaket senaryolarına takılıp kaldığını yani tekrarlayan olumsuz düşüncelerini (Caudle vd., 2024) fark ettiğinde, kendine olan güvenini kaybedebilir. Bu durum, kişinin kendisini aciz bir hasta olarak damgalamasına neden olabilir. Bununla birlikte kendini damgalayan bireylerdeki "Ben tehlikeliyim, beceriksizim, suçluyum." kalıplaşmış düşünce ve önyargıların (Corrigan, vd., 2014) tekrar edilmesi de kendini damgalamayı artırabilir. Vilus ve Perich'in (2021) yaptığı araştırmada da araştırma bulgusunu açıklar nitelikte tekrarlayan olumsuz düşüncenin kendini damgalamanın %26'sını açıkladığı bulunmuştur. Ayrıca, hem tekrarlayan olumsuz düşüncelerin hem de depresyonun kendini damgalama puanlarını önemli ölçüde tahmin edici olduğu bulunmasına rağmen, en büyük tahmin edicinin tekrarlayan olumsuz düşünceler olduğu görülmüştür.

Araştırmada beklenenin aksine psikolojik yardım aramada kendini damgalama ile sosyal ilişkiler (aile, arkadaşlık ve akrabalık/komşuluk ilişkileri) arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak, araştırmalarda ortaya çıkan düşük algılanan sosyal destek durumunda kendini damgalamadaki artış (Gagiu vd., 2024) ve yalnızlık ile kendini damgalama arasındaki güçlü ilişki (Ponte, 2021) kendini damgalama ile sosyal ilişkiler arasındaki korelayonu ortaya koymak açısından önemli görülmektedir. Araştırmada, psikolojik yardım aramada kendini damgalama ile sosyal ilişkiler (aile, arkadaşlık ve akrabalık/komşuluk ilişkileri) arasında anlamlı bir ilişki bulunamamasının nedeninin katılımcıların kültürel olarak aile, arkadaş, akraba/komşuluk

iişkilerirnin gelişmiş olması ve dolayısı ile sorunlarını rahatlıkla paylaşabilmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sınırlılığı üniversite öğerncileri ile yapılmış olması, kesitsel bir araştırma olmasıdır. Farklı örneklem grupları, farklı değişkenler ve farklı desenlerde gerçekleştirilecek araştırmalarla psikolojik yardım aramada kendini damgalamayla ilişkili olan faktörlerin belirlenmesi ve bu doğrultuda kendini damgalama ile ilgili önleyici çalışmalar yapılmasının üniversite öğrencilerinin daha fazla psikolojik yardım almaya yönelmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Üniversitelerde erkek öğrencilere psikolojik yardım almada kendini damgalama ile ilgili bilgilendirme ve bilinçlendirmeye yönelik bireysel ve grup psiko-eğitimsel çalışmalarının yapılmasının, kendini damgalayan öğrencilere yönelik ise bireysel yardımların yapılmasının yararlı olacağı da düşünülmektedir. Üniversite öğrencilerine yönelik psikojik rahatsızlıklar ve yardım alma konusunda seminer, konferanslar düzenlenmesi ve programlarda bu konuları ele alan derslere/konulara yer verilmesi kendini damgalamayı azaltmaya katkı sağlayabilir. Üniversite öğrencilerine psikolojik danışma merkezleri tarafından tekrarlayan düşünceyi önlemeye yönelik psikoeğitsel programlar düzenlenmesinin kendini damgalamayı azaltmada katkısı olabilir. Ayrıca tekrarlayan düşüncesi olan öğrencilere bilişsel davranışçı stratejiler gibi bireysel yardımların yapılmasının da yararlı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Acun Kapıkıran, N., & Kapıkıran, Ş. (2013). Psikolojik Yardım Aramada Kendini Damgalama Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *5*(40), 131-141.

Alqahtani, R., & Pringle, A. (2024). The general impact of self-stigma of mental illness on adult patients with depressive disorders: a systematic review. *BMC Nursing*, *23*(1), 432.

American Psychological Association. (n.d.). Stigma. In *APA dictionary of psychology*. Retrieved July 19, 2026, from https://dictionary.apa.org/stigma

Andrianova, A. (2023, July 12). *How to overcome repetitive negative thinking through meditation*. The Conversation. Retrieved from https://theconversation.com/how-to-overcome-repetitive-negative-thinking-through-meditation-204231

Aras, E. (2024). Selfstigma, social stigma, and self-disclosure as predictors of university students' attitudes to seeking psychological help. *Journal of Psychometric Research*, *2*(1), 1-7.

Atalay, H. (10 Ocak 2018). *Psikiyatride atigma ("Damgalama"): Bir gözden geçirme*. Retrieved from https://hakanatalay.blog/2018/01/10/psikiyatride-stigma-damgalama-bir-gozden-gecirme/

August, K. J., & Rook, K. S. (2020). Social relationships. In Gellman, M. D. (Ed.) *Encyclopedia of behavioral medicine*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-39903-0_59

Aydın, M. (2017). Lisans öğrencilerinin psikolojik yardım aramaya gönüllülüklerinin incelenmesi. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(1), 76-94. https://izlik.org/JA53CA28YT

Blanco, C., Okuda, M., Wright, C., Hasin, D. S., Grant, B. F., Liu, S. M., & Olfson, M. (2008). Mental health of college students and their non-college-attending peers: Rresults from the National Epidemiologic Study on Alcohol and Related Conditions. *Archives of General Psychiatry*, *65*(12), 1429–1437.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Caudle, M. M., Dugas, N. N., Patel, K., Moore, R. C., Thomas, M. L., & Bomyea, J. (2024). Repetitive negative thinking as a unique transdiagnostic risk factor for suicidal ideation. *Psychiatry Research*, *334*, 115787.

Clement, S., van Nieuwenhuizen, A., Kassam, A., Flach, C., Lazarus, A., de Castro, M., McCrone, P., Norman, I., & Thornicroft, G. (2012). Filmed v. live social contact interventions to reduce stigma: randomised controlled trial. *The British Journal of Psychiatry: The journal of Mental Science*, *201*(1), 57–64.

Corrigan, P. W., Michaels, P. J., Vega, E., Gause, M., Larson, J., Krzyzanowski, R., & Botcheva, L. (2014). Key ingredients to contact-based stigma change: a cross-validation. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, *37*(1), 62–64.

Corrigan, P. W., & Rao, D. (2012). On the self-stigma of mental illness: stages, disclosure, and strategies for change. *Canadian Journal of Psychiatry. Revue Canadienne de Psychiatrie*, *57*(8), 464–469.

Corrigan, P,, & Shapiro, J. (2010). Measuring the impact of programs that challenge the public stigma of mental illness. *Clin Psychol Rev*. *30*(8), 907–922. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.06.004

Çakan, E., Visal Buturak, Ş., Özçiçek, G., Koçak, O. M., Özdemir Rezaki, H., Yılmaz Özpolat, A. G., & Oğuztürk, Ö. (2016). Tıp fakültesi öğrencilerinde psikiyatrik yardım alma nedeniyle kendini damgalama hissinin sosyal zeka ve kültürel zeka ile ilişkisi. *Journal of Mood Disorders*, *6*(3), 140-145.

Çebi, E. (2009). *University students' attitudes toward seeking psychological help: Effects of perceived social support, psychological distress, prior help-seeking experience and gender* (Tez No. 250739) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Çetinkaya, Y. (Ocak 2015). *Duygularını tanı, ifade et, kazan.* psikolojistanbul. Retrieved from https://psikolojistanbul.com/makaleler/duygularini-tani-ifade-et-kazan/cift-ve-evlilik

Dyar, C., Feinstein, B. A., Sarno, E. L., Pirog, S., Newcomb, M. E., & Whitton, S. W. (2021). Prospective associations between bi+ minority stressors and internalizing symptoms: The mediating roles of general and group-specific processes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *89*(10), 845–855.

Ehring, T., & Watkins, E. R (2008) Repetitive negative thinking as a transdiagnostic process. *International Journal of Cognitive Therapy*, *1*(3),192-205. https://doi.org/10.1521/ijct.2008.1.3.192

Eisenberg, D., Downs, M. F., Golberstein, E., & Zivin, K. (2009). Stigma and help seeking for mental health among college students. *Medical Care Research and Review: MCRR*, *66*(5), 522–541.

Elliott, I., & Coker, S. (2008). Independent self-construal, self-reflection, and self-rumination: A path model for predicting happiness. *Australian Journal of Psychology*, *60*, 127-134.

Eşkisu, M., Ağırkan, M., & Haspolat, N. K. (2018). Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım aramaya ilişkin kendini damgalama tutumları ile bilişsel-davranışsal kaçınma düzeyleri arasındaki ilişki. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(STEMES'18), 63-71.

Gagiu, C., Dionisie, V., Manea, M. C., Mazilu, D. C., & Manea, M. (2024). Internalised stigma, self-esteem and perceived social support as psychosocial predictors of quality of life in adult patients with schizophrenia. *Journal of Clinical Medicine*, *13*(22), 6959. https://doi.org/10.3390/jcm13226959

Goldberg, A. E., & Smith, J. Z. (2011). Stigma, social context, and mental health: Lesbian and gay couples across the transition to adoptive parenthood. *Journal of Counseling Psychology*, *58*(1), 139–150.

Hackler, A. H., Vogel, D. L., & Wade, N. G. (2010). Attitudes toward seeking professional help for an eating disorder: The role of stigma and anticipated outcomes. *Journal of Counseling & Development*, *88*, 424-431.

Harvey, A. G., Watkins, E., Mansell, W., & Shafran, R. (2004). *Cognitive behavioural processes across psychological disorders: A transdiagnostic approach to research and treatment*. Oxford University Press.

Health.mil. (January 2025). *How to strengthen social relationships*. Retrieved from https://www.health.mil/Military-Health-Topics/Centers-of-Excellence/Psychological-Health-Center-of-Excellence/Real-Warriors-Campaign/Articles/How-to-Strengthen-Social-Relationships

High Country Behavioral Health. (2021, Jan 18). *The ımportance of social relationships to physical and mental health*. Retrieved from https://www.hcbh.org/blog/posts/2021/january/the-importance-of-social-relationships-to-physical-and-mental-health/

Johnson, D. P., & Whisman, M. A. (2013). Gender differences in rumination: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, *55*(4), 367–374. https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.03.019

Karasar, N. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Khorsandi, R., & Hadianfard, H. (12-13 Temmuz, 2016). *Interactive effects of self-rumination and self-reflection on severity of depression* [Conference presentation]. Psychology, Educational and Behavioral Sciences, Tehran, İran.

Kızılırmak Tatu, M. (2024). Hemşirelik öğrencilerinin psikolojik yardım aramada kendini damgalama durumlarının belirlenmesi. *Ordu Üniversitesi Hemşirelik Çalışmaları Dergisi*, *7*(2), 466-474.

Kircanski, K., Thompson, R. J., Sorenson, J., Sherdell, L., & Gotlib, I. H. (2015). Rumination and worry in daily life: Examining the Naturalistic validity of theoretical constructs. *Clinical psychological science: A Journal of the Association for Psychological Science*, *3*(6), 926–939. https://doi.org/10.1177/2167702614566603

Köse, M. F., Öztürk, M. A., & Acar, A (2022). Sosyal İlişkiler Ölçeği'nin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi, 42,* 1-20. https://doi.org/10.26650/SJ.2022.42.1.0071

Latalova, K., Kamaradova, D., & Prasko, J. (2014). Perspectives on perceived stigma and self-stigma in adult male patients with depression. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, *10*, 1399–1405.

Leach, L. S., Christensen, H., Mackinnon, A. J., Windsor, T. D., & Butterworth, P. (2008). Gender differences in depression and anxiety across the adult lifespan: Tthe role of psychosocial mediators. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *43*(12), 983–998. https://doi.org/10.1007/s00127-008-0388-z

Lilly, K. J., Howard, C., Zubielevitch, E., & Sibley, C. G. (2023). Thinking twice: Examining gender differences in repetitive negative thinking across the adult lifespan. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1239112.

Lynch, H., McDonagh, C., & Hennessy, E. (2021). Social anxiety and depression stigma among adolescents. *Journal of Affective Disorders*, *281*, 744–750. https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.11.073

Lyubomirsky, S., Tucker, K. L., Caldwell, N. D., & Berg, K. (1999). Why ruminators are poor problem solvers: Clues from the phenomenology of dysphoric rumination. *Journal of Personality and Social Psychology*, *77*(5), 1041–1060. https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.5.1041

Mackenzie, C. S., Gekoski, W. L., & Knox, V. J. (2006). Age, gender, and the underutilization of mental health services: the influence of help-seeking attitudes. *Aging & Mental Health*, *10*(6), 574–582.

Martínez-Hidalgo, M. N., Lorenzo-Sánchez, E., López García, J. J., & Regadera, J. J. (2018). Social contact as a strategy for self-stigma reduction in young adults and adolescents with mental health problems. *Psychiatry Research*, *260*, 443–450. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.12.017

McEvoy, P. M., Watson, H., Watkins, E. R., & Nathan, P. (2013). The relationship between worry, rumination, and comorbidity: Evidence for repetitive negative thinking as a transdiagnostic construct. *Journal of Affective Disorders, 151*(1), 313–320. https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.06.014

Nolen-Hoeksema, S., & Aldao, A. (2011). Gender and age differences in emotion regulation strategies and their relationship to depressive symptoms. *Personality and Individual Differences, 51*, 704-708.

Nolen-Hoeksema, S., Larson, J., & Grayson, C. (1999). Explaining the gender difference in depressive symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*(5), 1061–1072.

Nora Psikoloji. (2016). *Damgalama (Stigmatizasyon)*. Retrieved from https://norapsikoloji.com/damgalama-stigmatizasyon/

Okamoto, H. (31 March 2026). *Mental health stigma*. change direction. Retrieved from https://www.changedirection.org/support/mental-health-stigma

Özbay, Y., Terzi, Ş., Erkan, S., & Cihangir Çankaya, Z. (2016). Üniversite öğrencilerinin profesyonel yardım arama tutumları, cinsiyet rolleri ve kendini saklama düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim*, *1*(4), 59-71.

Özen, Y., & Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren - örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*, 394-422.

Özfidan, H. (2023). *Psikolojik yardım almaya ilişkin tutumun, kendini damgalama, stres düzeyi ve utanç faktörleri ile arasındaki ilişki: Bir Y kuşağı incelemesi* (Tez No. 825482) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Pedrelli, P., Nyer, M., Yeung, A., Zulauf, C., & Wilens, T. (2015). College students: Mental health problems and treatment considerations. *Academic Ppsychiatry: The Journal of Tthe American Association of Directors of Psychiatric Residency Training and the Association for Academic Psychiatry*, *39*(5), 503–511.

Ponte, K. (8 February 2021). *The many impacts of self-stigma*. NAMI. Retrieved from https://www.nami.org/blog/the-many-impacts-of-self-stigma/

Raynal, P. (2025). A Strong Association of Schizotypy with Internalized Stigma: the Role of Cognitive and Emotional Mediators. *Psychiatry Research Communications*, 5(3), 100219.

Ritsher, J. B., Otilingam, P. G., & Grajales, M. (2003). Internalized Stigma of Mental Illness: Psychometric properties of a new measure. *Psychiatry Research, 121*(1), 31–49.

RK Academy. (15 Haziran 2025). *Ruminasyon nedir? Zihninizdeki tekrar eden düşüncelerin psikolojisi*. Retrieved from https://rizakadilaracademy.com/ruminasyon-nedir-zihninizdeki-tekrar-eden-dusuncelerin-psikolojisi/

Salter, M. L., Go, V. F., Minh, N. L., Gregowski, A., Viet Ha, T., Rudolph, A., Latkin, C., Celentano, D. D., & Quan, V. M. (2010). Influence of perceived secondary stigma and family on the response to HIV infection among injection drug users in Vietnam. *AIDS Education and Prevention, 22*(6), 558–570.

Sezer, S., & Gülleroğlu, D. (2016). Psikolojik yardım arama tutumlarını yordayan değişkenler: Kendini damgalama, özsaygı, psikolojik yardım almış olma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(1), 75-93.

Spinhoven, P., Drost, J., van Hemert, B., & Penninx, B. W. (2015). Common rather than unique aspects of repetitive negative thinking are related to depressive and anxiety disorders and symptoms. *Journal of Anxiety Disorders, 33*, 45–52. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2015.05.001

Spinhoven, P., van Hemert, A. M., & Penninx, B. W. (2018). Repetitive negative thinking as a predictor of depression and anxiety: A longitudinal cohort study. *Journal of Affective Disorders*, *241*, 216–225.

Storrie, K., Ahern, K., & Tuckett, A. (2010). A systematic review: Students with mental health problems--a growing problem. *International Journal of Nursing Practice*, *16*(1), 1–6.

Şahin, E. E. (2023). Psikolojik yardım talebinde bulunan üniversite öğrencilerinde psikolojik belirtilerin yordayıcıları olarak bağlanma ve algılanan sosyal destek. *Yaşadıkça Eğitim, 37*(2), 551-564.

Taşkın, E. O., & Özmen, E. (2004). Sosyodemografik etmenlerin ruhsal hastalıklara yönelik tutumlara etkileri. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji (3P) Dergisi*, *12*(3), 13-24.

Topkaya, N. (2014). Gender, self-stigma, and public stigma in predicting attitudes toward psychological help-seeking. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(2), 480–487.

Vilus, B., & Perich, T. (2021).The relationship between rumination, depression and self-stigma in hazardous drinkers: An exploratory study. *Discover Psychology*, *1*(6), 1-9. https://doi.org/10.1007/s44202-021-00006-2

Vogel, D. L., Wade, N. G., & Haake, S. (2006). Measuring the self-stigma associated with seeking psychological help. *Journal of Counseling Psychology, 53*(3), 325–337. https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.3.325

Wade, N. G., Post, B. C., Cornish, M. A., Vogel, D. L., & Tucker, J. R. (2011). Predictors of the change in self-stigma following a single session of group counseling. *Journal of Counseling Psychology*, *58*(2), 170–182.

Wilkinson, R., Shiba, K., Gibson, C. B., Okafor, C. N., Chen, Y., Bradshaw, M., Johnson, B. R., & VanderWeele, T. J. (2025). Life course insights into social relationship quality: A cross-national analysis of 22 countries. *Scientific Reports*, *15*(1), 12096. https://doi.org/10.1038/s41598-025-86246-x

Ye, N., Peng, L., Deng, B., Hu, H., Wang, Y., Zheng, T., Ai, Y., Liu, X., Zhou, S., & Li, Y. (2025). Repetitive negative thinking is associated with cognitive function decline in older adults: a cross-sectional study. *BMC Psychiatry*, *25*(1), 562. https://doi.org/10.1186/s12888-025-06815-2

Your Health Guide. (2026). *Public health*. Retrieved from https://yourhealthguide.ghc.sa/en/subjects/social-relationships/

2018 ve 2024 MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ İLKOKUL 2. SINIF DÜZEYİNDE KARŞILAŞTIRILMASI

Mustafa Ziya UYSAL*[1] , Ayfer ÖZKAN[2], Büşra AYAZ[3]

GİRİŞ

Teknolojide yaşanan hızlı değişimler, günlük yaşamımızda birçok dönüşümü beraberinde getirmekte ve bilgiye erişimi kolaylaşarak eğitim süreçlerini de doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda eğitim kurumları, bireyi çağın gerekliliklerine uygun olarak hazırlamalıdır (Uysal, 2020). Eğitim bireylerin yeni bilgiler edinmesine, beceriler geliştirmesine olanak sağlayan temel bir sistem olarak ifade edilebilir (Akyüz, 2004). Böylece bireylerin toplumsal yaşama etkin katılımı desteklenmekte ve toplumsal gelişime katkı sağlanmaktadır. Eğitim faaliyetlerinden beklenen çıktıların sağlanabilmesi için eğitim sürecinde yürütülen etkinliklerin bilinçli, amaçlı ve belirli bir plan dâhilinde yürütülmesi gerekmektedir (Aktan, 2019). Aktan'ın da ifade ettiği gibi eğitim rastlantısal değil aksine bilinçli ve sistematik biçimde yürütülen süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sistematik yapı içerisinde (öğretim programı, öğretmen, öğrenci, veli vb.) birçok unsuru barındırır. Bu bağlamda eğitim sürecinin bilinçli, planlı ve sistematik bir yapıya kavuşmasında eğitim ve öğretim programları merkezi bir rol üstlenmektedir.

Eğitim ve öğretim programları, öğretim sürecinin belirlenen hedefler doğrultusunda düzenli ve tutarlı bir biçimde yürütülmesini mümkün kılmaktadır (Anderson vd., 2010). Eğitim süreçleri ve öğretim programları durağan değildir. Değişen toplumsal ve kültürel koşullara uyum sağlayan dinamik yapılar olduğu düşüncesi, tarihsel ve felsefi temellere dayanmaktadır. Herakleitos'un ilkçağlarda ifade ettiği "Değişmeyen tek şey değişimin kendisidir." düşüncesi doğrultusunda eğitim ve öğretim programları da bu dönüşümlere uyum sağlayacak şekilde güncellenmesi ve revize edilmesi gerekmektedir. Türkiye'de eğitim sisteminin tarihsel gelişimi, öğretim programlarının toplumsal, siyasal ve pedagojik ihtiyaçlara bağlı olarak farklı dönemlerde yeniden yapılandırıldığını göstermektedir. Eğitim sistemimizin, Tanzimat'tan günümüze kadar olan süreçte, batılı eğitim paradigmaları ile kendi kültürel değerlerimizin harmanlandığı bir birleştirme çabası içinde olduğunu görürüz (Akyüz, 2011). Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları tarihsel sentez arayışının en somut yansımalarından biri olmuştur. Öğretim programları, Türkiye Cumhuriyet'in kurucu lideri Mustafa Kemal Atatürk'ün "Muasır medeniyetler seviyesine ulaşma" hedefi doğrultusunda Batı'daki çağdaş eğitim yaklaşımlarını sisteme entegre etmeye yönelmiştir. Bununla birlikte bu yenilikleri toplumsal ve kültürel değerlerle uyumlu biçimde yapılandırmayı amaçlamıştır.

Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte eğitim sisteminin ulusallaşması ve modernleşmesi adına atılan en kritik adım, 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu'dur. Eğitim hizmetlerinin Milli Eğitim Bakanlığı çatısı altında birleştirilmesinin ardından, toplumsal değişimlere ve çağın gereklerine uyum sağlamak amacıyla öğretim programları bir çok kez güncellenmiştir. Bu kapsamda; 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2013, 2018 yıllarında gerçekleştirilen köklü değişiklikler ve son olarak 2024 yılında hayata geçirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ile eğitim sistemi yeniden yapılandırılmıştır (MEB, 2024).

Türk eğitim tarihindeki yenilik ve değişim zincirinin en güncel halkası 2024 yılında uygulamaya konulan TYMM'dir. Bireylerin, akademik bilgilerin yanı sıra gerçek yaşamla bağ kurabilen becerilerle donatılmasını hedefleyen TYMM öğrenciyi bilişsel, sosyal ve duygusal yönleriyle bir bütün olarak ele almaktadır. Programda beceriler kavramsal ve alan becerileri olarak yapılandırılırken, değerler eğitimi soyut bir aktarım olmaktan çıkarılarak Erdem-Değer-Eylem çerçevesiyle somutlaştırılmış ve

[1] *Sorumlu Yazar: 15 Temmuz Şehitleri İlkokulu, muysal88@gmail.com, 0000-0002-7785-0930

[2] Milli Eğitim Bakanlığı, ayisigiae@gmail.com, 0009-0004-7826-4628

[3] Milli Eğitim Bakanlığı, aymus4203@hotmail.com, 0009-0008-0721-3435

disiplinler arası bir yaklaşımla zenginleştirilmiştir. Uygulama boyutunda ise öğretmenlere bağlamsal esneklik tanınmış, müfredat yoğunluğu azaltılarak anlamlı ve derinlemesine öğrenmeye odaklanılmıştır. Sonuç yerine süreç ve durum temelli ölçme yaklaşımlarının benimsendiği bu yeni sistemde temel amacın akademik yetkinliğin yanı sıra ahlaki ve insani derinliğe sahip erdemli bireyler yetiştirmek olduğu ifade edilmektedir (MEB, 2024).

Türk eğitim sistemindeki köklü dönüşüm sürecinden matematik öğretim programları da doğrudan etkilenmiştir. Özellikle 2015 ve 2018 yıllarında yapılan düzenlemelerle geleneksel işlem odaklı yaklaşımdan uzaklaşılarak beceri temelli öğrenme süreçleri merkeze alınmıştır (Baş, 2017). Bu değişimin en güncel ve kapsamlı adımı ise 2024 yılı Matematik Dersi Öğretim Programı ile atılmıştır. Dijitalleşme, eleştirel düşünme ve 21. yüzyıl becerilerinin matematiksel süreçlere entegrasyonunu hedefleyen yeni program matematiği sadece sembolik bir dil olarak değil gerçek hayat problemlerini çözmede etkili bir araç olarak konumlandırmayı hedef edinmiştir. Bu doğrultuda güncel program matematiksel muhakeme, problem çözme ve iletişim gibi alan becerilerini kavramsal öğrenme ile harmanlayarak, öğrenme sürecinde derinleşmeyi amaçlamaktadır. Ancak bu dijital dönüşümün karşılık bulabilmesi için uygulayıcısı olan öğretmenlerin teknolojiye yönelik yaklaşınmları ve teknolojiyi eğitim süreçlerine entegre etme becerileri kritik bir önem kazanmaktadır. (Çiftci vd. 2013)

TYMM kapsamında uygulamaya konulan 2024 Matematik Öğretim Programı, ilkokul birinci ve ikinci sınıflar düzeyiyle sınırlı yürütüldüğünden, alan yazında bu programı 2018 programı ile karşılaştırmalı ele çalışmaların (Baş ve Ünal, 2024; Kıryak vd., 2024; Kuzu, Toptaş ve Göçer, 2025; Şahin, 2025) henüz sınırlı düzeyde kaldığı görülmektedir. Bu durum söz konusu programın kuramsal ve uygulamaya dönük etkilerinin daha kapsamlı biçimde incelenmesine yönelik araştırmalara duyulan gereksinimi ortaya koymaktadır. Mevcut çalışmaların çoğu genel programın değerlendirmelerine yoğunlaşırken, bu araştırmada özellikle ilkokul 2. sınıf düzeyi merkeze alınarak, öğrenme çıktıları, tematik yapı ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarında ortaya çıkan kavramsal dönüşümlerin derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu yönüyle araştırma, iki program arasındaki temel farklılıkları ortaya koymak ve bu değişimin bilimsel dayanaklarını çözümlemek açısından kritik bir öneme sahiptir. Elde edilecek bulguların, literatürdeki bu spesifik boşluğu doldurarak hem uygulayıcılara pedagojik bir perspektif sunacağı hem de gelecekteki çalışmalara güçlü bir dayanak oluşturacağı değerlendirilmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, 2018 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı ile 2024 TYMM Matematik Dersi Öğretim Programı'nın 2. sınıf düzeyindeki yapılarını karşılaştırmalı olarak incelemektir. Araştırmada; programların benimsediği felsefi yaklaşımlar, yapısal birimler, beceri-değer örgüsü ve içerik organizasyonu arasındaki kuramsal ve pedagojik dönüşümün ortaya konulması hedeflenmektedir.

Bu temel amaç doğrultusunda, araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- 2018 ve 2024 İlkokul Matematik Öğretim Programları, benimsedikleri öğrenme-öğretme yaklaşımları ve programın odağı açısından nasıl farklılaşmaktadır?
- Programların temel yapı taşları (kazanım ve öğrenme çıktısı mimarisi) ile yazım dilleri açısından ne tür yapısal değişimler söz konusudur?
- Her iki program; beceri kapsamı ve değerler eğitimi yaklaşımlarının programa entegrasyonu bakımından nasıl bir dönüşüm geçirmiştir?
- Programların genel öğrenme alanları/temaları ve özelinde 2. sınıf düzeyindeki içerik organizasyonu incelendiğinde ne tür kavramsal ve yapısal farklılıklar bulunmaktadır?
- 2018 ve 2024 programlarının öngördüğü ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, odaklandıkları süreçler ve kullanılan araçlar açısından nasıl karşılaştırılabilir?

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, veri kaynakları, verilerin toplanması ve analizi sürecinde izlenen aşamalar detaylandırılmıştır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi deseni ile yürütülmüştür. Doküman analizi; araştırılan olguya dair kaynakların bulunması, okunması, not alınması ve değerlendirilmesi basamaklarını içeren, yazılı materyallerin sistematik bir biçimde incelenmesine dayalı bir veri toplama sürecidir (Karasar, 2013). Bu süreç, basılı dokümanların yanı sıra elektronik ve internet tabanlı materyallerin de titizlikle incelenmesini kapsayan bir dizi teknik işlemi ifade etmektedir (Bowen, 2009). Bu bağlamda çalışma kapsamında, 2018 ve 2024 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programları; felsefi temelleri, yapısal özellikleri, içerik, beceri-değer örgüsü ve ölçme-değerlendirme yaklaşımları açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Verilerin Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağını, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayımlanan iki resmi öğretim programı oluşturmaktadır. Araştırma kapsamı, çalışmanın amacı doğrultusunda her iki programın 2. sınıf düzeyi ile sınırlandırılmıştır. [2018 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar). 2024 TYMM Matematik Dersi Öğretim Programı (1-4. Sınıflar).]

Verilerin Toplanması

Araştırma süreci, alan yazında doküman analizi için önerilen aşamalı yaklaşımlar temel alınarak yapılandırılmıştır. Forster (1994); kaynaklara ulaşma, orijinallik kontrolü, kodlama sistemi oluşturma, analiz ve veriyi kullanma basamaklarından oluşan beş aşamalı bir yapı önermektedir (akt. Sak vd., 2021). Benzer şekilde Merriam (2009) da uygun dokümanların bulunması, orijinalliğin teyit edilmesi, sistematik kodlama ve içerik analizi adımlarını vurgulamaktadır (akt. Sak vd., 2021). Her iki kuramcının ortaklaştığı bu metodolojik çerçeveden hareketle; mevcut çalışma, amaca uygun dokümanların seçildiği, verilerin bilimsel bir kontrol süzgecinden geçirildiği ve sistematik kodlama yöntemleriyle çözümlendiği planlı bir süreç dahilinde yürütülmüştür.

Tablo 1. Araştırma Süreci Akış Şeması

	İşlem Adımı	**Uygulama İçeriği**
1. Adım	Dokümanlara Erişim	Talim ve Terbiye Kurulu (TTKB) ile MEB resmi web siteleri üzerinden 2018 ve 2024 Matematik Dersi Öğretim Programı metinlerinin temin edilmesi.
2. Adım	Orijinallik ve Güvenirlik Kontrolü	Araştırmada kullanılmak üzere elde edilen dijital dokümanlar, TTBK'nın resmi web sitesinde yayımlanan resmi versiyonlar esas alınarak incelenmiştir.
3. Adım	Sistematik Kodlama ve Kategorizasyon	Her iki programın karşılaştırılmasında kullanılacak temel tematik çerçevelerin (öğrenme alanları, kazanımlar, beceriler vb.) belirlenmesi.
4. Adım	İçerik Analizi	2018 ve 2024 program metinlerinin incelenerek benzerlik, farklılık ve değişimlerin (felsefi ve teknik) saptanması.
5. Adım	Bulguların Raporlanması ve Kullanımı	Analiz sonuçlarının bilimsel temellere dayandırılarak yorumlanması ve alan yazındaki boşluğu dolduracak şekilde sunulması.

Tablo-1'de görüldüğü üzere araştırma süreci, dokümanlara erişimle başlayan ve verilerin bilimsel bir süzgeçten geçirilerek analiz edilmesiyle son bulan Forster (1994) ve Merriam (2009) tarafından önerilen basamaklarla uyumlu, sistematik bir yol izlenerek tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analiz sürecinde, betimsel içerik analizinin temel prensipleri esas alınmıştır. Ültay, Akyurt ve Ültay (2021) betimsel içerik analizinin kullanıldığı araştırmalarda elde edilen verilerin sistematik bir biçimde ortaya konulması, derinlemesine analiz edilmesi, yorumlanması ve ulaşılan sonuçların açık bir dille ifade edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda, 2018 ve 2024 programlarından elde edilen bulgular, okuyucunun programlar arasındaki değişimi net bir şekilde görebileceği sistematik bir yapıda sunulmuş ve eğitimsel temelleriyle yorumlanmıştır.

Analiz aşamasında veriler; felsefi altyapı, içerik, beceriler, öğretim süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarını kapsayan beş temel tematik çerçeve altında ele alınmıştır. Programlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar bu tablolar aracılığıyla somutlaştırılmıştır. Analiz süreci, değişimlerin sadece nicel bir varlık-yokluk kontrolüyle sınırlı kalmayıp, sonuç odaklılıktan süreç odaklılığa geçiş gibi pedagojik dönüşümler ve bu dönüşümlerin eğitim-öğretim süreçlerine olası yansımalarının bütüncül bir bakış açısıyla yorumlandığı bir yaklaşımla yürütülmüştür.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, MEB tarafından yayımlanan 2018 ve 2024 Matematik Dersi Öğretim Programlarının ilkokul 2. sınıf düzeyi ile sınırlandırılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen felsefi ve beceri-değer temelli paradigma değişimleri programın genelini temsil etse de, öğrenme alanlarındaki yapısal birleşmeler ve nicel çıktı oranları yalnızca bu sınıf düzeyinin pedagojik dinamiklerini yansıtmaktadır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, temel amaç doğrultusunda belirlenen araştırma sorularına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Her bir araştırma sorusu kapsamında ilgili programlar karşılaştırmalı olarak analiz edilmiş olup elde edilen veriler tablolaştırılarak ayrıntılı açıklamalarla sunulmuştur. 2018 ve 2024 ilkokul matematik öğretim programlarının öğrenme-öğretme yaklaşımları bakımından incelenmesine ilişkin sonuçlar Tablo 2'de özetlenmiştir (MEB, 2018; 2024).

Tablo 2. 2018 ve 2024 Programlarının Felsefi ve Pedagojik Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

Karşılaştırma Boyutu	2018 Matematik Dersi Öğretim Programı	2024 (TYMM) Matematik Dersi Öğretim Programı
Temel Yaklaşım	Yapılandırmacı ve Sarmal: Bilginin öğrenci tarafından yapılandırıldığı, öğrenme alanları ve kazanımlar üzerine kurulu sarmal yaklaşım benimsenmiştir. Ön öğrenmelerin üzerine yenilerinin eklendiği sarmal bir yapı sunar.	Bütüncül (Holistik) ve Tematik: Bireyi zihinsel, sosyal ve duygusal bir bütün olarak gören anlayışa sahiptir. Öğrenme alanları yerine bilgi ve beceri bütünlüğünü yansıtan Temalar, kazanımlar yerine ise Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenleri esas alınmıştır.
Programın Odağı	Bilişsel ve Süreç Odaklı: Matematiksel okuryazarlık, kavramsal anlama ve işlem becerisi ön plandadır. Kök değerler ve TYÇ anahtar yetkinlikleri ayrı bir başlık olarak değil, eğitim sürecinin doğal bir parçası olarak sürece örtük biçimde yedirilmiştir.	Beceri, Eğilim ve Eylem Odaklı: Alan becerileri, kavramsal beceriler ve eğilimler merkezdedir. Sosyal-duygusal öğrenme, değerler ve okuryazarlık becerileri (programlar arası bileşenler) matematiksel süreçlerle açıkça harmanlanmıştır. Disiplinler ve beceriler arası bağlam ön plandadır.
Öğrenci Rolü	Aktif Yapılandırıcı: Araştıran, problem çözen, iletişim kuran, akıl yürüten, kavramları içselleştiren ve kendi öğrenme süreçlerini (üstbilişsel) bilinçli biçimde yöneten birey.	Keşfeden, Dönüştüren ve Bütüncül Gelişen: Ulaştığı bilgiyi yeni becerilere dönüştüren, öğrenme eğilimlerinin farkında olan ve değerleri sosyal-duygusal becerileriyle birleştirerek matematiği günlük yaşama yansıtan özne.
Öğretmen Rolü	Rehber ve Yönlendirici: Bireysel farklılıkları ihmal etmeden öğrenme ortamını tasarlayan, öğrencilerin düşüncelerini sözlü olarak ifade etmelerini teşvik eden ve yapılandırma sürecine yönlendirmelerle rehberlik eden kişi.	Model, Tasarımcı ve Kapsayıcı Eğitmen: Farklılaştırma (zenginleştirme ve destekleme) uygulamalarıyla tüm öğrencilere kapsayıcı bir ortam sunan, öğrenme kanıtları aracılığıyla süreci ölçen ve değerlerin gelişiminde öğrenciye rol model olan koç.

Tablo 2 incelendiğinde, 2018 ve 2024 İlkokul Matematik Öğretim Programları arasında temel pedagojik yaklaşımlar bağlamında belirgin bir paradigma değişimi yaşandığı görülmektedir. 2018 programı, bilginin birey tarafından aktif olarak üretildiği yapılandırmacı felsefeyi ve konuların yıllara yayıldığı sarmal yapıyı esas almaktadır. 2024 TYMM ise öğrenciyi zihinsel, sosyal ve duygusal bir bütün olarak ele alan bütüncül (holistik) ve tematik bir yaklaşımı benimsemiştir. Bu dönüşüm, kazanım temelli yapıdan öğrenme çıktısı ve süreç bileşenlerine dayalı bir mimariye geçişle somutlaşmıştır.

Tablo 3. 2018 ve 2024 Programlarında Yapısal Değişim: Kazanım ve Öğrenme Çıktısı

Karşılaştırma Boyutu	2018 Programı, Kazanım Yapısı	2024 (TYMM), Öğrenme Çıktısı Yapısı
Yapısal Özellikler	Parçalı ve Sonuç Odaklı Yapı: Alt öğrenme alanlarına bölünmüş, sınırları kesin olarak çizilmiş ve öğretim süreci sonunda öğrencinin edineceği bağımsız parçacıklardan oluşur.	Bütüncül ve Beceri Temelli Yapı: Kavram, yöntem, işlem bilgileri ve becerileri entegre biçimde bir arada sunan bütüncül bir yapıdır. Öğrenme çıktıları, tek başına değil kendisini oluşturan ve süreci yapılandıran süreç bileşenleri ile birlikte tasarlanmıştır.
Tanım	Öğrenme süreci sonunda öğrencinin edineceği ölçülebilir ve gözlenebilir bilgi, beceri ve tutumları ifade eden cümlelerdir.	Temanın sonunda öğrencinin ulaşması beklenen, alana ilişkin kavram, yöntem ve işlem bilgileri ile kavramsal ve alan becerilerini bir arada sunan öğretimsel amaçlardır.
Yazım Dili	Sonuç Odaklı Geniş Zaman: Genellikle Bloom taksonomisinin bilişsel basamaklarına dayalı, tekil fiillerle biten geniş zamanlı ifadelerdir (Örn: Yapar, Çözer, Karşılaştırır).	Süreç Odaklı Yeterlik (Ebilme/Abilme): Ana öğrenme çıktısı, öğrencinin hedeflenen yeterliğini ve becerisini yansıtan mastar ekleriyle biter (Örn: "...kullanabilme", "...çözümleyebilme", "...muhakeme edebilme"). Altındaki süreç bileşenleri ise bu becerinin adımlarını betimleyen geniş zamanlı eylemlerden oluşur (Örn: "...tanır", "...belirler").
Kodlama Sistemi	5 Kademeli Hiyerarşi: Dersin Kodu. Sınıf Düzeyi. Öğrenme Alanı. Alt Öğrenme Alanı. Kazanım Numarası (Örn: M.2.1.1.1)	4 Kademeli Sadeleştirilmiş Hiyerarşi: Dersin Kodu. Sınıf Seviyesi. Öğrenme Alanı (Tema) Numarası. Öğrenme Çıktısı Numarası (Örn: MAT.1.1.1)

Tablo 3 incelendiğinde, iki program arasındaki en belirgin yapısal ve felsefi dönüşümün, öğretim tasarımının en temel yapı taşlarında gerçekleştiği görülmektedir. 2018 programında kazanım adı altında, öğrenme süreci sonunda ulaşılması beklenen, daha çok bilişsel ve sonuç odaklı davranış ifadeleri yer alırken 2024 programında (TYMM) bu yapı, çok boyutlu bir nitelik taşıyan öğrenme çıktısına dönüştürülmüştür. Bu değişim yalnızca terminolojik bir farklılık olmanın ötesinde alan bilgilerinin kavramsal beceriler, eğilimler ve değerlerle entegre edilerek öğrencinin eylemsel performansına ve öğrenme sürecinin bütününe odaklanıldığı derin bir paradigma kaymasına işaret etmektedir.

Tablo 4. 2018 ve 2024 Programlarında Beceri ve Değerler Eğitimi Çerçevesi

Boyut	2018 Matematik Dersi Öğretim Programı	2024 (TYMM) Matematik Dersi Öğretim Programı
Beceri Yapısı	Matematiksel Süreçler ve TYÇ Yetkinlikleri: • Matematiksel Süreç Becerileri: Problem Çözme, Akıl Yürütme, İletişim Kurma, İlişkilendirme. (Ayrı bir başlık olarak işlenmez, kazanımların içine örtük olarak yedirilmiştir.) • TYÇ Anahtar Yetkinlikleri: Matematiksel yetkinlik, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme gibi beceriler programın giriş kısmında genel çerçeve olarak sunulur.	Bütüncül Beceri Seti ve Eğilimler: (Bütünleşik yapı) • Alan Becerileri: Matematiksel Muhakeme, Problem Çözme, Temsil, Veri ile Çalışma, Araç/Teknoloji ile Çalışma. • Kavramsal Beceriler: Temel, Bütünleşik ve Üst Düzey düşünme becerileri. • Programlar Arası Bileşenler: Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri ve Sistem Okuryazarlığı dâhil çoklu okuryazarlıklar. • Eğilimler: Zihinsel, sosyal-duygusal ve öz düzenleme eğilimleri sürece açıkça entegre edilmiştir.
Değerler Eğitimi	Örtük ve Genel Çerçeve: • 10 Kök Değer: Adalet, dostluk, dürüstlük, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk vb. değerler programın genel amaçlarında yer alır. • Sınıf içi uygulamalarda kazanımlarla doğrudan ve sistematik bir eşleşme tablosu sunulmaz. Öğretmenin bu değerleri sezdirerek (örtük olarak) sürece dâhil etmesi beklenir.	Erdem-Değer-Eylem Modeli: (Açık ve Sistematik) • Türkiye Yüzyılı Erdem Modeli: Huzurlu İnsan, Aile/Toplum ve Yaşanabilir Çevre vizyonuyla değerler programın ana eksenidir. • Değerler, öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleriyle doğrudan eşleştirilmiştir. Öğrencinin eyleme dökmesi beklenen birer performans göstergesi "Eylem" olarak şeffaf biçimde yapılandırılmıştır.

Tablo 4 incelendiğinde, matematik öğretiminde beceri ve değerlerin ele alınış biçiminde köklü bir yapısal dönüşüm gerçekleştiği görülmektedir. 2018 programı, beceri çerçevesini Türkiye Yeterlilikler

Çerçevesi (TYÇ) ile genel bir bağlama oturtup sınıf içi uygulamalarda ağırlıklı olarak problem çözme, iletişim gibi matematiksel süreç becerileriyle sınırlı tutarken, 2024 programı bu yapıyı derinleştirerek alan, kavramsal, okuryazarlık ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerini kapsayan bütünleşik bir set sunmaktadır. 2024 programındaki bu dönüşümün en kritik yeniliği becerilerin eyleme dönüşümünü destekleyen, yönlendiren ve güçlendiren eğilimler (zihinsel, sosyal-duygusal, öz düzenleme) boyutunun sürece açıkça dâhil edilmesidir. Bu durum, matematiğin yalnızca zihinsel bir disiplin olarak ele alınmadığını, öğrencinin bütüncül gelişimini destekleyen eylemsel bir araç olarak yeniden konumlandırıldığını göstermektedir.

Değerler eğitimi bağlamında ise en belirgin fark, örtük yapıdan şeffaf ve sistematik bir modele geçiştir. 2018 programında 10 kök değer müfredatın içine serpiştirilmiş ve aktarımı daha çok öğretmenin inisiyatifine bırakılmışken, 2024 programında değerler, huzurlu insan ve toplum vizyonunu taşıyan Türkiye Yüzyılı Erdem Modeli çatısı altında programın ana eksenine yerleştirilmiştir. Sonuç olarak 2024 modeli; beceri, eğilim ve değerleri birbirinden bağımsız ögeler olarak değil, doğrudan öğrenme çıktılarıyla eşleşen ve öğrencinin performansında sergilemesi beklenen ayrılmaz bir bütün (eylem) olarak kurgulamıştır.

Programların kapsam ve yoğunluk açısından gösterdiği değişimler ile ilgili Baş ve Ünal (2024) tarafından yapılan çalışmada, 2018 Matematik Dersi Öğretim Programı'nda 229 olan toplam kazanım sayısının, 2024 Matematik Dersi Öğretim Programı'nda büyük oranda azaltılarak 112'ye düşürüldüğü vurgulanmaktadır. Bu nicel daralma, araştırmanın odak noktası olan 2. sınıf düzeyinde de benzer biçimde gözlenmektedir. 2018 programında 2. sınıf düzeyinde 50 kazanım yer alırken, 2024 TYMM matematik programında bu sayı 25 öğrenme çıktısına indirilmektedir.

Nicel sadeleşmeye eşlik eden bir diğer temel değişim ise 2024 programının, 2018 programından farklı olarak tema temelli bir yapı üzerine kurgulanmış olmasıdır. Bu doğrultuda Tablo 5'te, kazanım sayılarından bağımsız olarak, 2018 ve 2024 programlarında 2. sınıf düzeyinde matematik içeriğinin öğrenme alanları, tema yapıları ve içerik örgütlenmesi bakımından nasıl yeniden düzenlendiği karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Tablo 5. 2018 ve 2024 Programlarında Öğrenme Alanları ve 2. Sınıf Kapsamı

Öğrenme Alanı (Genel Karşılaştırma)	**2018 Programı 2. Sınıf Kapsamı (Alt Öğrenme Alanları)**	**2024 (TYMM) Programı 2. Sınıf Kapsamı (Konu/Tema ve Değişiklikler)**
Sayılar ve İşlemler	Alt Öğrenme Alanları: • Doğal Sayılar • Doğal Sayılarla Toplama İşlemi • Doğal Sayılarla Çıkarma İşlemi • Doğal Sayılarla Çarpma İşlemi • Doğal Sayılarla Bölme İşlemi • Kesirler	Tema: Sayılar ve Nicelikler ve İşlemlerden Cebirsel Düşünmeye • Doğal Sayılar (100'e kadar sayılar, basamak kavramı) • Kesirler (Bütün, yarım, çeyrek, parça-bütün ilişkisi) • Dört İşlem (Zihinden işlem, akıcılık ve strateji geliştirme) • Yapısal Değişim: İşlemler, "Cebirsel Düşünmeye" teması altında ele alınmış ve dört işlem bağlamında Eşitlik kavramının yorumlanması 2. sınıfa eklenmiştir. • Yapısal Değişim: "Geometrik Örüntüler", geometri alanından çıkarılarak "sayı temsiline dönüşen şekil örüntüleri" adıyla bu temaya dâhil edilmiştir.
Geometri	Alt Öğrenme Alanları: • Geometrik Cisimler ve Şekiller • Uzamsal İlişkiler • Geometrik Örüntüler	Tema: Nesnelerin Geometrisi • Geometrik Cisimler ve Şekiller (Cisimleri tasnif etme, özgün model-yapı oluşturma) • Uzamsal İlişkiler (Mesafe ve yön içeren yönergelerle hedefe ulaşma, şekiller arasından simetrik olanları ayırt etme) • Yapısal Değişim: Geometrik Örüntüler, bu temadan tamamen çıkarılmış. Geometride Temel Kavramlar (nokta, doğru vb.) ise önceki programda

		olduğu gibi 3. sınıfa bırakılmıştır.
Ölçme	Alt Öğrenme Alanları: • Uzunluk Ölçme • Paralarımız • Zaman Ölçme • Tartma • Sıvı Ölçme	Yapısal Değişim: Bağımsız bir tema olmaktan çıkarılmıştır. Büyüklükleri ifade ettiği için Sayılar ve Nicelikler teması içerisine entegre edilmiştir. • Uzunluk Ölçme (Standart araçları tanıma) • Kütle Ölçme (Tartma kavramı yerine standart kütle ölçme araçlarını tanıma ve tahmin etme) • Zaman Ölçme ve Paralarımız • Sıvı Ölçme
Veri İşleme	Alt Öğrenme Alanı: • Veri Toplama ve Değerlendirme (Sıklık tablosu, nesne grafiği)	Tema: Veriye Dayalı Araştırma • Kategorik veri ile çalışma (En çok iki veri grubuna yönelik çetele, sıklık tablosu ve şekil grafiği). • Yeni Vurgu: İstatistiksel araştırma sürecinin (araştırma sorusu oluşturma, veri toplama, görselleştirme, yorumlama) adımlar halinde bütüncül olarak işletilmesi.

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde, 2024 öğretim programının (TYMM) içerik düzenlemesinde yalnızca terminolojik değil aynı zamanda felsefi ve yapısal bir dönüşüme gidildiği görülmektedir. 2018 programındaki tekil "Sayılar ve İşlemler" alanı, sayı hissi ve niceliksel muhakemeyi merkeze alan "Sayılar ve Nicelikler" ile erken yaşta cebirsel düşünmenin temellerini atan "İşlemlerden Cebirsel Düşünmeye" olmak üzere iki ayrı tema altında yeniden yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda 2. sınıf düzeyinde yalnızca işlem akıcılığı hedeflenmemiş, dört işlem bağlamında eşitlik kavramının yorumlanması ve geometri alanından transfer edilen, sayı temsiline dönüşen şekil örüntüleri aracılığıyla öğrencilerin erken yaşta cebirsel ve yapılandırılmış işlemsel düşünmeye hazırlanması amaçlanmıştır.

"Veri" boyutu ele alındığında, 2018 programındaki daha sınırlı bir çerçevede ele alınan "Veri İşleme" yaklaşımının, 2024 programında "Veriye Dayalı Araştırma" teması doğrultusunda genişletildiği görülmektedir. Bu kapsamda 2. sınıf düzeyinde öğrencilerin yalnızca hazır grafikleri okumaları değil araştırma sorusu oluşturma, veri toplama, çetele ve sıklık tablosu hazırlama ile bu verileri şekil grafiği aracılığıyla görselleştirip yorumlama aşamalarını bizzat deneyimledikleri bütüncül bir istatistiksel süreç kurgulanmıştır.

Tablo 6. 2018 ve 2024 Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

Değerlendirme Boyutu	**2018 Matematik Dersi Öğretim Programı**	**2024 (TYMM) Matematik Dersi Öğretim Programı**
Odak	Çok Odaklılık (Sonuç ve Süreç Birlikteliği): Program metninde sonucun süreçle birlikte bütünlük içinde ele alınması önerilir ancak hedeflenen kazanım edinimini ölçen ürün/sonuç odaklı yapı genel pratikte daha baskındır.	Öğrenme Kanıtları (Süreç ve Durum): Öğrenme çıktılarının gerçekleştirilme serüveni öğrenme kanıtları toplanarak izlenir. Öğrencinin gelişim düzeyinin anlık takibi ve eksikliklerin giderilmesi esastır.
Yaklaşım	Geleneksel ve Tamamlayıcı (Eklektik): Ölçme araçları konusunda uygulayıcıya kesin sınırlar çizilmez. Ağırlıklı olarak bilişsel akademik başarının notla değerlendirilmesi ön plandadır. Hata, bir eksiklik ve puan kaybıdır.	Beceri Temelli ve Biçimlendirici (Formatif): Yalnızca akademik bilgi değil, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık, değerler ve eğilimler bütüncül olarak değerlendirilir. Not vermekten ziyade yargısal nitelik taşımayan, gelişim odaklı geri bildirim sağlamak esastır. Hata, bir öğrenme fırsatı ve geri bildirim kaynağıdır.
Araçlar	Test, yazılı yoklama, açık uçlu sorular ve performans görevleri. (Program sınır çizmez, süreci esnek bırakır).	Kontrol listesi, izleme testleri, gözlem formu, ürün dosyası (portfolyo), performans görevi ve dereceli puanlama anahtarı (rubrik).

Tablo 6 incelendiğinde, ölçme ve değerlendirmenin öğretim sürecini yalnızca sonuç düzeyinde denetleyen bir araç olmaktan çıkarılarak, öğrenmeyi yönlendiren ve destekleyen işlevsel bir bileşen

hâline getirildiği görülmektedir. Çiftçi (2010) ölçme ve değerlendirmenin salt sonuç odaklı bir denetim mekanizması olmadığını; öğretim sürecinin etkililiğinin, öğretim güçlüklerinin ve programın güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesine de katkı sağlayan önemli bir unsur olduğunu belirtmektedir.2018 programında süreç değerlendirmeye yer verilmiş olmakla birlikte, kazanımların yapılandırılış biçimi nedeniyle uygulamada ağırlıklı olarak sonuç (ürün) odaklı ve eklektik bir not verme anlayışı öne çıkmaktadır. Buna karşın, 2024 TYMM'de ölçme-değerlendirme, öğrenme sürecini sonlandıran bir basamak olarak değil sürecin ilerleyişini anlık olarak izlemeye imkan tanıyan bir geri bildirim mekanizması şeklinde kurgulanmıştır. Bu anlayış doğrultusunda standart sınav uygulamalarından ziyade öğrencinin gelişimine ilişkin farklı göstergelerin sistematik biçimde takibine imkan tanıyan bir yapı benimsenmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde; 2018 ve 2024 (TYMM) ilkokul matematik öğretim programlarının 2. sınıf düzeyinde karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulgular, öğrenme-öğretme yaklaşımları, programın öğrenme çıktıları, beceri-değer örgüsü, içerik organizasyonu ve ölçme-değerlendirme pratikleri boyutlarında ele alınmıştır. Bu kapsamda, her iki programın matematik öğretimine yönelik pedagojik yönelimleri ve eğitimsel hedeflerdeki paradigmatik dönüşüm ayrıntılı olarak incelenmiş ve program tasarımları arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmuştur.

Matematik öğretim programları, 2018'den 2024'e pedagojik ve yapısal bir paradigma değişimi sergilemektedir. 2018 programı, yapılandırmacı felsefeyle öğrenciyi merkeze alıp öğretmeni kolaylaştırıcı ve rehber olarak konumlandırırken, 2024 TYMM bu yaklaşımı bütüncül bir boyuta taşıyarak öğretmeni öğrenme ortamlarını planlayan, süreci yöneten ve öğrencilerin bilişsel, sosyal-duygusal ve değer temelli gelişimlerini gözeten bir tasarımcı ve kapsayıcı eğitmen rolüne taşımaktadır.

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında, 2018 ve 2024 ilkokul matematik öğretim programlarının beceri yaklaşımları incelendiğinde, "matematiksel okuryazarlık" merkezli bir anlayıştan "bütünleşik ve çok boyutlu bir beceri çerçevesine" doğru belirgin bir dönüşüm yaşandığı görülmektedir. 2018 öğretim programında muhakeme, problem çözme ve veri ile çalışma gibi beceriler, ağırlıklı olarak matematiksel okuryazarlık kavramı altında ele alınmıştır. Buna karşılık 2024 yılında uygulamaya konulan TYMM söz konusu becerileri çok katmanlı ve bütüncül bir yapı içerisinde yeniden kurgulamıştır.

2024 programında beceriler, kavramsal beceriler (temel, bütünleşik ve üst düzey düşünme), sosyal-duygusal öğrenme becerileri (benlik ve sosyal yaşam) ile dijital, finansal, veri ve sürdürülebilirlik okuryazarlığı gibi geniş bir okuryazarlık yelpazesi kapsamında ele alınmaktadır. Bu yaklaşım, matematiksel bilginin yalnızca akademik bir kazanım olarak değil bireyin ileri öğrenme süreçleri ve yaşam boyu karşılaşacağı durumlar için gerekli temel bir yaşam becerisi olarak konumlandırıldığını göstermektedir.

Programların günlük yaşamla kurduğu ilişki bakımından da önemli bir gelişim söz konusudur. 2018 programı, matematiksel kavramların günlük yaşam bağlamında kullanılmasını hedeflerken, 2024 programı bu süreci sosyal-duygusal öğrenme ile bütünleştirerek becerilerin farklı bağlamlara transfer edilmesini ve olumlu öğrenme eğilimlerinin geliştirilmesini esas almıştır. Ayrıca 2018 programında problem çözme sürecinde düşüncelerin ifade edilmesi ön plandayken, 2024 programı öğrencinin kendi düşünme süreçlerini planladığı, izlediği ve değerlendirdiği üstbilişsel becerilere odaklanmasıyla önceki programlardan ayrılmaktadır. Bu bağlamda matematik okuryazarlığı, matematiği gerçek yaşam durumlarında anlamlandırma, matematiksel bilgiyi problem çözme süreçlerinde etkili ve bilinçli bir biçimde kullanabilme yeterliği olarak ele alınmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında, 2018 ve 2024 (TYMM) ilkokul matematik öğretim programlarında yer alan beceri ve değerler eğitiminin eğitiminin ele alınış biçimi incelendiğinde, parçalı ve örtük bir yapıdan bütünleşik bir karakter inşasına geçiş olarak doğru bir yönelim olduğu görülmektedir. Bu dönüşümün temel farkları, becerilerin anlamlandırılması, değerlerin öğretim sürecine yansıtılması ve okuryazarlık anlayışının kapsamı olmak üzere üç temel boyutta ele alınabilir.

2018 programı becerileri daha çok yapılandırmacı bir süreçle bilişsel kazanımlara entegre ederken, 2024 programı beceriyi, bireyin içselleştirdiği eğilimler ile doğrudan ilişkilendirmiştir. Yeni modelde matematiksel bir becerinin kazanılması yeterli görülmemekte ve bu becerinin sebat, merak ve öz-düzenleme gibi zihinsel eğilimlerle bir karakter özelliği haline getirilmesi hedeflenmektedir. Bu durum matematik eğitimini salt performans çıktılarının ölçüldüğü bir alan olmaktan çıkararak, bireyin bilişsel ve duyuşsal bütünlüğünü gözeten gelişimsel bir sürece taşımıştır.

Sonuç olarak, 2018'den 2024'e uzanan bu yapısal dönüşüm, matematiği soyut ve teknik bir işlem alanı olmaktan çıkararak, bireyin sosyal-duygusal yetkinliklerini ve etik bilincini güçlendiren ve yaşamla ilişkilendirilmiş problem çözme becerisini geliştirmeyi amaçlayan eylem odaklı çağdaş bir pedagojik zemine oturtmuştur.

Araştırmanın dördüncü araştırma sorusu kapasımda, ilkokul 2. sınıf düzeyindeki öğrenme alanları ve içerik organizasyonu incelendiğinde, 2018 programının parçalı ve konu odaklı yapısından yapısından, 2024 (TYMM) programının kavramsal, ilişkisel ve süreç odaklı bütünleşik mimarisine doğru bir dönüşüm gözlemlenmektedir. Bu dönüşüm kapsamında, 2018 programında işlemsel akıcılığa odaklanan "Sayılar ve İşlemler" alanı, 2024 programında "Sayılar ve Nicelikler" teması altında güncellenerek sayı kavramı salt aritmetik bir araç olmaktan çıkarılmış ve sayı hissi, tahmin ve bağlamsal anlamlandırma gibi bileşenlerle derinleştirilmiştir. Ayrıca 2018 programında bağımsız bir öğrenme alanı olmayan cebir, 2024 programında "İşlemlerden Cebirsel Düşünmeye" temasıyla açık ve sistematik bir yapıya kavuşturulmuştur. Benzer biçimde, 2018 programındaki "Geometri" ve "Ölçme" alanlarının görece soyut yapısı 2024 programında "Nesnelerin Geometrisi" başlığı altında bütünleştirilmiş ve bu alanlar 2. sınıf öğrencilerinin gelişimsel özelliklerine uygun olarak somut nesneler ve günlük yaşam deneyimleri üzerinden anlamlandırılan yaşantısal bir yaklaşıma dönüştürülmüştür. Son olarak, 2018 programında teknik bir içerik alanı olarak ele alınan "Veri İşleme" başlığı, 2024 programında "Veriye Dayalı Araştırma" alanına dönüştürülerek, veri kullanımı yalnızca tablo ya da grafik okuma becerisiyle sınırlı olmaktan çıkarılmış ve aktif sorgulama ve bilimsel araştırma sürecinin ayrılmaz bir parçası hâline getirilmiştir.

Bu doğrultuda 2024 programı, 2. sınıf matematik öğretiminde içerik yükünü azaltarak öğrenme çıktılarında niceliksel bir daralmaya gitmiş böylece öğrencilerin matematiksel kavramlar arasında bağ kurmalarını ve matematiği günlük yaşamla ilişkilendirerek anlamlandırmalarını destekleyen bütüncül bir öğretim anlayışı ortaya koymuştur.

Bu araştırma kapsamında, 2018 ve 2024 (TYMM) ilkokul matematik öğretim programlarının 2. sınıf düzeyinde karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- İlkokul 2. sınıf düzeyinde matematik öğretiminde, işlemsel akıcılığın ötesine geçen ve sayı hissi, niceliksel muhakeme, bağlamsal anlamlandırmayı merkeze alan öğretim uygulamalarının yaygınlaştırılması önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, somut materyaller ve günlük yaşam temelli problem durumlarına daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.
- Programda öne çıkan üstbilişsel becerilerin geliştirilmesi amacıyla, problem çözme süreçlerinde planlama, izleme ve değerlendirme adımlarının öğretmenler tarafından açık biçimde yapılandırılması ve öğrencilerin kendi düşünme süreçlerini fark etmelerini destekleyen kısa yansıtıcı etkinliklerin kullanılması önerilmektedir.
- Ölçme ve değerlendirme boyutunda, 2024 TYMM'nin öngördüğü beceri ve yetkinlik temelli çok boyutlu değerlendirme anlayışının sınıf içi uygulamalarda etkili biçimde hayata geçirilebilmesi için öğretmenlerin kullanımına yönelik pratik gözlem formları, dereceli puanlama anahtarları (rubrikler) ve öğrenme kanıtı odaklı materyal havuzlarının geliştirilmesi önerilmektedir.
- Süreç odaklı ve sınavsız değerlendirme anlayışının sağlıklı biçimde uygulanabilmesi için, veli farkındalığını artırmaya yönelik bilgilendirme çalışmaları yapılması önem taşımaktadır. Not odaklı sistemden süreç temelli değerlendirmeye geçişin gerekçeleri velilere açık biçimde aktarılarak bu dönüşümün öğrencilerin akademik kaygı düzeyleri üzerindeki etkisi gelecekteki araştırmalarda ele alınmalıdır.
- Son olarak, bu araştırma doküman incelemesine dayalıdır. Gelecek çalışmalarda, 2024 TYMM'nin sınıf içi uygulamalara yansımalarının öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri

üzerinden incelendiği nitel ya da karma yöntemli araştırmaların yürütülmesi, programın etkililiğine ilişkin daha kapsamlı sonuçlar sunacaktır.

KAYNAKLAR

Aktan, O. (2019). İlkokul matematik öğretim programı dersi kazanımlarının yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *45*, 1–18.

Akyüz, Y. (2004). *Türk eğitim tarihi*. Pegem A Yayıncılık.

Akyüz, Y. (2011). Osmanlı döneminden cumhuriyete geçilirken eğitim-öğretim alanında yaşanan dönüşümler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *1*(1), 1–10.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (Complete ed.). Addison Wesley Longman.

Baş, M. (2017). 2009 ve 2015 ilkokul matematik dersi öğretim programları ile 2017 ilkokul matematik dersi öğretim programının karşılaştırması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(4), 1219–1258.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, *9*(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Çiftçi, S. (2010). İlköğretim birinci kademe 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin performans görevlerine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online, 9*(3), 934–951.

Çiftçi, S., Taşkaya, S. M. ve Alemdar, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin FATİH Projesine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online, 12*(1), 227–240.

Çobanoğlu, R., & Yıldırım, A. (2021). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları: Cumhuriyet'in ilanından günümüze tarihsel bir analiz. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *19*(2), 810–830.

Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (20. bs.). Pegem Akademi.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programı ortak metni*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *4*(1), 227–250. https://doi.org/10.33400/kuje.843306

UNESCO. (1996). *Learning: The treasure within*. UNESCO Publishing.

Uysal, M. Z. (2020). *İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde Web 2.0 animasyon araçları kullanımının çeşitli değişkenlere etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.

Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, *(10)*, 188–201. https://doi.org/10.21733/ibad.901305

SINIF İÇİ SORUNLARA DAYALI AHLAKI İKİLEM SENARYOLARINDA ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEĞER TERCİHLERİ VE ÖĞRENCİ TEPKİLERİ

Ahu TANERİ[1]

GİRİŞ

Değerler, bireyin davranışlarını yönlendiren, toplumsal yaşamı anlamlandıran ve kuşaklar arasında köprü kuran temel ilkeler olarak tarihsel açıdan birçok disiplinin ilgi odağında yer almaktadır. Felsefe, sosyoloji ve psikoloji gibi alanlar bu kavramı farklı perspektiflerden ele almış; değer kavramının öznellik ve nesnellik boyutunu, toplumsal işlevini ve bireysel davranışlardaki yönlendirici rolünü tartışmıştır (Demirgüneş & Taneri, 2022). Sosyolojik açıdan değerlendirilen değerler; toplumsal kurumların her birinde içkin olup toplumun kültürel bütünlüğünü yansıtan ve sosyal etkileşimleri düzenleyen ölçütler olarak işlev görmektedir (Özensel, 2003). Psikoloji ise değerleri bireyin davranışlarına yön veren inançlar olarak ele alarak ahlaki muhakeme süreçleriyle ilişkilendirmiştir. Bu geniş disiplinler arası perspektif, değerlerin eğitim ortamlarındaki uygulamasını da kaçınılmaz biçimde etkilemektedir.

Eğitim ortamları, çocukların değerleri yalnızca bilişsel düzeyde öğrenmekle kalmayıp günlük yaşam durumları içinde deneyimledikleri ayrıcalıklı sosyal bağlamlar sunmaktadır. Bu yönüyle değerler eğitimi, çağdaş yaşamın gerektirdiği iletişim, iş birliği, problem çözme, eleştirel düşünme ve sorumluluk alma gibi becerilerle birlikte ele alınması gereken bütüncül bir gelişim alanı olarak değerlendirilebilir (Uzun, 2024). Sınıf ortamı bu bağlamın en somut ve en yoğun biçimde yaşandığı mekânlardan birini oluşturmaktadır; paylaşma, doğruyu söyleme, sorumluluk alma ve başkalarının haklarına saygı gösterme gibi durumlar, çocukların değerlerle her gün yüz yüze geldiği doğal öğrenme anlarına karşılık gelmektedir (Lickona, 1991). Bu bağlamda Halstead ve Taylor (2000), çocukların değerleri öğrenmeye hayatın ilk yıllarından itibaren başladığını ve okulun bu süreçte hem var olan değerleri güçlendirme hem de yeni değerler edinilmesine zemin hazırlama işlevi üstlendiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, okul öncesi eğitimin çocukların üstbilişsel farkındalık düzeylerini anlamlı derecede artırarak onların akademik başarılarını ve bilişsel süreçlerini yönetme becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Demirtaş & Korkmaz, 2023).

Değer kavramının kavramsallaştırılmasında önemli katkılar sunan Rokeach (1968) ve Schwartz (1994), değerlerin bireyin yaşamında öncelik sıralaması oluşturan trans-durumsal hedefler olduğunu ortaya koymuştur. Schwartz (1994, 2012) bu çerçevede on evrensel değer tipini tanımlamış; değerlerin birbirleriyle uyumlu ya da çatışmalı ilişkiler içinde olduğu bir yapı önermiştir. Söz konusu çatışmalı yapı, ahlaki ikilemlerin bireyler için neden gerçek bir karar güçlüğü oluşturduğunu açıklamaktadır. Nitekim dürüstlük ile dostluk değerleri arasındaki çatışma, hem Schwartz'ın değer haritasında hem de sınıf içi günlük etkileşimlerde kendini göstermektedir.

Çocukların ahlaki gelişimi, on dokuzuncu yüzyılın sonundan bu yana psikoloji ve eğitim bilimlerinin merkezi ilgi alanlarından birini oluşturmaktadır. Piaget (1932), çocukların kurallara ilişkin anlayışlarını incelediği öncü çalışmasında ahlaki yargının somut deneyimler aracılığıyla geliştiğini göstermiştir.

[1] Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde, Türkiye. ahutaneri@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-1339-9159

Piaget'in bu temel tespiti üzerine inşa edilen Kohlberg (1984) ise ahlaki gelişimi birbirini izleyen altı aşamalı bir süreç olarak kavramsallaştırmış ve ahlaki ikilem yöntemini bu gelişimin incelenmesinde güçlü bir araç olarak ortaya koymuştur. Kohlberg'e göre bireyin bir ikilem karşısındaki kararı değil, bu kararın gerisindeki akıl yürütme süreci ahlaki gelişimin asıl göstergesidir. **Günümüzde yapay zekâ ve teknoloji odaklı eğitim araştırmalarında da problem çözme, algoritmik düşünme ve bilişsel becerilerin çağdaş öğrenme ortamlarının merkezine yerleştiği (Uzun, 2025) dikkate alındığında, karar alma mekanizmalarının gerisindeki bu akıl yürütme süreçlerinin önemi modern pedagojik paradigmalarla da desteklenerek daha belirgin hâle gelmektedir** Bu yaklaşım, ahlaki ikilem temelli pedagojik uygulamaların teorik zeminini oluşturmaktadır.

Ahlaki ikilem senaryoları, iki farklı değer veya davranış seçeneği arasında karar vermeyi gerektiren durumları içermekte ve bu yönüyle çocukların ahlaki muhakeme süreçlerini görünür kılmaktadır. Sınıf içinde yaşanan günlük sorunlardan hareketle oluşturulan bu tür senaryolar, çocukların sosyal etkileşimler içinde geliştirdikleri düşünme biçimlerini ve çözüm önerilerini anlamak açısından önemli veriler sunmaktadır. Killen ve Smetana'nın (2006) derlediği kapsamlı araştırmalar, çocukların erken yaşlardan itibaren adalet, zarar verme ve paylaşım gibi temel ahlaki kavramları değerlendirebildiklerini ortaya koymakta; ahlaki yargının sosyal bağlama duyarlı ve çok boyutlu bir süreç olduğunu göstermektedir.

Türkiye'de değerler eğitimi, 2000'li yıllardan itibaren eğitim politikasının öncelikli gündem maddelerinden biri hâline gelmiştir. 2018 yılından itibaren tüm öğretim programlarında ortak olarak yer alan kök değerler (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik), değer öğretiminin müfredatın ayrılmaz bir parçası olarak yapılandırılmasını ön koşul hâline getirmiştir (Demirgüneş & Taneri, 2022). Akbaş (2008), değer eğitimi akımlarını sistematik biçimde ele aldığı çalışmasında bu değerlerin sınıf içi yaşantılar aracılığıyla içselleştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Ekşi (2003) ise karakter eğitimi programlarının değerleri doğrudan aktarım yerine yaşantı yoluyla kazandırma işlevini ön plana çıkarmaktadır.

Öğretmen adaylarının değer eğitimine ilişkin görüşlerini inceleyen Fidan (2009), adayların değer kazandırmayı soyut bir hedef değil, sınıf içi somut deneyimlerle örülü bütüncül bir süreç olarak algıladıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgu, sınıf içi gözlemlerden hareketle üretilen ahlaki ikilem senaryolarının hem öğretmen adaylarının pedagojik düşüncesini hem de öğrenci tepkilerini bütüncül biçimde incelemenin önemini bir kez daha göstermektedir. Araştırmanın bu yönüyle alanyazındaki iki boşluğu doldurduğu değerlendirilmektedir: öğretmen adaylarının sınıf gözlemlerini değer öğretimine pedagojik araç olarak nasıl dönüştürdükleri ve okul öncesi çocukların ahlaki ikilem durumlarına verdikleri çok boyutlu tepkilerin sistematik biçimde betimlenmesi.

PROBLEM DURUMU

Değer kavramına ilişkin kuramsal tartışmalar sosyoloji, psikoloji ve eğitim bilimlerinde geniş bir literatür oluşturmuştur. Özensel'in (2003) de belirttiği gibi, değerler uzun süre sosyolojik incelemelerin kapsamı dışında tutulmuş; ancak sonraki dönemde toplumsal yapıyı düzenleyen temel ölçütler olarak yeniden keşfedilmiştir. Bu dönüşüm, değerlerin eğitim ortamlarında nasıl kazandırılacağı sorusunu da beraberinde getirmiştir. Nitekim Halstead ve Taylor (2000), değer eğitiminin yalnızca müfredat yoluyla değil; yaşantısal bağlamlar, okul kültürü ve pratik etkinlikler aracılığıyla gerçekleştiğini vurgulamaktadır.

Ahlaki gelişim ve değer öğretimi araştırmalarının büyük çoğunluğu kuramsal modeller ya da belirli pedagojik programların etkinliğini değerlendirme üzerine yoğunlaşmaktadır. Buna karşılık, sınıf içi günlük deneyimlerin doğrudan kaynağını oluşturduğu ahlaki ikilem senaryolarının hangi değerleri ve çatışma biçimlerini kapsadığı ve bu senaryolara verilen öğrenci tepkilerinin nasıl bir görünüm sergilediği sorusu yeterince araştırılmamıştır. Özellikle okul öncesi eğitim bağlamında, öğretmen adaylarının staj deneyimlerinden hareketle ürettikleri ahlaki ikilem materyallerini ve bu materyallere verilen öğrenci tepkilerini birlikte ele alan araştırmaların sayısı son derece sınırlıdır.

Öte yandan Kohlberg'in (1984) ahlaki ikilem yöntemi çoğunlukla ilkokuldan yükseköğretime uzanan yaş gruplarında uygulanmış; okul öncesi çocukların ahlaki ikilem durumlarına verdikleri yanıtlar daha az sistematik biçimde incelenmiştir. Oysa Piaget'in (1932) de vurguladığı gibi çocukluk döneminin ilk yılları, ahlaki muhakemenin temel yapı taşlarının oluştuğu kritik bir gelişim sürecine karşılık gelmektedir. Killen ve Smetana (2006) da erken çocukluk döneminde çocukların paylaşım, adalet ve zarar verme gibi temel ahlaki kavramları işleyebildiklerini göstermektedir. Tüm bu bulgular, okul öncesi düzeyde ahlaki ikilem senaryolarının hem uygulanabilir hem de gelişimsel açıdan anlamlı bir araştırma alanı oluşturduğuna işaret etmektedir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının sınıf içi gözlemlerine dayalı olarak oluşturdukları değer temelli ahlaki ikilem senaryolarını incelemek ve bu senaryolara verilen okul öncesi öğrenci tepkilerini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının senaryolarında yer verdikleri değerler, değer çatışma biçimleri, değer seçme nedenleri ve öğrencilerin ahlaki ikilem durumlarına verdikleri tepkiler sistematik biçimde incelenmiştir.

ARAŞTIRMA SORULARI

Bu araştırmanın temel sorusu şudur: *"Öğretmen adaylarının oluşturduğu ahlaki ikilem senaryolarında yer alan değerler, değer çatışmaları ve bu senaryolara verilen öğrenci tepkileri nasıl bir dağılım göstermektedir?"*

Bu temel soru doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının oluşturduğu ahlaki ikilem senaryolarında hangi değerler yer almaktadır?
2. Ahlaki ikilem senaryolarında hangi değer çiftleri kullanılmaktadır?
3. Öğretmen adaylarının senaryolarında yer verdikleri değerleri seçme nedenleri nelerdir?
4. Ahlaki ikilem senaryolarında öğrencilerin ortaya koyduğu tepki türleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülmüş olup verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, metin verilerinden sistematik biçimde kod, kategori ve temalar türetmeyi sağlayan nitel bir analiz tekniğidir (Merriam & Tisdell, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışmada

öğretmen adaylarının sınıf içi gözlemlerinden hareketle oluşturdukları ahlaki ikilem senaryoları ve bu senaryolara ilişkin öğrenci tepkileri incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim gören 26 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılar 2025-2026 eğitim öğretim yılında öğretmenlik uygulaması kapsamında okul öncesi eğitim kurumlarında gözlem yaptıkları sınıflarda karşılaştıkları gerçek durumlardan hareketle ahlaki ikilem senaryoları hazırlamışlardır. Her öğretmen adayı iki değer arasında çatışma içeren bir senaryo oluşturmuş ve senaryoya yöneltilen soruya öğrencilerin verdikleri tepkileri kaydetmiştir. Araştırmada katılımcıların kimliklerini gizlemek amacıyla öğretmen adaylarına Ö1-Ö26 biçiminde kodlar verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri, öğretmen adaylarının hazırladığı ahlaki ikilem senaryoları ve bu senaryolara ilişkin öğrenci tepkilerinden elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde öğretmen adaylarından staj yaptıkları sınıflarda gözlemledikleri davranış durumlarından hareketle iki farklı değer arasında çatışma içeren kısa senaryolar oluşturmaları ve bu senaryolara öğrencilerin verdikleri tepkileri kaydetmeleri istenmiştir. Araştırma veri seti 26 ahlaki ikilem senaryosu ve bu senaryolara ilişkin öğrenci tepki ifadelerinden oluşmaktadır.

Veri Analizi

Araştırma verileri içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Analiz sürecinde öncelikle her senaryoda yer alan değer çatışmaları belirlenerek senaryolar değer çiftleri temelinde sınıflandırılmıştır. Ardından öğrenci tepkileri açık kodlama yoluyla analiz edilmiş; benzer tepki ifadeleri bir araya getirilerek kodlar oluşturulmuş ve bu kodlar anlam ilişkilerine göre kategoriler altında toplanmıştır. Kodlama sürecinin güvenirliğini sağlamak amacıyla araştırma verileri birden fazla araştırmacı tarafından bağımsız biçimde incelenmiş; elde edilen kodlar karşılaştırılarak uzlaşı sağlanmıştır (Miles & Huberman, 1994).

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada çeşitli geçerlik ve güvenirlik stratejileri benimsenmiştir. Senaryoların gerçek sınıf gözlemlerine dayandırılması aracılığıyla veri bütünlüğü güçlendirilmiştir. Analiz sürecinde elde edilen kodlar ve kategoriler doğrudan veri ifadelerine dayandırılarak yorumların veriye sadık kalması sağlanmıştır. Ayrıca analizin sistematik biçimde yürütülmesi ve karar süreçlerinin kayıt altına alınması yoluyla denetim izi oluşturulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde öğretmen adaylarının hazırladığı ahlaki ikilem senaryolarına ilişkin bulgular dört alt başlık altında sunulmaktadır: senaryolarda tercih edilen değerler, kullanılan değer çiftleri, değer seçme nedenleri ve öğrenci tepki örüntüleri.

1. Ahlaki İkilem Senaryolarında Tercih Edilen Değerler

Öğretmen adaylarının senaryolarında yer verdikleri değerlere ilişkin dağılım Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Ahlaki İkilem Senaryolarında Tercih Edilen Değerler

Değer	f	%
Dürüstlük	15	28,8
Dostluk (dostluk + arkadaşlık)	11	21,2
Yardımseverlik (paylaşma + cömertlik)	10	19,2
Sorumluluk	7	13,5
Adalet	4	7,7
Saygı	3	5,8
Sevgi (sevgi + merhamet)	2	3,8
Toplam	52	100

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının hazırladıkları ahlaki ikilem senaryolarında en sık tercih edilen değerin dürüstlük (%28,8) olduğu görülmektedir. Bunu dostluk (%21,2) ve yardımseverlik (%19,2) izlemektedir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının sınıf içi gözlemlerinde özellikle çocukların birbirlerini şikâyet etme, yaptıkları hataları gizleme, arkadaşlarının eşyalarını saklama veya paylaşma konusunda yaşadıkları sorunları pedagojik açıdan anlamlı buldukları ve bu durumları değer öğretimi için birer ikilem bağlamına dönüştürdükleri şeklinde yorumlanabilir.

Dikkat çekici bir nokta, bu araştırmada en sık tercih edilen dürüstlük, dostluk ve yardımseverlik değerlerinin Türkiye'deki öğretim programlarında "kök değerler" olarak belirlenen değerlerle doğrudan örtüşmesidir (Demirgüneş & Taneri, 2022). Sorumluluk (%13,5) ve adalet (%7,7) değerleri sınıf içi görev paylaşımı, sıra bekleme ve materyal kullanımı gibi durumlarla ilişkilendirilmiştir. Saygı (%5,8) ve sevgi (%3,8) değerleri ise daha sınırlı sayıda öğretmen adayı tarafından tercih edilmiştir. Genel olarak bulgular, öğretmen adaylarının ahlaki ikilem senaryolarını oluştururken arkadaşlık ilişkileri, dürüst davranma ve paylaşma gibi sosyal etkileşim temelli günlük durumları merkeze aldıklarını göstermektedir.

2. Ahlaki İkilem Senaryolarında Kullanılan Değer Çiftleri

Senaryolarda kullanılan değer çiftlerine ilişkin dağılım Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Ahlaki İkilem Senaryolarında Kullanılan Değer Çiftleri

Değer Çifti	f	%
Dostluk - Dürüstlük	6	23,1
Dürüstlük - Yardımseverlik	3	11,5
Sorumluluk - Dürüstlük	3	11,5
Adalet - Yardımseverlik	2	7,7
Sorumluluk - Yardımseverlik	2	7,7
Dostluk - Yardımseverlik	2	7,7
Sorumluluk - Dostluk	1	3,8
Dürüstlük - Saygı	1	3,8
Sabır - Dostluk	1	3,8
Sorumluluk - Adalet	1	3,8
Adalet - Saygı	1	3,8
Sevgi - Dürüstlük	1	3,8
Dostluk - Saygı	1	3,8
Toplam	26	100

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının en çok dostluk-dürüstlük değer çiftini birlikte kullandıkları görülmektedir (%23,1). Bu çift, sınıf ortamında çocukların arkadaşlık ilişkileri içinde doğruyu söyleme, hatalarını kabul etme ve arkadaşlarına karşı dürüst davranma gibi durumları içermektedir. Schwartz'ın (1994) değer haritasında iyilik ve evrenselcilik değer alanları arasında yer alan bu değerlerin gerçek yaşam

bağlamında çatışabilirliği, sınıf ortamında "çocuğu şikâyet etme ile arkadaşını koruma" gerilimi olarak somutlaşmaktadır. Bu bulgu, aynı zamanda söz konusu değer çatışmasının sınıf ortamında sıkça karşılaşılan bir ahlaki ikilem bağlamı oluşturduğunu göstermektedir.

3. Öğretmen Adaylarının Değer Seçme Nedenleri

Öğretmen adaylarının senaryolarında yer verdikleri değerleri seçme nedenlerine ilişkin kategoriler Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Değer Seçme Nedenlerine İlişkin Kategoriler ve Kodlar

Kategori	Kodlar	f
Sınıf İçi Sosyal Etkileşim ve Birlikte Yaşama Durumları	Arkadaşlık ilişkileri, oyuna almama, başkasının hakkını fark etme, görev paylaşımı, sıra bekleyememe, empati geliştirme, sanat eserlerine saygı, sorunu birlikte çözme, eşyaya zarar verme, sınıf içi problem durumu	14
Ortak Kaynakların Kullanımı ve Paylaşımıyla İlgili Durumlar	Oyuncak paylaşamama, oyuncak tartışması, oyuncak sahiplenme, malzeme paylaşmama, arkadaşın eşyasını saklama	9
Doğruyu Söyleme ve Davranışın Sonuçlarını Kabul Etme Durumları	Arkadaşını şikâyet etme, olayı söylememe/saklama, hatayı kabul etme, yalan söyleme, dürüst davranmama	8
Toplam		31

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının ahlaki ikilem senaryolarında ele aldıkları değerlerin seçim nedenlerinin üç temel kategori etrafında toplandığı görülmektedir. En yoğun kategori sınıf içi sosyal etkileşim ve birlikte yaşama durumlarıdır (f=14). Bu kategori; arkadaşlık ilişkileri, oyuna dahil etmeme, başkalarının haklarını fark etme, görev paylaşımı, sıra bekleme, empati geliştirme ve sınıf içinde yaşanan çeşitli sosyal durumları kapsamaktadır. Okul öncesi dönemde sosyal uyum ve grup içinde hareket etme becerilerinin gelişim sürecinde sık karşılaşılan bu durumlar, öğretmen adaylarının gözlemlerinde belirgin biçimde öne çıkmaktadır.

İkinci kategori olan ortak kaynakların kullanımı ve paylaşımıyla ilgili durumlar (f=9); oyuncak paylaşamama, oyuncak tartışmaları, oyuncak sahiplenme ve etkinlik malzemelerinin paylaşılmaması gibi kodlardan oluşmaktadır. Okul öncesi eğitim ortamlarında oyuncak ve materyallerin çoğunlukla ortak kullanıma açık olması, çocukların paylaşma ve sırayla kullanma gibi davranışları öğrenmeleri açısından önemli bir deneyim alanı oluşturmaktadır. Üçüncü kategori olan doğruyu söyleme ve davranışın sonuçlarını kabul etme durumları (f=8) ise çocukların yaşanan olaylara nasıl tepki verdikleri ve doğruyu söyleme konusunda nasıl karar verdikleri gibi durumları içermektedir.

4. Ahlaki İkilem Senaryolarında Öğrenci Tepki Örüntüleri

Öğrencilerin ahlaki ikilem senaryolarına verdikleri tepkilere ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Ahlaki İkilem Senaryolarında Öğrenci Tepkilerine İlişkin Temalar

Tema	Kodlar	f
Otoriteye Başvurma Tepkileri	Öğretmene söyleme, aileye söyleme, durumu bildirme, öğretmene anlatma	14
Paylaşma ve İş Birliği Temelli Tepkiler	Paylaşma, birlikte oynama, sırayla oynama, rol değiştirerek oynama, birlikte çözüm üretme, arkadaşına yardım etme	11
Arkadaşı Koruma ve Sessiz Kalma Tepkileri	Arkadaşını koruma, söylememe, sessiz kalma	6
Telafi ve Onarma Tepkileri	Özür dileme, kırılan eşyayı tamir etme, yeni oyuncak alma, birlikte temizleme	5

Duygusal Destek Tepkileri	Arkadaşını teselli etme, arkadaşını sakinleştirme	3
Toplam		39

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin ahlaki ikilem senaryolarına verdikleri tepkilerin beş temel tema altında toplandığı görülmektedir. En sık gözlenen tepki türü otoriteye başvurma tepkileridir (f=14). Bu bulgu, çocukların sınıf içinde ortaya çıkan sorunların çözümünde öğretmeni önemli bir otorite ve düzenleyici olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Kohlberg'in (1984) ahlaki gelişim kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde bu tepki biçimi, çocukların otorite ve kural odaklı bir ahlaki muhakeme anlayışından hareket ettiğini göstermektedir.

İkinci yaygın tepki türü paylaşma ve iş birliği temelli tepkilerdir (f=11). Bu kategori içinde öğrencilerin oyuncakları paylaşma, birlikte oynama, sırayla kullanma veya birlikte çözüm üretme gibi önerilerde bulunduğu görülmektedir. Üçüncü tema olan arkadaşı koruma ve sessiz kalma tepkileri (f=6), bazı öğrencilerin arkadaşlarının zarar görmemesi veya ceza almaması için durumu söylememeyi tercih ettiklerini göstermektedir. Bu bulgu, çocukların ahlaki karar verirken arkadaşlık ilişkilerini koruma eğilimi gösterebildiklerini; "doğruyu söyleme" ile "arkadaşını koruma" arasındaki gerilimin sınıf ortamında gerçek bir ahlaki ikilem bağlamı oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Daha sınırlı sayıda öğrencinin ifade ettiği telafi ve onarma tepkileri (f=5) ile duygusal destek tepkileri (f=3) ise öğrencilerin ahlaki değerlendirmelerinde yalnızca kural ve sonuç odaklı değil, aynı zamanda ilişkisel ve duygusal yönelimli yaklaşımlar da geliştirebildiklerini göstermektedir.

TARTIŞMA

Araştırma bulgularının bütüncül değerlendirilmesi, sınıf içi gözlemlerden hareketle üretilen ahlaki ikilem senaryolarının değer öğretimi açısından birden fazla anlam katmanı barındırdığını ortaya koymaktadır.

Öğretmen adaylarının senaryolarında dürüstlük, dostluk ve yardımseverlik değerlerine en sık yer vermeleri, bu değerlerin sınıf içi sosyal etkileşimlerde en görünür çatışma alanlarını oluşturduğunun pedagojik bir yansımasıdır. Lickona (1991), saygı ve sorumluluk değerlerini bireyin sağlıklı ahlaki gelişimi için temel yapı taşları olarak tanımlamakta ve bu değerlerin soyut öğretim yoluyla değil, günlük yaşam deneyimleri aracılığıyla içselleştirilebildiğini vurgulamaktadır. Bu ilkeyle örtüşen şekilde, Halstead ve Taylor (2000) da değer kazandırmanın en kalıcı etkisinin okul içindeki yaşantısal bağlamlarda gerçekleştiğini göstermektedir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının sınıf ortamındaki günlük sorunları değer öğretiminin ham materyaline dönüştürme kapasitesi sergiledikleri görülmektedir; Fidan'ın (2009) bulgularıyla da örtüşen bu sonuç, değer kazandırmayı somut sınıf deneyimleriyle örülü bütüncül bir süreç olarak gören pedagojik yaklaşımı güçlendirmektedir. .Öğretmen adaylarının ahlaki ikilem senaryolarında en yoğun şekilde 'Sınıf İçi Sosyal Etkileşim ve Birlikte Yaşama Durumları' kategorisindeki temaları (arkadaşlık, görev paylaşımı, empati vb.) tercih etmeleri, bu durumların okul öncesi dönemdeki sosyal uyum sürecinin temelini oluşturmasıyla açıklanabilir. Bu sosyal uyum ve etkileşim süreçleri, aslında bireyin dışarıdan bir yönlendirmeye ihtiyaç duymaksızın kendi öğrenme amaçlarını, duygularını ve davranışlarını yönetebilmesini ifade eden öz düzenleme becerileriyle (Aktaş & Demirtaş, 2024) doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının bu tür sosyal etkileşim sorunlarını ikilem senaryolarına dönüştürmesi, çocukların yalnızca ahlaki muhakeme becerilerini değil, aynı zamanda kendi davranış ve tepkilerini kontrol etme kapasitelerini de geliştirmeye yönelik pedagojik bir girişim olarak değerlendirilebilir.

Dostluk-dürüstlük değer çiftinin en sık kullanılan çatışma biçimini oluşturması, ahlaki gelişim literatürüyle doğrudan ilişkilidir. Schwartz (1994), bireysel değerlerin birbirini hem destekleyen hem de zaman zaman çatıştıran bir yapı oluşturduğunu göstermiştir. Dostluğu temsil eden değerler (sadakat, dayanışma, sadık olma) ile dürüstlüğü temsil eden değerler (açık ve anlaşılır olma, güvenilir olma) birbiriyle zaman zaman çatışan motivasyonel hedefler içermektedir. Sınıf ortamında çocukların "arkadaşı koruma ile doğruyu söyleme" arasındaki gerilimi yaşaması, kültürel ve sosyal bağlamlardan büyük ölçüde bağımsız biçimde çocuklar arasında evrensel bir ahlaki ikilem alanı oluşturan bir örüntü olarak dikkat çekmektedir. Piaget'in (1932) çocuklar arasındaki oyun kurallarını inceleyerek ortaya koyduğu, akranlar arası dayanışma ile büyüklerin belirlediği kurallara uyum arasındaki gerilim, bu araştırmada sınıf bağlamında yeniden karşımıza çıkmaktadır.

Öğrenci tepkileri açısından değerlendirildiğinde, otoriteye başvurmanın en sık gözlenen strateji olması (f=14), okul öncesi dönemde çocukların ahlaki muhakemesinin henüz büyüklerin kurallarına uyma ekseninde yapılandığını göstermektedir. Bu bulgu, Kohlberg'in (1984) ön-geleneksel düzeyde kurallara ve otoriteye yönelik uyum eğilimiyle örtüşmekte; aynı zamanda Killen ve Smetana'nın (2006) gözlemlediği, küçük çocukların adalet yargılarında otorite figürlerini referans alma eğilimiyle tutarlılık göstermektedir.

Paylaşma ve iş birliği temelli tepkilerin ikinci sırada yer alması (f=11) ise çocukların sosyal etkileşimlerde çatışmayı çözüme kavuşturmak için rekabet yerine iş birliğini önceleyen stratejiler geliştirebildiklerini ortaya koymaktadır. Ekşi'nin (2003) vurguladığı gibi, değerlerin yalnızca aktarım yoluyla değil yaşantısal süreçler aracılığıyla kazanılması ilkesi; çocukların bu tür iş birliğine dayalı çözüm önerilerini geliştirebilmesinin gerisindeki pedagojik koşullarla doğrudan ilişkilidir.

Arkadaşı koruma ve sessiz kalma tepkilerinin varlığı (f=6), çocukların ahlaki değerlendirmelerinde sosyal ilişkilerin salt kural uyumunun önüne geçebildiğini göstermektedir. Akbaş (2008) da değer eğitimi akımlarını ele aldığı çalışmasında sosyal ilişki bağlamlarının değerlerin içselleştirilmesinde belirleyici bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Telafi ve onarma tepkileri (f=5) ile duygusal destek tepkileri (f=3) ise çocukların ahlaki değerlendirme süreçlerinin bilişsel boyutun ötesinde duyuşsal bir derinliği de kapsadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular bütüncül biçimde değerlendirildiğinde, okul öncesi çocukların ahlaki ikilemlere verdikleri tepkilerin hem Kohlberg'in kuramsal çerçevesiyle hem de Rokeach'ın (1968) birden fazla değerin eş zamanlı olarak işlevsel olduğu ve değer sisteminin bütünsel biçimde davranışı yönlendirdiği görüşüyle örtüştüğü anlaşılmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, öğretmen adaylarının sınıf içi gözlemlerine dayalı olarak oluşturdukları ahlaki ikilem senaryolarının değer öğretimi için önemli bir öğrenme bağlamı sunduğunu ortaya koymaktadır. Senaryolarda en sık tercih edilen dürüstlük, dostluk ve yardımseverlik değerleri; sınıf ortamında çocukların günlük sosyal etkileşimlerinde en belirgin biçimde ortaya çıkan değer çatışma alanlarını yansıtmakta ve Türkiye'deki öğretim programlarında belirlenen kök değerlerle de örtüşmektedir (Demirgüneş & Taneri, 2022). Dostluk-dürüstlük ikilisinin en sık kullanılan değer çatışması olması, arkadaşlık ilişkilerini koruma ile doğruyu söyleme arasındaki gerilimin okul öncesi çocuklar için temel ahlaki ikilem deneyimlerinden birini oluşturduğunu göstermektedir.

Öğrenci tepkileri açısından değerlendirildiğinde, çocukların ahlaki ikilem durumlarında tek bir davranış biçimiyle sınırlı kalmadıkları görülmektedir. Otoriteye başvurma, iş birliği kurma, arkadaşını koruma,

telafi etme ve duygusal destek sağlama gibi çok boyutlu stratejiler, bu yaş grubundaki çocukların ahlaki muhakeme kapasitelerinin çeşitliliğini yansıtmaktadır. Bu bulgu, sınıf içi sorunların ahlaki ikilem senaryolarına dönüştürülmesinin değer öğretimini destekleyen etkili bir pedagojik araç olabileceğini güçlendirmektedir.

Araştırmadan hareketle şu öneriler geliştirilmiştir: Birincisi, öğretmen yetiştirme programlarında staj süreçleri, öğretmen adaylarının sınıf içi gözlemlerini pedagojik materyale dönüştürme becerisini geliştirmeye yönelik yapılandırılmış etkinliklerle desteklenmelidir. İkincisi, okul öncesi eğitimde değer öğretimi, soyut anlatım yerine gerçek sınıf deneyimlerine dayanan ahlaki ikilem tartışmalarıyla zenginleştirilmeli; Halstead ve Taylor'ın (2000) da vurguladığı gibi çocukların kendi değerleri üzerine düşünmelerine, anlamlandırmalarına ve uygulamalarına alan açılmalıdır. Üçüncüsü, araştırmanın sınırlılıkları arasında çalışma grubunun tek bir devlet üniversitesiyle sınırlı olması ve senaryoların yalnızca öğretmen adaylarının gözlemlediği sınıflardaki durumları yansıtması sayılabilir. Farklı bölge ve kurumları kapsayan karşılaştırmalı araştırmalar, bulguların genellenebilirliğini güçlendirecektir. Ayrıca ahlaki ikilem senaryolarına verilen tepkilerin derinlemesine incelendiği gözlem ve mülakat odaklı araştırmalar, çocukların ahlaki muhakeme süreçlerine ilişkin daha ayrıntılı veriler sunacaktır.

KAYNAKÇA

Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. Değerler Eğitimi Dergisi, 6(16), 9-27.

Aktaş, N., & Demirtaş, E. N. (2024). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeye dayalı yazma yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal Of Hıstory School, 73*, 3850-3876. http://dx.doi.org/10.29228/joh.78628

Demirgüneş, S., & Taneri, A. (2022). Değer kavramı ve eğitimdeki yeri. İçinde T. Çetin, G. Kılıçoğlu ve E. Sözen (Ed.), Eğitimde kuramsal ve uygulamalı akademik araştırmalar -I- (ss. 491-508). Hiperyayın.

Demirttaş, E. & Korkmaz, İ. (2023). The level of metacognitive awareness of primary school 4th grade students predicting their academic achievement. *International Journal of Contemporary Educational Research, 10* (4), 967-982. https://10.52380/ijcer.2023.10.4.591

Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. Değerler Eğitimi Dergisi, 1(1), 79-96.

Fidan, N. K. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 2(2), 1-18.

Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. Cambridge Journal of Education, 30(2), 169-202. https://doi.org/10.1080/713657146

Killen, M., & Smetana, J. G. (Eds.). (2006). Handbook of moral development. Lawrence Erlbaum Associates.

Kohlberg, L. (1984). The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages. Harper & Row.

Lickona, T. (1991). Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility. Bantam.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). Qualitative research: A guide to design and implementation (4. baskı). Jossey-Bass.

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

Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. Değerler Eğitimi Dergisi, 1(3), 217-240.

Piaget, J. (1932). The moral judgment of the child. Kegan Paul, Trench, Trubner & Co.

Rokeach, M. (1968). The role of values in public opinion research. Public Opinion Quarterly, 32(4), 547-559. https://doi.org/10.1086/267645

Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? Journal of Social Issues, 50(4), 19-45. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x

Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. Online Readings in Psychology and Culture, 2(1). https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116

Uzun, Y. (2024). İlkokulda sosyal katılım: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. S. Çiftçi, M. Uslu, M. Aşıkcan, S. Akdemir, & M. Temel (Ed.), içinde *Eğitim ve Bilim Araştırmaları* (s. 237-244). Çizgi Kitabevi Yayınları.

Uzun, Y. (2025). İlkokul düzeyinde yapay zekâ alanındaki araştırmaların r programı ile bibliyometrik analizi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(Özel Sayı), 87-116. https://izlik.org/JA22NN97SE

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

ORTAOKUL GÖRSEL SANATLAR DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA SANAT OKURYAZARLIĞININ SİSTEM DÜŞÜNCESİ SÜREÇ BİLEŞENLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Yaşar AYYILDIZ[1], Hatice Kübra ÖZALP HAMARTA[2]

GİRİŞ

Sanat eğitimi, bireyin yalnızca teknik beceriler kazanmasını değil, bilişsel, duyuşsal ve entelektüel kapasitesini bütüncül biçimde geliştirmesini de hedefler. Bu bütüncül anlayış çerçevesinde sanat okuryazarlığı çok boyutlu bir beceriler bütünü olarak tanımlanmaktadır. Bu bütün, görsel deneyimleri anlamlandırma, kültürel bağlamları yorumlama ve yaratıcı biçimde üretme yetkinliklerini kapsamaktadır (Eisner, 2002; Freedman, 2003). Yirmi birinci yüzyılın hızla değişen toplumsal yapısı, eğitim sistemlerini bu kapsamlı anlayışı programlarına taşımak için köklü bir yeniden yapılanmaya zorlamaktadır.

Türkiye'de eğitim politikası alanındaki en kapsamlı dönüşümlerden biri, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) çerçevesinde hayata geçirilmektedir. Bu model, yetkinlik temelli bir eğitim anlayışını merkeze alarak tüm kademelerde öğretim programlarını yeniden yapılandırmaktadır. TYMM bünyesinde sanat okuryazarlığı, sistem düşüncesi ile ilişkilendirilerek farkındalık, işlevsellik ve eylemsellik adıyla üç gelişimsel düzey üzerinden tanımlanmıştır. Farkındalık düzeyi sanat türlerini ve tekniklerini tanımayı kapsamaktadır. İşlevsellik düzeyi sanat eserlerini inceleme ve kültürel bağlam içinde anlamlandırmayı içermektedir. Eylemsellik düzeyi ise sanatsal üretim ve yaratıcı uygulama süreçlerini kapsamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Bu kavramsal çerçeve, sanat eğitiminin yalnızca teknik beceri kazandırmakla sınırlı kalmaması gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Öğretim programı analizleri, yazılı müfredat ile amaçlanan öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiyi mercek altına alma bakımından eğitim araştırmaları açısından kritik bir değer taşımaktadır. Program değerlendirme çalışmaları içeriğin nasıl yapılandırıldığını ve hangi bilgi ile beceri düzeylerinin önceliklendirildiğini analiz etmektedir. Bu çalışmalar ayrıca benimsenen teorik çerçevenin uygulamaya ne ölçüde yansıtıldığını ortaya koymaktadır (Goodlad, 1979; Tyler, 1949). Bu çerçevede görsel sanatlar öğretim programlarının sistematik analizine yönelik araştırmalar, programın ilan ettiği hedefler ile fiilî içerik dağılımı arasındaki uyumu ya da gerilimi gün yüzüne çıkarmaktadır (Parsons, 2004; Walling, 2000).

TYMM'nin sanat okuryazarlığına ilişkin öngördüğü sistem düşüncesi çerçevesinin ortaokul görsel sanatlar öğretim programına ne ölçüde yansıdığı ise yanıt bekleyen kritik bir sorudur. Sanat eğitiminde hem kavramsal anlama hem de yapma boyutlarını dengeleyen bütüncül bir yaklaşımın gerekliliği vurgulanmaktadır (Eisner, 2002). Parsons'ın (1987) geliştirdiği estetik gelişim modeli, kavramsal tanıma ve algısal deneyimin yüksek düzeyli yorumlama ve değerlendirme becerilerinin önkoşulu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, programda farkındalık boyutuna niçin sistematik biçimde yer verilmesi gerektiğini açıklamaktadır. Benzer biçimde Greer'ın (1984) geliştirdiği Disiplin Temelli Sanat Eğitimi

[1] Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye; academy.yasarayyildiz@gmail.com; ORCID: 0009-0003-7593-2232
[2] Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye; hkozalp@erbakan.edu.tr; ORCID: 0009-0005-6790-7146

çerçevesi, sanat eğitiminin üretim becerisinin ötesinde estetik, eleştiri ve sanat tarihini kapsayan çok yönlü bir yapı içinde kurgulanmasını önermektedir.

Türkiye'de görsel sanatlar eğitimine ilişkin program analizi çalışmalarının, TYMM'nin öngördüğü sistem düşüncesi çerçevesini merkeze alan incelemeler bakımından sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu araştırma, söz konusu boşluktan hareketle 5–8. sınıf Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin sistem düşüncesi boyutlarına göre nasıl dağıldığını betimlemektedir. Araştırmada ayrıca bu dağılımın sanat okuryazarlığının bütüncül gelişimi açısından ne anlam ifade ettiği tartışılmaktadır.

Bu araştırma, *"Ortaokul Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı, TYMM'de tanımlanan sistem düşüncesi süreç bileşenlerini hangi boyutlarıyla ve ne düzeyde yansıtmaktadır?"* temel sorusuna ve aşağıdaki alt problemlere yanıt aramaktadır:

1. Ortaokul Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'ndaki öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri, farkındalık, işlevsellik ve eylemsellik boyutları açısından nasıl dağılmaktadır?
2. Sistem düşüncesi boyutları, ortaokul düzeyindeki farklı sınıf kademelerinde (5., 6., 7. ve 8. sınıf) nasıl temsil edilmektedir?
3. Programın sanat okuryazarlığını sistem düşüncesi çerçevesiyle bütüncül biçimde ele alıp almadığı ve boyutlar arasındaki dengenin gelişimsel ilerleme açısından ne anlam taşıdığı nasıl değerlendirilebilir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmış olup doküman analizi desenine dayanmaktadır. Doküman analizi, yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenerek anlamlandırılmasını sağlayan bir yöntemdir. Bu yöntem özellikle eğitim programlarının çözümlenmesinde yaygın olarak kullanılmaktadır (Merriam ve Tisdell, 2016). Bu çalışmada öğretim programı metinleri belirli bir kuramsal çerçeve doğrultusunda incelenmiştir. Verilerin düzenlenmesi ve yorumlanmasında betimsel analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Betimsel analiz, verilerin önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda organize edilmesini ve bu çerçevede yorumlanmasını mümkün kılar (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağını, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (1–8. sınıflar) oluşturmaktadır (MEB, 2024). Çalışmada programın ortaokul kademesine karşılık gelen 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerine ait öğrenme çıktıları ile süreç bileşenleri analiz edilmiştir. Programın genel amaçları, giriş bölümleri ve açıklayıcı metinleri analiz kapsamı dışında bırakılmıştır. İnceleme doğrudan öğretim sürecini yapılandıran temel birimlerle sınırlandırılmıştır. Bu tercih, analizde odak bütünlüğünü korumak ve veri setini doğrudan pedagojik uygulamaya karşılık gelen unsurlarla sınırlamak amacıyla yapılmıştır.

Analiz Çerçevesi ve Süreci

Araştırmada kullanılan analiz çerçevesi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (MEB, 2024) tanımlanan sistem düşüncesi süreç bileşenlerine dayalı olarak önceden belirlenmiştir. Bu çerçevede üç temel boyut şu biçimde işlevselleştirilmiştir:

Farkındalık boyutu, sanat türlerini ve tekniklerini tanıma, ayırt etme, kavrama ve temel estetik unsurları fark etme gibi anahtar eylemleri kapsamaktadır.

İşlevsellik boyutu, sanat eserlerini inceleme, yorumlama, çözümleme, kültürel ve tarihsel bağlamda anlamlandırma ile değerlendirme eylemlerini içermektedir.

Eylemsellik boyutu, sanatsal üretim, tasarlama, oluşturma ve yaratıcı uygulama eylemlerini kapsamaktadır.

Betimsel analiz sürecinde 5–8. sınıf öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri bu kategorilerin içerdiği anlam örüntüleri doğrultusunda incelenmiştir. Kodlama sürecinde her bir ifade üç boyuttan yalnızca birine atanmıştır. Bu atamada ifadenin içerdiği baskın anlam, eylem yönelimi ve pedagojik vurgu esas alınmıştır. Analiz sınıf düzeyine göre yapılandırılmış olup 5., 6., 7. ve 8. sınıflar ayrı ayrı ele alınmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada nitel araştırmalarda önerilen geçerlik ve güvenirlik stratejileri gözetilmiştir. Analiz çerçevesinin doğrudan kuramsal bir metne dayandırılması yoluyla kuramsal geçerlik sağlanmıştır (Creswell ve Poth, 2018). Kategoriler önceden açıkça tanımlanmıştır. Tüm veri setine aynı ölçütler uygulanarak iç tutarlılık korunmuştur. Kodlamalar araştırmacı tarafından gerçekleştirildikten sonra alan uzmanı olan ikinci araştırmacının değerlendirmesiyle karşılaştırılmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formüle göre hesaplanan kodlayıcılar arası güvenirlik katsayısı kabul edilebilir düzeyin üzerinde bulunmuştur. Kodlamalar arasındaki tutarsızlıklar uzlaşma yoluyla giderilmiştir. Karar süreçleri kayıt altına alınarak denetim izi oluşturulmuştur (Lincoln ve Guba, 1985).

BULGULAR

Bu bölümde 5–8. sınıf Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin sistem düşüncesi boyutlarına göre dağılımı sınıf kademesi temelinde sunulmaktadır. Bölümün sonunda genel bir karşılaştırmalı değerlendirme yer almaktadır.

5. Sınıf Bulguları

5. sınıf analizine ait dağılım Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. 5. Sınıf Sistem Düşüncesi Boyutları Dağılımı

Sistem Düşüncesi Boyutu	f	%
Farkındalık	1	%2,9
İşlevsellik	11	%32,4
Eylemsellik	22	%64,7
Toplam	**34**	**%100,0**

5. sınıf düzeyinde toplam 10 öğrenme çıktısı ve 24 süreç bileşeni olmak üzere 34 analiz birimi incelenmiştir. Bulgular, sanat okuryazarlığının bu düzeyde ağırlıklı olarak eylemsellik boyutu üzerinden yapılandırıldığını göstermektedir. Eylemsellik kategorisinde 22 birim (%64,7) kodlanmıştır. Çevre duyarlılığı resimleme üretimi, motiflerle kolaj yapma, minyatür özelliğinde üretim, doku özelliklerini yansıtan desen yapma, iki renkli natürmort, millî değer temelli üretim ve arkeoloji müzesi oluşturma gibi etkinlikler bu boyutun içeriğini oluşturmaktadır. İşlevsellik boyutunda 11 birim (%32,4) yer almaktadır. Motiflerdeki görsel mesajları okuma, minyatürleri karşılaştırmalı inceleme ve müze benzerlik–farklılık

analizi bu boyutun temel içerikleridir. Farkındalık boyutunda ise yalnızca 1 birim (%2,9) kodlanmıştır. Bu birim süreç bileşenleri düzeyindedir ve öğrenme çıktıları arasında farkındalık boyutuna yer verilmemiştir.

6. Sınıf Bulguları

6. sınıf analizine ait dağılım Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. 6. Sınıf Sistem Düşüncesi Boyutları Dağılımı

Sistem Düşüncesi Boyutu	f	%
Farkındalık	2	%5,9
İşlevsellik	11	%32,4
Eylemsellik	21	%61,7
Toplam	**34**	**%100,0**

6. sınıf düzeyinde de 34 analiz birimi (10 öğrenme çıktısı, 24 süreç bileşeni) incelenmiştir. Eylemsellik boyutunda 21 birim (%61,7) yer almaktadır. Biyomimetik tasarım, ileri dönüşüm ürünü yapma, kaligrafik kompozisyon oluşturma, natürmort, portre ve geri dönüşüm müzesi tasarlama gibi sanatsal üretim eylemleri bu boyutun içeriğini belirlemektedir. İşlevsellik boyutunda 11 birim (%32,4) kodlanmıştır. Kaligrafik eserlerin incelenmesi ve yorumlanması, müze türleri arasında karşılaştırma yapılması ve sanatsal yargı geliştirilmesi bu boyutu destekleyen içerikler arasında yer almaktadır. Farkındalık boyutunda 2 birim (%5,9) saptanmıştır. Farklı kültürlere ait sembolik özellikleri algılama ve müze türlerine ilişkin bilgi toplama bu düzeyde kodlanan süreç bileşenleridir. Öğrenme çıktıları arasında farkındalık boyutunda herhangi bir birime yer verilmemiştir.

7. Sınıf Bulguları

7. sınıf analizine ait dağılım Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. 7. Sınıf Sistem Düşüncesi Boyutları Dağılımı

Sistem Düşüncesi Boyutu	f	%
Farkındalık	6	%17,6
İşlevsellik	7	%20,6
Eylemsellik	21	%61,8
Toplam	**34**	**%100,0**

7. sınıf düzeyinde de 34 analiz birimi incelenmiştir. Eylemsellik boyutunda 21 birim (%61,8) kodlanmıştır. Biyofilik tasarım, logo ve amblem oluşturma, doğa izlenimi yansıtan resim yapma, perspektifli iç mekân çizimi ve sanal müze tasarlama bu boyutun içeriklerini oluşturmaktadır. 7. sınıf, farkındalık boyutu açısından tüm sınıf düzeyleri içinde en yüksek orana sahiptir. Bu boyutta 6 birim (%17,6) kodlanmıştır. Türk müzeciliğine ilişkin bilgi toplama öğrenme çıktısı, farkındalık düzeyinde temsil edilen tek öğrenme çıktısı olarak öne çıkmaktadır. İşlevsellik boyutu ise 7 birimle (%20,6) diğer sınıf düzeylerine kıyasla görece düşük bir temsile sahiptir. Logo ve göstergelerdeki mesajları okuma ile izlenimci eserleri inceleme bu boyutun içeriklerini oluşturmaktadır.

8. Sınıf Bulguları

8. sınıf analizine ait dağılım Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. 8. Sınıf Sistem Düşüncesi Boyutları Dağılımı

Sistem Düşüncesi Boyutu	f	%
Farkındalık	2	%5,4
İşlevsellik	15	%40,5
Eylemsellik	20	%54,1
Toplam	**37**	**%100,0**

8. sınıf düzeyinde 11 öğrenme çıktısı ve 26 süreç bileşeni olmak üzere toplam 37 analiz birimi incelenmiştir. Eylemsellik boyutunda 20 birim (%54,1) yer almaktadır. Ancak bu oran diğer sınıf düzeylerine kıyasla belirgin biçimde düşüktür. İşlevsellik boyutunda ise 15 birim (%40,5) ile tüm sınıf düzeyleri içinde en yüksek temsil oranına ulaşılmaktadır. Dijital göstergeleri eleştirel okuma, modern sanat akımlarını eleştirel değerlendirme ve kent kültürü ile müze ilişkisini sorgulama bu artışın temel kaynaklarını oluşturmaktadır. Farkındalık boyutunda 2 birim (%5,4) kodlanmıştır. Bu düzey öğrenme çıktıları arasında yine temsil bulamamıştır.

Genel Dağılım: 5–8. Sınıf Karşılaştırması

5–8. sınıf düzeylerindeki toplam 139 analiz biriminin sistem düşüncesi boyutlarına göre genel dağılımı Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. 5–8. Sınıf Düzeylerinde Sistem Düşüncesi Boyutlarına Göre Genel Dağılım

Sınıf Düzeyi	Farkındalık f (%)	İşlevsellik f (%)	Eylemsellik f (%)	Toplam
5. Sınıf	1 (%2,9)	11 (%32,4)	22 (%64,7)	34
6. Sınıf	2 (%5,9)	11 (%32,4)	21 (%61,7)	34
7. Sınıf	6 (%17,6)	7 (%20,6)	21 (%61,8)	34
8. Sınıf	2 (%5,4)	15 (%40,5)	20 (%54,1)	37
Toplam	**11 (%7,9)**	**44 (%31,7)**	**84 (%60,4)**	**139**

5–8. sınıf düzeyleri birlikte değerlendirildiğinde, tüm sınıf düzeylerinde eylemsellik boyutunun belirgin biçimde baskın olduğu görülmektedir. Toplam 139 analiz biriminin 84'ü (%60,4) eylemsellik, 44'ü (%31,7) işlevsellik ve 11'i (%7,9) farkındalık boyutunda yer almaktadır. Sınıf düzeyi yükseldikçe eylemsellik oranı görece düşerken işlevsellik boyutu güç kazanmaktadır. Farkındalık boyutu ise tüm sınıf düzeylerinde en düşük temsil oranına sahip olmaya devam etmektedir.

TARTIŞMA

Bulgular bütüncül biçimde değerlendirildiğinde, ortaokul görsel sanatlar öğretim programının sanat okuryazarlığını ağırlıklı olarak eylemsellik boyutu üzerinden yapılandırdığı görülmektedir. Bu örüntü, Türkiye'deki sanat eğitiminin tarihsel süreç içinde büyük ölçüde ürün temelli bir anlayış çerçevesinde şekillendiğini ortaya koyan araştırmalarla örtüşmektedir (Kırışoğlu, 2009). Küresel bağlamda da yapım temelli öğrenmenin sanat eğitiminde güçlü bir konuma sahip olduğu görülmektedir. Ancak araştırmacılar bu eğilimin kavramsal anlama ve eleştirel düşünme süreçleri pahasına öne çıkabileceği konusundaki kaygılarını dile getirmektedir (Bamford, 2006). Nitekim Greer'ın (1984) geliştirdiği Disiplin Temelli Sanat Eğitimi çerçevesi, sanat eğitiminin üretim becerisinin ötesinde estetik, eleştiri ve sanat tarihini de kapsayan çok yönlü bir yapı içinde kurgulanması gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Farkındalık boyutunun program genelinde yalnızca %7,9 oranında yer bulması, bu araştırmanın en dikkat çekici bulgularından biri olarak öne çıkmaktadır. Parsons'ın (1987) geliştirdiği bilişsel gelişim modelinde

kavramsal tanıma ve algısal deneyim, yüksek düzeyli yorumlama ve değerlendirme becerilerinin önkoşulu olarak tanımlanmaktadır. Beş aşamalı bu gelişim modelinde ilk aşamalar, estetik deneyimi derinleştirecek farkındalık kapasitesinin kurulmasına dayanmaktadır. Sistem düşüncesi perspektifinden bakıldığında, farkındalık, işlevsellik ve eylemsellik boyutları arasında benzer bir gelişimsel ilişki öngörülmektedir. Kavramsal tanıma anlamlandırma süreçlerine, anlamlandırma da etkin yaratıcı üretime zemin hazırlamaktadır. Bu mantık hem Bloom'un bilişsel alan taksonomisiyle (Bloom, 1956; Anderson ve Krathwohl, 2001) hem de sanat eğitimindeki gelişimsel öğrenme yaklaşımlarıyla örtüşmektedir. Mevcut programda farkındalık boyutunun bu derece sınırlı kalması, söz konusu gelişimsel mantığın programa yeterince yansımadığını düşündürmektedir.

İşlevsellik boyutunun tüm sınıf düzeylerinde ikinci sırada yer alması ve özellikle 8. sınıfta %40,5'e yükselmesi olumlu bir gelişimsel eğilim olarak değerlendirilebilir. Efland'ın (2002) sanat ve bilişin bütünleştiğini vurguladığı çerçevede, analiz, yorumlama ve kültürel bağlamda anlamlandırma süreçlerinin özellikle üst sınıflarda güçlenmesi beklenen bir gelişimsel eğilimle örtüşmektedir. Modern sanat akımlarının toplumsal ve kültürel değişimlerle ilişkilendirilmesi, dijital göstergelerin eleştirel okunması ve kent ile müze ilişkilerinin sorgulanması gibi içerikler bu artışı desteklemektedir. Bununla birlikte 7. sınıfta işlevsellik oranının %20,6'ya gerilemesi, bu gelişimin doğrusal ve sistematik olmadığını ortaya koymaktadır.

7. sınıfta gözlenen geçici farkındalık artışının (%17,6) sürekliliğe dönüşmemesi ve 8. sınıfta yeniden %5,4'e gerilemesi dikkat çekicidir. Bu durum, farkındalık boyutunun kademeli ve sistematik bir gelişim çizgisi izlemediğini açıkça ortaya koymaktadır. Bulgu, sınıf düzeyleri arasında boyutlar arası geçişlerin daha titizlikle tasarlanmasının gerekliliğine işaret etmektedir. Öte yandan eylemsellik boyutunun baskınlığını bütünüyle olumsuz bir program özelliği olarak değerlendirmek doğru olmayacaktır. Freedman (2003) ile Anderson ve Milbrandt (2005), yapım temelli öğrenmenin sanat eğitiminin vazgeçilmez bir bileşeni olduğunu kabul etmektedir. Asıl sorun eylemselliğin fazlalığında değildir. Sorun, farkındalık boyutunun yetersizliğinde ve boyutlar arasındaki geçişlerin yeterince sistematik biçimde kurgulanmamış olmasında yatmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, 5–8. sınıf Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın sanat okuryazarlığını TYMM'nin öngördüğü sistem düşüncesi çerçevesiyle bütüncül biçimde yansıtmadığını ortaya koymaktadır. Program, sanat okuryazarlığını ağırlıklı olarak yaratıcı üretim ve sanatsal pratik geliştirme eylemleri üzerinden yapılandırmaktadır. Kavramsal tanıma ve algısal farkındalık süreçlerine ise son derece sınırlı yer verilmektedir. İşlevsellik boyutunun özellikle 8. sınıfta yükselmesi, sınıf düzeyi ilerledikçe eleştirel çözümleme ve bağlamsal düşünme süreçlerinin görece güçlendiğine işaret etmektedir. Ancak bu eğilimin tutarlı bir gelişim çizgisi oluşturmadığı görülmektedir.

Sanat okuryazarlığının bütüncül gelişimi açısından aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir. Birincisi, program revizyonu sürecinde farkındalık boyutuna ait öğrenme çıktılarının tüm sınıf düzeylerinde dengeli ve kümülatif biçimde dağıtılması gerekmektedir. İkincisi, işlevsellik boyutunun yalnızca 8. sınıfta yoğunlaşması yerine 5. sınıftan itibaren sistematik biçimde güçlenmesi sağlanmalıdır. Üçüncüsü, üretim odaklı görevlerin içine anlamlandırma ve yorumlama süreçlerinin daha organik biçimde entegre edilmesi önerilmektedir. Bu yaklaşım, hem eylemsellik hem de işlevsellik boyutlarının eşzamanlı olarak geliştirilmesine katkı sunabilir. Son olarak bu araştırma doküman incelemesiyle sınırlıdır ve sınıf içi

uygulamaları ile öğrenci öğrenme süreçlerini kapsamamaktadır. Gelecek araştırmalarda öğretmen uygulamalarının gözlemlenmesi, öğrenci ürünlerinin incelenmesi ve karma yöntemli tasarımların kullanılması önerilmektedir. Bu çalışmalar, programın yazılı hedefleri ile uygulamaya yansıması arasındaki ilişkiyi derinlemesine ortaya koymak açısından değerli katkılar sunacaktır.

KAYNAKÇA

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Anderson, T., & Milbrandt, M. (2005). *Art for life: Authentic instruction in art*. McGraw-Hill.

Bamford, A. (2006). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann.

Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. David McKay.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4. baskı). SAGE Publications.

Efland, A. D. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College Press.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. Teachers College Press.

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.

Greer, W. D. (1984). Discipline-based art education: Approaching art as a subject of study. *Studies in Art Education, 25*(4), 212–218.

Kırışoğlu, O. T. (2009). *Sanatta eğitim: Görmek, öğrenmek, yaratmak* (3. baskı). Pegem Akademi.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4. baskı). Jossey-Bass.

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

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Görsel sanatlar dersi öğretim programı (1–8. sınıflar)*. MEB Yayınları.

Parsons, M. J. (1987). *How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge University Press.

Parsons, M. J. (2004). Art and integrated curriculum. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (ss. 775–794). Lawrence Erlbaum Associates.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.

Walling, D. R. (2000). *Rethinking how art is taught: A critical convergence*. Corwin Press.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

İLKOKUL 3. VE 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SANATIN İŞLEVİNE VE YAŞAMDAKİ YERİNE İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ

Yaşar AYYILDIZ[1], Mustafa ERKAN[2]

GİRİŞ

Sanat, insanlığın en eski ve en köklü ifade biçimlerinden biridir. Tarihsel buluntular sanatsal üretimin yaklaşık 45.000 yıl öncesine uzandığını ve bu süreç boyunca insanın çevresini yorumlama ve bu yorumu somut temsillere dönüştürme çabasının kesintisiz sürdüğünü göstermektedir (Anderson, 2024). Bu tarihsel süreklilik, sanatın yalnızca estetik bir etkinlik olmadığını, bireyin dünyayı anlamlandırma biçimlerini yansıtan derin bir bilişsel ve duygusal süreç olduğunu da ortaya koymaktadır.

Sanat eğitimi, günümüzde salt teknik beceri kazandırmanın çok ötesinde kapsamlı bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmektedir. Görsel sanatlar etkinlikleri çocukların eleştirel düşünme, uzamsal algı ve problem çözme becerilerini geliştirir. Bu etkinlikler limbik sistem üzerindeki uyarıcı etkisi aracılığıyla genel öğrenme motivasyonunu da olumlu yönde etkilemektedir (Tyler ve Likova, 2012). Banu ve Sugumar (2024), sanat eğitiminin bilişsel, duygusal, sosyal ve yaratıcı becerileri bütüncül olarak geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Aynı araştırma, sanatla düzenli etkileşimin öğrencilerin özgüven, öz-ifade ve takım çalışması kapasitelerini güçlendirdiğini göstermektedir.

Çocuklarda sanatsal gelişim, birbirini izleyen ve birbirine bağlanan evrelerden oluşmaktadır. Sanat eğitimi alanının kurucu isimlerinden Lowenfeld (1947), bu gelişimi karalama döneminden başlayıp gerçekçilik dönemine uzanan sistematik bir süreç olarak tanımlamaktadır. Araştırma kapsamındaki 9–11 yaş grubundaki öğrenciler gerçekçilik dönemine denk gelmektedir. Bu evrede çocuklar nesneler arası ilişkileri perspektif ve üç boyutlu mekân algısı çerçevesinde yeniden kurgulama eğilimi taşımaktadır. Parsons'ın (1987) estetik gelişim kuramıyla örtüşen bu dönemde sanat, çocuğun bilişsel gelişiminin sanatsal bir dışavurumu olarak ortaya çıkmaktadır.

Türkiye'deki araştırmalar da sanat eğitiminin çocuklar üzerindeki yapıcı etkisini doğrular niteliktedir. Akengin ve Gök (2019), sanat eğitiminin öğrencilerin iletişim ve kişilerarası ilişki becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Aynı araştırma, sanatla ilgilenen çocuklarda duyguları aktarma ve zorluklarla başa çıkma kapasitelerinde belirgin bir artış yaşandığını ortaya koymaktadır. Özbal ve Aydoğan (2017) ise sanatın ilkokul çağındaki çocuklar için yalnızca görsel bir haz aracı olmadığını vurgulamaktadır. Bu araştırmaya göre sanat, çevreyi keşfetme ve dünyayı anlamlı biçimlere dönüştürme sürecinin bir parçasıdır.

Bu denli çok katmanlı bir alanın çocuklar tarafından nasıl algılandığı, eğitim araştırmalarının önemli bir odak noktasını oluşturmaktadır. Çakmak ve Türkcan (2019), görsel sanatlar dersinin öğrenci, öğretmen ve veli perspektiflerinden nasıl değerlendirildiğini incelemiştir. Bu araştırma, sanat dersine yönelik algıların sürdürülmesinde öğrencilerin sanatı ne şekilde anlamlandırdığının kritik rol oynadığını göstermiştir. Buna

[1] Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye; academy.yasarayyildiz@gmail.com; ORCID: 0009-0003-7593-2232
[2] Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye; mustafaerkan093@gmail.com; ORCID: 0000-0002-3349-6386

karşılık ilkokul düzeyindeki çocukların sanatın işlevini ve yaşam içindeki yerini doğrudan kendi perspektiflerinden anlattıkları araştırmalar oldukça sınırlı kalmaktadır.

Bu araştırma, söz konusu boşluktan hareketle *"İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri, sanatın işlevini ve yaşam içindeki yerini nasıl algılamaktadır?"* temel sorusuna yanıt aramaktadır. Araştırmada öğrencilerin görüşleri sanatın duygusal, bireysel gelişim ile sosyal-pratik işlevleri ekseninde betimlenmektedir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Sanatın İşlevi: Çok Boyutlu Bir Kavramsallaştırma

Sanatın işlevi tarihsel dönemler, kültürel bağlamlar ve felsefi yaklaşımlar ekseninde farklı biçimlerde kavramsallaştırılmıştır. En geniş yorumuyla sanat, bireyin iç dünyasını dışavurmasına, toplumsal anlamları aktarmasına ve estetik değerler yaratmasına zemin hazırlayan çok boyutlu bir etkinlik alanıdır. Banu ve Sugumar (2024), sanat eğitiminin bireyi bilişsel, duygusal, sosyal ve yaratıcı açıdan bütüncül biçimde geliştirdiğini vurgulamaktadır. Bu araştırmaya göre sanat yalnızca estetik değil, pedagojik bir araç olarak da merkezi bir işlev üstlenmektedir. Bu çok boyutlu işlev anlayışı, sanat algısının üç temel eksen üzerinden çözümlenmesinin kuramsal temelini oluşturmaktadır.

Çocuklarda Sanatsal Gelişim ve 9–11 Yaş Grubu

Çocukların sanatla ilişki kurma biçimleri, bilişsel ve duygusal gelişim süreçleriyle doğrudan bağlantılıdır. Lowenfeld (1947), çocuklarda sanatsal gelişimi birbirini izleyen evreler üzerinden açıklamaktadır. Araştırmacıya göre karalama dönemiyle başlayan bu süreç, şema öncesi, şema ve gerçekçilik dönemlerini kapsamaktadır. Araştırma kapsamındaki 9–11 yaş grubu gerçekçilik dönemine denk düşmektedir. Bu evredeki çocuklar sanatı dış dünyanın bir temsili olarak değerlendirme ve nesneleri gözlemledikleri biçimiyle aktarma eğilimi taşımaktadır.

Parsons'ın (1987) estetik gelişim kuramı bu eğilimi yorum düzeyinde desteklemektedir. Parsons, çocukların estetik yargılarının somuttan soyuta doğru ilerleyen bir süreç izlediğini göstermektedir. Araştırmacıya göre 9–11 yaş aralığındaki çocuklar güzelliği büyük ölçüde gerçekçilikle özdeşleştirmektedir. Bu yaş grubundaki öğrencilerin sanat çalışmalarını doğruya sadakat ve benzerlik ölçütleriyle değerlendirme eğilimi, sanat deneyimini duygusal, bilişsel ve toplumsal boyutlarıyla birlikte ele almayı gerektirmektedir. Vygotsky'nin sosyokültürel etkileşim odaklı bakış açısıyla değerlendirildiğinde de sanat, çocukların dünyayı içselleştirme ve anlamlandırma sürecinin bir parçası olarak öne çıkmaktadır. Çocuklar bu dinamik süreçte kendi algı dünyalarını sanatsal bir zemin üzerinde inşa etmektedir (Kızılırmak, 2018).

Sanat Eğitiminde Duygusal ve Bilişsel Boyut

Nörobilimsel araştırmalar, sanatsal deneyimin yalnızca estetik değil, bilişsel ve duygusal açıdan da dönüştürücü bir güce sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Tyler ve Likova (2012), görsel sanatlar etkinliklerinin limbik sistem üzerindeki uyarıcı etkisi aracılığıyla öğrenme motivasyonunu, empatiyi ve yazılı anlatım becerilerini güçlendirdiğini göstermektedir. Bozkır ve Kanak (2023), sanat çalışmalarının zihinsel şemaların yapılandırıldığı ve düşüncelerin sistematik biçimde ifadeye dönüştürüldüğü güçlü gelişim araçları olduğunu vurgulamaktadır. Sanatın bu bütüncül etkisi, sanat algısını yalnızca estetik bir yargı biçimi olarak ele almanın yeterli olmadığını göstermektedir. Sanat algısı, çocuğun kendini, çevresini ve toplumsal ilişkilerini anlamlandırma sürecinin bir parçası olarak değerlendirilmelidir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma paradigması çerçevesinde tasarlanmış ve olgubilim (fenomenoloji) desenine dayalı olarak yürütülmüştür. Fenomenolojik desen, bireylerin belirli bir olguya ilişkin yaşantılarını ve bu yaşantılara yükledikleri anlamları derinlemesine betimlemeyi amaçlar (Merriam ve Tisdell, 2016). Bu çalışmada söz konusu olgu, ilkokul öğrencilerinin sanatın işlevine ve yaşam içindeki yerine atfettikleri anlamlardır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen öğrenci görüş formu kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2025–2026 eğitim öğretim yılında öğretmenlik uygulamasına gidilen okullarda öğrenim gören toplam 73 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın odağıyla doğrudan ilgili olan 3. ve 4. sınıf düzeyleri çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Öğrencilerin 46'sı (%63) 3. sınıf, 27'si (%37) ise 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Cinsiyet dağılımı incelendiğinde örneklemin 38'inin kız (%52), 35'inin erkek (%48) öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Sınıf ve Cinsiyet Dağılımı

Sınıf	Kız f (%)	Erkek f (%)	Toplam f	Örneklemdeki Oran
3. Sınıf	27 (%59)	19 (%41)	46 (%100)	%63
4. Sınıf	11 (%41)	16 (%59)	27 (%100)	%37
Toplam	**38 (%52)**	**35 (%48)**	**73 (%100)**	**%100**

Veri Toplama ve Analiz

Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve iki açık uçlu soru içeren öğrenci görüş formu aracılığıyla toplanmıştır. Birinci soru öğrencilerin sanatın neden yapıldığına ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. İkinci soru ise sanatın olmadığı bir dünyada nelerin eksik olacağına dair görüşlerine yöneliktir. Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, metin verilerinden anlamlı örüntüler ve kategoriler türetmeyi sağlayan sistematik bir nitel analiz tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Analiz sürecinde öğrenci ifadelerinden elde edilen ham kodlar benzerliklerine göre kategoriler altında gruplandırılmıştır. Kategoriler daha sonra daha kapsamlı temalar çerçevesinde bir araya getirilmiştir. Kodlama sürecinin güvenirliğini artırmak amacıyla araştırmacılar kodlamaları birbirinden bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. Elde edilen kodlar karşılaştırılarak uzlaşı sağlanmıştır (Miles ve Huberman, 1994).

BULGULAR

Bu bölümde öğrencilerin sanatın işlevine ve yaşam içindeki yerine ilişkin algıları iki temel başlık altında sunulmaktadır. Bunlar öğrencilerin sanatın yapılma nedenlerine ilişkin görüşleri ile sanatın yokluğunda ortaya çıkacak eksikliklere dair değerlendirmeleridir.

Öğrencilerin Sanat Dersine Yönelik Genel Tutumları

"Çok seviyorum", "seviyorum" ve güçlü olumlu ifadeler ("bayılıyorum" vb.) bir arada değerlendirildiğinde 3. sınıf öğrencilerinin %89'unun (41 öğrenci), 4. sınıf öğrencilerinin ise %89'unun

(24 öğrenci) sanat dersine olumlu tutum sergilediği görülmektedir. 3. sınıf öğrencilerinde güçlü olumlu ifadelerin daha sık kullanılması dikkat çekmektedir. Bu durum, küçük yaş grubundaki çocukların sanat etkinliklerine karşı daha yoğun duygusal bağlılık geliştirebildiğini düşündürmektedir.

Sanatın Yapılma Nedenlerine İlişkin Görüşler: 3. Sınıf

3. sınıf öğrencilerinin sanatın yapılma nedenlerine ilişkin görüşleri Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. 3. Sınıf Öğrencilerinin Sanatın Yapılma Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Kategori	Kodlar	f
Sanatın duygusal ve ifade edici işlevi	Eğlence ve keyif alma, psikolojik rahatlama, kendini ifade etme	34
Sanatın bireysel gelişim ve yaratıcılık işlevi	Hayal gücü ve yaratıcılık, beceri ve zihinsel gelişim	25
Sanatın sosyal ve yaşam pratiklerine ilişkin işlevleri	Boş zamanı değerlendirme ve hobi, estetik ve güzellik oluşturma, sosyal paylaşım ve beğeni kazanma, ekonomik amaç ve meslek	25
Toplam		**84**

Tablo 2 incelendiğinde, 3. sınıf öğrencilerinin sanatın yapılma nedenlerini en yoğun biçimde sanatın duygusal ve ifade edici işlevi kapsamında anlamlandırdıkları görülmektedir (f = 34). Eğlence ve keyif alma, psikolojik rahatlama ve kendini ifade etme kodları, öğrencilerin sanatı öncelikle bireyin iç dünyasıyla ilişkili bir yaşantı alanı olarak gördüklerini göstermektedir. Öğrencilerin sanat yapmayı "eğlenmek", "mutlu olmak", "rahatlamak" ve "içindekileri anlatmak" gibi ifadelerle açıklamaları dikkat çekicidir. Bu ifadeler, sanatın bu yaş grubunda duygusal boşalım ve öznel ifade imkânı sunan bir alan olarak konumlandığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu alanyazındaki sonuçlarla örtüşmekte ve öğrencilerin sanatı yaşantısal ve kişisel olarak deneyimlenen bir süreç üzerinden anlamlandırdıklarını göstermektedir (Akengin ve Gök, 2019; Banu ve Sugumar, 2024).

Tabloda ikinci ve üçüncü sırada eşit frekansla yer alan sanatın bireysel gelişim ve yaratıcılık işlevi ile sanatın sosyal ve yaşam pratiklerine ilişkin işlevleri kategorileri (f = 25), öğrencilerin sanatı hem gelişimsel bir araç hem de günlük yaşamın bir parçası olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Toplam frekansın (f = 84) katılımcı sayısının üzerinde olması, öğrencilerin cevaplarında birden fazla anlam alanına aynı anda yer verdiklerini göstermektedir. Bu durum, sanatın bu yaş grubunda iç içe geçmiş ve çok katmanlı bir deneyim alanı olarak algılandığına işaret etmektedir.

Sanatın Yapılma Nedenlerine İlişkin Görüşler: 4. Sınıf

4. sınıf öğrencilerinin sanatın yapılma nedenlerine ilişkin görüşleri Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3. 4. Sınıf Öğrencilerinin Sanatın Yapılma Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Kategori	Kodlar	f
Sanatın duygusal ve ifade edici işlevi	Eğlence ve keyif alma, psikolojik rahatlama, kendini ifade etme	19
Sanatın bireysel gelişim ve yaratıcılık işlevi	Hayal gücü ve yaratıcılık, beceri ve zihinsel gelişim	18
Sanatın sosyal ve yaşam pratiklerine ilişkin işlevleri	Boş zamanı değerlendirme ve hobi, estetik ve güzellik oluşturma, sosyal paylaşım ve beğeni kazanma, ekonomik amaç ve meslek	15
Toplam		**52**

Tablo 3 incelendiğinde, 4. sınıf öğrencilerinin de sanatı en çok sanatın duygusal ve ifade edici işlevi ekseninde değerlendirdikleri görülmektedir (f = 19). Bu kategori altındaki bulgular 3. sınıf sonuçlarıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Bu durum, sanatın duygusal deneyim ve ifade boyutunun her iki sınıf düzeyinde de öncelikli anlam alanı oluşturduğunu göstermektedir. Dikkat çekici bir bulgu, bireysel gelişim ve yaratıcılık işlevi kategorisinin (f = 18) duygusal işlev kategorisine (f = 19) oldukça yakın bir frekansa sahip olmasıdır. Bu bulgu, 4. sınıf öğrencilerinin sanatı bireysel gelişim ve yaratıcı düşünme süreçleriyle daha güçlü bir ilişki içinde değerlendirdiğini düşündürmektedir. Sınıf düzeyi ilerledikçe sanat algısında gelişimsel boyut görece önem kazanmaktadır.

Genel Dağılım: Sanatın Yapılma Nedenleri

3. ve 4. sınıf bulgularının bütüncül dağılımı Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin Sanatın Yapılma Nedenlerine İlişkin Genel Dağılım

Tema	3. Sınıf f	4. Sınıf f	Toplam f
Sanatın duygusal ve ifade edici işlevleri	34	19	53
Sanatın yaratıcılık ve bireysel gelişim işlevleri	25	18	43
Sanatın sosyal ve yaşam pratiklerine ilişkin işlevleri	25	15	40
Toplam	**84**	**52**	**136**

Tablo 4, öğrencilerin sanatın yapılma nedenlerini en çok sanatın duygusal ve ifade edici işlevleri kapsamında değerlendirdiklerini göstermektedir (f = 53). Bunu sanatın yaratıcılık ve bireysel gelişim işlevleri (f = 43) ile sanatın sosyal ve yaşam pratiklerine ilişkin işlevleri (f = 40) izlemektedir. Kategoriler arasındaki frekans farkının görece sınırlı olması dikkat çekicidir. Bu durum, ilkokul öğrencilerinin sanatı tek boyutlu bir kavram olarak algılamadığını göstermektedir. Öğrenciler duygusal, gelişimsel ve sosyal işlevleri birbirini tamamlayan bir bütün olarak deneyimlemektedir.

Sanatın Yokluğuna İlişkin Görüşler: 3. Sınıf

"Sanat olmasaydı hayatımızda ne eksik olurdu?" sorusuna 3. sınıf öğrencilerinin verdiği yanıtların dağılımı Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. 3. Sınıf Öğrencilerinin Sanatın Yokluğuna İlişkin Görüşleri

Kategori	Kodlar	f
Sanatın duygusal ve deneyimsel katkısı	Eğlence ve mutluluğun azalması, kendini ifade edememe	21
Sanatın estetik ve yaşam katkıları	Estetik ve görsel güzelliğin kaybı, sanatsal etkinliklerin yokluğu, kültürel eksiklik	20
Sanatın yaratıcılık ve gelişim boyutu	Hayal gücü ve yaratıcılık eksikliği, beceri ve yetenek gelişiminin azalması	17
Toplam		**58**

Tablo 5 incelendiğinde, 3. sınıf öğrencilerinin sanatın yokluğunu en çok sanatın duygusal ve deneyimsel katkısı kapsamında ifade ettikleri görülmektedir (f = 21). Öğrenciler sanat olmadan eğlenilmeyeceğini, mutlu olunamayacağını ya da duyguların yeterince ifade edilemeyeceğini vurgulamışlardır. Estetik ve yaşam katkıları kategorisinin de yüksek bir frekansa sahip olduğu dikkat çekmektedir (f = 20). Öğrenciler sanatın yokluğunda çevrenin renksiz ve cansız olacağını, müzik ve resim gibi etkinliklerin

bulunmayacağını ifade etmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin sanatı yaşamın estetik boyutunu zenginleştiren vazgeçilmez bir unsur olarak değerlendirdiğine işaret etmektedir.

Sanatın Yokluğuna İlişkin Görüşler: 4. Sınıf

"Sanat olmasaydı hayatımızda ne eksik olurdu?" sorusuna 4. sınıf öğrencilerinin verdiği yanıtların dağılımı Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6. 4. Sınıf Öğrencilerinin Sanatın Yokluğuna İlişkin Görüşleri

Kategori	Kodlar	f
Sanatın duygusal ve deneyimsel katkısı	Eğlence ve mutluluğun azalması, kendini ifade edememe	13
Sanatın estetik ve yaşam katkıları	Estetik ve görsel güzelliğin kaybı, sanatsal etkinliklerin yokluğu, kültürel eksiklik	12
Sanatın yaratıcılık ve gelişim boyutu	Hayal gücü ve yaratıcılık eksikliği, beceri ve yetenek gelişiminin azalması	11
Toplam		**36**

Tablo 6'da görüldüğü üzere 4. sınıf öğrencilerinin sanatın yokluğuna ilişkin kategoriler arasındaki frekans farkı oldukça sınırlıdır (f = 13, 12, 11). Bu dengeli dağılım, 4. sınıf öğrencilerinin sanatı çok boyutlu bir bütün olarak ele aldıklarını göstermektedir. Öğrenciler herhangi bir işlev boyutunu diğerleri üzerinde belirgin biçimde önceliklendirmemiştir. Öğrenciler sanat olmadan eğlenemeyeceklerini, çevrenin güzelliğini yitireceğini ve yaratıcılığın körelleceğini hemen hemen eşit sıklıkla vurgulamışlardır.

Genel Dağılım: Sanatın Yokluğu

Her iki sınıf düzeyine ait bulguların birleştirildiği genel dağılım Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7. Öğrencilerin Sanatın Yokluğuna İlişkin Genel Dağılım

Kategori	3. Sınıf f	4. Sınıf f	Toplam f
Sanatın duygusal ve deneyimsel katkısı	21	13	34
Sanatın estetik ve yaşam katkıları	20	12	32
Sanatın yaratıcılık ve gelişim boyutu	17	11	28
Toplam	**58**	**36**	**94**

Tablo 7, öğrencilerin sanatın yokluğunu en çok sanatın duygusal ve deneyimsel katkısı üzerinden tanımladığını göstermektedir (f = 34). Bunu sanatın estetik ve yaşam katkıları (f = 32) ile yaratıcılık ve gelişim boyutu (f = 28) kategorileri izlemektedir. Kategoriler arasındaki frekans farkının görece sınırlı olması, öğrencilerin sanatı duygusal, estetik ve gelişimsel boyutlarıyla bütüncül biçimde değerlendirdiğine işaret etmektedir. Bu bulgu, ilkokul öğrencilerinin sanatı yalnızca teknik bir etkinlik olarak görmediğini ortaya koymaktadır. Öğrenciler sanatı yaşamı renklendiren, bireyin duygularını ifade etmesine olanak tanıyan ve yaratıcılığı besleyen çok boyutlu bir deneyim alanı olarak algılamaktadır.

TARTIŞMA

Araştırma bulguları, ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sanatı yalnızca teknik bir beceri alanı olarak görmediklerini açıkça ortaya koymaktadır. Öğrenciler sanatı duygusal, yaratıcı ve toplumsal boyutları bulunan çok yönlü bir deneyim alanı olarak algılamaktadır. Bu bölümde bulgular ilgili kuramsal çerçeveler ve alanyazın bağlamında değerlendirilmektedir.

Öğrencilerin sanatın işlevini en çok duygusal ve ifade edici boyut üzerinden tanımlamaları, sanat eğitiminin duyuşsal temellerine ilişkin kuramsal çerçevelerle örtüşmektedir. Tyler ve Likova (2012), sanatsal etkinliklerin limbik sistem üzerindeki uyarıcı etkisi aracılığıyla bireylerin duygusal yoğunluklarını artırdığını ortaya koymaktadır. Aynı araştırmaya göre bu süreç öğrenmeye daha derin bir anlam yüklemektedir. Akengin ve Gök (2019) ise sanat eğitiminin duygularını aktarma ve başkalarıyla bağ kurma üzerindeki yapıcı etkisini Türkiye örnekleminde doğrulamaktadır. Bu araştırmada elde edilen bulguların söz konusu sonuçlarla tutarlılık göstermesi, çocukların sanatı sezgisel biçimde duygusal ve anlamlı bir deneyim alanı olarak içselleştirdiklerine işaret etmektedir.

Öğrencilerin sanatı bireysel gelişim ve yaratıcılık bağlamında güçlü biçimde anlamlandırmaları, Lowenfeld'in (1947) görüşleriyle doğrudan örtüşmektedir. Lowenfeld, sanatın çocuğun yaratıcı büyümesi ve zihinsel gelişiminin ayrılmaz bir parçası olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmacıya göre çocuklar sanat aracılığıyla yalnızca görsel bir ürün ortaya koymamakta, aynı zamanda kendilerini, çevrelerini ve dünyayı yorumlayan bireyler olarak biçimlenmektedir. Bu araştırmada öğrencilerin "hayal gücümü geliştirir" ve "yeni şeyler üretebilirim" gibi ifadeler kullanması, Lowenfeld'in gelişimsel çerçevesiyle tutarlıdır. Bu ifadeler, çocukların sanatı üretken ve anlamlı bir bireysel süreç olarak deneyimlediklerini doğrulamaktadır. Bozkır ve Kanak (2023), sanat çalışmalarının zihinsel şemaların yapılandırıldığı güçlü gelişim araçları olduğunu vurgulayarak bu bulguyu desteklemektedir.

Öğrencilerin sanatın sosyal ve yaşam pratiklerine ilişkin işlevlerine yaptıkları vurgu, sanat algısının yalnızca bireysel bir yaşantıyla sınırlı olmadığını göstermektedir. Sanat algısı aynı zamanda toplumsal ve gündelik bir boyut taşımaktadır. Özbal ve Aydoğan (2017), sanatın çocuklar için çevreyi keşfetme ve karmaşık dünyayı anlamlı biçimlere dönüştürme sürecinde önemli bir köprü işlevi gördüğünü vurgulamaktadır. Bu araştırmanın bulguları, söz konusu köprü işlevinin ilkokul öğrencileri tarafından sezgisel biçimde kavrandığını ortaya koymaktadır.

Sanatın yokluğuna ilişkin bulgular, öğrencilerin sanatı ne kadar merkezi bir yaşam bileşeni olarak gördüklerini belirginleştirmektedir. Öğrenciler sanatın yokluğunu eğlence ve mutluluğun azalması, yaşamın estetik açıdan yoksullaşması ve yaratıcılığın kısıtlanması üzerinden tanımlamıştır. Bu tanımlamalar, sanatın bu yaş grubundaki çocuklar için duygusal refah, estetik duyarlılık ve gelişimsel potansiyel bakımından vazgeçilmez bir yer tuttuğunu göstermektedir. Parsons'ın (1987) estetik gelişim kuramı, bu yaş grubundaki çocukların estetik değerlere karşı güçlü bir duyarlılık geliştirdiğini ortaya koymakta ve bulguları kuramsal açıdan desteklemektedir. Çakmak ve Türkcan (2019) ise görsel sanatlar dersinin öğrenciler tarafından yalnızca bir müfredat bileşeni olarak değil, yaşamın anlamlı ve renkli bir parçası olarak değerlendirildiğini göstermiştir.

Sınıf düzeyleri karşılaştırıldığında, 3. sınıf öğrencilerinin sanatla daha yoğun duygusal bağlılık kurduğu dikkat çekmektedir. 4. sınıf öğrencilerinde ise bireysel gelişim ve yaratıcılık boyutu duygusal işleve yaklaşan bir sıklıkla vurgulanmıştır. Bu bulgu, sınıf düzeyi ilerledikçe sanat algısında gelişimsel ve bilişsel boyutun görece güçlendiğini düşündürmektedir. Söz konusu eğilim, Lowenfeld'in (1947) gelişim evreleri çerçevesiyle örtüşmektedir. Gerçekçilik dönemine geçişte çocuklar sanatı giderek daha karmaşık bilişsel süreçlerle ilişkilendirmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sanatı duygusal ifade ve deneyim, bireysel gelişim ve yaratıcılık ile sosyal-pratik işlevler üzerinden bütüncül biçimde anlamlandırdıklarını ortaya koymaktadır.

Her iki sınıf düzeyinde de öğrencilerin büyük çoğunluğu sanat dersine güçlü olumlu tutum sergilemiştir. Bu sonuç, öğrencilerin sanatı yalnızca bir müfredat bileşeni değil, yaşamın ayrılmaz bir parçası olarak deneyimlediklerini göstermektedir.

Araştırmanın bulgularından hareketle şu öneriler geliştirilmiştir. Birincisi, ilkokul düzeyi sanat eğitiminde duygusal ifade olanakları ön planda tutulmalıdır. Öğrencilerin kendi iç dünyalarını sanat aracılığıyla dışa vurabilecekleri güvenli ve destekleyici öğrenme ortamları tasarlanmalıdır. İkincisi, öğrencilerin sanatı yaratıcılık ve bireysel gelişimle güçlü biçimde ilişkilendirdiği bulgusundan hareketle program tasarımında keşfetme, tasarlama ve üretme süreçlerine yönelik açık uçlu etkinliklere daha geniş yer verilmesi önerilmektedir. Üçüncüsü, sanatın sosyal ve estetik boyutlarına ilişkin farkındalık kazandırmaya yönelik etkinlikler öğrencilerin günlük yaşamla sanat arasında daha bilinçli bağlar kurmasına katkı sağlayabilir. Son olarak bu araştırma, belirli okullarda yürütülen ve nitel bulgular içeren sınırlı bir çalışmadır. Farklı coğrafi ve sosyoekonomik bağlamlarda gerçekleştirilecek karşılaştırmalı araştırmaların ve karma yöntemli tasarımların alana önemli katkılar sunacağı değerlendirilmektedir.

KAYNAKÇA

Akengin, Ç., & Gök, T. (2019). Sanat eğitimi alan öğrencilerin kişiler arası ilişki ve iletişiminin incelenmesi. *İdil Sanat ve Dil Dergisi, 8*(57), 641–651. https://doi.org/10.7816/idil-08-57-10

Anderson, J. A. (2024). *Nurturing minds and hearts: The positive impacts of visual art education* (Yüksek lisans tezi). Bethel University, Spark Repository. https://spark.bethel.edu/etd/1114

Banu, M. J., & Sugumar, S. (2024). The role of art education in holistic development. *Shanlax International Journal of English, 13*(S1), 51–56. https://doi.org/10.34293/english.v13is1-dec.8520

Bozkır, K., & Kanak, M. (2023). Okul öncesi eğitim alanında yapılmış metafor çalışmalarının gözden geçirilmesi: Sistematik bir derleme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 52*(1), 406–436. https://dergipark.org.tr/tr/pub/cebed/issue/80680/1276090

Çakmak, N., & Türkcan, B. (2019). Permanent perceptions, unchanging problems: Visual arts course in primary school at the context of student-teacher-parent. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7*(2), 793–818. https://doi.org/10.14689/enad.31.2

Kızılırmak, B. (2018). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi alan bilgisi öz yeterlik inançları. *Gazi Journal of Education Sciences, 4*(3), 29–48. https://doi.org/10.30855/gjes.2018.04.03.003

Lowenfeld, V. (1947). *Creative and mental growth*. Macmillan.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4. baskı). Jossey-Bass.

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

Özbal, N., & Aydoğan, İ. (2017). Eğitimde estetiğin gerekliliği ve oluşumu üzerine bir inceleme. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(2), 341–356. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kusbd/issue/30549/318598

Parsons, M. J. (1987). *How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge University Press.

Tyler, C. W., & Likova, L. T. (2012). The role of the visual arts in enhancing the learning process. *Frontiers in Human Neuroscience, 6*, 8. https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00008

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DİJİTAL VATANDAŞLIK VE ÇEVRİM İÇİ GÜVENLİĞE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Yasin UZUN[1]

GİRİŞ

Dijital teknolojilerin gündelik yaşamın hemen her alanına nüfuz etmesi, bireylerin toplumsal katılım biçimlerini ve vatandaşlık pratiklerini köklü biçimde dönüştürmüştür. Bu dönüşümün en belirgin yansımalarından biri, çocukların giderek daha erken yaşlarda ve daha yoğun biçimde çevrim içi ortamların bir parçası hâline gelmesidir. Günümüzde teknolojik araçların çocukların günlük yaşamları, öğrenme süreçleri ve gelişimsel özellikleri üzerindeki etkisi giderek daha belirginleşmiştir (Turhan, 2023). Nitekim Türkiye İstatistik Kurumu'nun verilerine göre 6-15 yaş grubundaki çocukların internet kullanım oranı 2021 yılında %82,7 iken 2024 yılında %91,3'e yükselmiş; aynı dönemde sosyal medya kullanan çocukların oranı %66,1 olarak ölçülmüştür (Türkiye İstatistik Kurumu, 2024). Bu tablo, çevrim içi ortamların çocuklar için yalnızca öğrenme, iletişim ve katılım fırsatları sunmadığını; aynı zamanda zararlı içerikle karşılaşma, mahremiyet ihlali, siber zorbalık ve dijital ayak izinin denetimsiz biçimde yayılması gibi riskleri de beraberinde getirdiğini göstermektedir (Livingstone ve Haddon, 2009). Dolayısıyla çocukları dijital dünyaya hazırlama sorumluluğu, çağdaş eğitim sistemlerinin öncelikli gündem maddelerinden biri hâline gelmiştir.

Bu hazırlık sürecinin kavramsal çerçevesini büyük ölçüde dijital vatandaşlık oluşturmaktadır. Mossberger vd. (2007) dijital vatandaşı, interneti düzenli ve etkin biçimde kullanarak çevrim içi toplumsal yaşama katılabilen birey olarak tanımlamaktadır. Literatürde en yaygın kullanılan çerçeve olan Ribble (2015), dijital vatandaşlığı; dijital erişim, dijital ticaret, dijital iletişim, dijital okuryazarlık, dijital etiket, dijital hukuk, dijital hak ve sorumluluklar, dijital sağlık ve zindelik ile dijital güvenlik olmak üzere dokuz unsur üzerinden ele almakta ve bu unsurları saygı, eğitim ve koruma ilkeleri etrafında bütünleştirmektedir. Choi (2016) ise kavramı daha eleştirel bir çerçeveye taşıyarak dijital vatandaşlığı etik, medya ve bilgi okuryazarlığı, toplumsal katılım ve eleştirel duruş olmak üzere dört boyutta çözümlemiş; dijital vatandaşlığın salt bireysel ve normatif bir uyum davranışına indirgenemeyecek, çok boyutlu ve toplumsal-politik bir kavram olduğunu vurgulamıştır. Bu kavramsallaştırmalar, dijital vatandaşlığın bilgi ve beceri kadar tutum, değer ve sorumluluk bileşenlerini de kapsadığını ortaya koymaktadır.

Dijital vatandaşlığın bu çok boyutlu yapısı içinde çevrim içi güvenlik hem bireyin kendisini koruyabilmesi hem de başkalarının haklarını gözetebilmesi bakımından temel bir bileşen olarak öne çıkmaktadır (Ribble, 2015). Bununla birlikte çevrim içi güvenlik eğitimine yönelik yaklaşımlar zaman içinde dönüşmüştür. Estellés ve Doyle (2025), çevrim içi güvenlik eğitimi literatürünü kapsamlı biçimde inceledikleri sistematik derlemelerinde, literatürdeki egemen anlayışın; çocuğu yalnızca tehlikelerden korunması gereken edilgen bir özne olarak konumlandıran "koruyucu" yaklaşım ile bireye internetin risklerinden kaçınması ve fırsatlarından yararlanması için gereken araçsal becerileri kazandırmayı hedefleyen "donatıcı" yaklaşım ekseninde şekillendiğini belirtmektedir. Bu durum, çevrim içi güvenliğin risklerden kaçınma becerisinin

[1] Arş. Gör. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, rsc.yasinuzun@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3686-2900

yanı sıra dijital ortamlarda eleştirel farkındalık, etik duyarlılık ve etkin katılım geliştirmeyi de içeren pedagojik bir hedef olarak görülmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Bu pedagojik hedefin gerçekleşmesinde öğretmenler belirleyici bir konumdadır. Öğretmenler, öğrencilerin medya ve bilgi okuryazarlığı ile güvenli dijital alışkanlıklarını biçimlendiren başlıca aktörler olarak değerlendirilmektedir. Bu rol, onların kendi dijital yeterliklerinin ve öğretmeye yönelik öz yeterlik algılarının niteliğine doğrudan bağlanmaktadır (Trixa ve Kaspar, 2024). Söz konusu sorumluluk, ilkokul kademesinde ayrı bir önem kazanmaktadır. Çünkü dijital ortamlara ilişkin temel bilinç, alışkanlık ve değerlerin önemli bir bölümü bu kademede atılmaktadır. Sınıf öğretmenleri, çocuğun okul yaşamındaki ilk ve en kapsamlı rehberi olarak, dijital vatandaşlık ve çevrim içi güvenlik farkındalığının temellerini atma noktasında kritik bir işlev üstlenmektedir. Bu nedenle, sınıf öğretmeni adaylarının söz konusu kavramlara ilişkin görüşlerinin, dikkat ettikleri güvenli kullanım unsurlarının ve bu konuları öğretmeye yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi hem öğretmen yetiştirme programlarının niteliği hem de öğrencilerin dijital iyi oluşu açısından önem taşımaktadır.

Ulusal literatür incelendiğinde dijital vatandaşlık konusunun son yıllarda artan bir ilgiyle ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmaların önemli bir bölümü, öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerini ya da algılarını nicel ölçme araçlarıyla betimlemeye odaklanmıştır (Dere ve Yavuzay, 2019; Kocadağ, 2012; Metin, 2021; Tutar vd., 2024). Benzer biçimde öğretmenlerin dijital vatandaşlığa yönelik algıları (Arcagök, 2020) ve dijital vatandaşlık bilincinin internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımıyla ilişkisi (Çubukçu ve Bayzan, 2013) çeşitli açılardan incelenmiştir. İlköğretim öğrencilerinin konuya ilişkin tutumlarını ele alan çalışmalar da bulunmaktadır (Çepni vd., 2014). Bununla birlikte, mevcut çalışmaların büyük ölçüde ölçek temelli ve genel öğretmen adayı örneklemlerine dayandığı; özellikle sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık ile çevrim içi güvenliğe ilişkin görüşlerini ele alan (Özer, 2016), bu kavramlara ilişkin tanımlamalarını, güvenli kullanım pratiklerini, riskli durumlara yönelik görüşlerini, öğretme öz yeterliklerini ve farkındalık geliştirmeye dönük önerilerini bütüncül biçimde inceleyen nitel çalışmaların sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir. Bu durum, alanda gözlenen önemli bir boşluğa işaret etmektedir.

Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık ve çevrim içi güvenliğe yönelik görüşlerini incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık kavramına yönelik tanımları nelerdir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının çevrim içi paylaşım ve güvenli kullanım süreçlerinde dikkat ettikleri unsurlar nelerdir?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının dijital ortamlarda karşılaşılabilecek riskli ve güvensiz durumlara ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık ve çevrim içi güvenlik konularını öğretmeye yönelik öz yeterlik algıları nasıldır?
5. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrencilerde dijital vatandaşlık ve çevrim içi güvenlik farkındalığını geliştirmeye yönelik önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık ve çevrim içi güvenliğe yönelik görüşlerini ortaya koymayı amaçladığından nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülmüş ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, sınırları belirli bir durumun gerçek yaşam bağlamı içinde, çoklu veri

kaynaklarına dayalı olarak bütüncül biçimde incelenmesine olanak tanıyan bir desendir (Merriam, 2018; Yin, 2018). Bu desen, katılımcıların kendi ifadelerinden yola çıkarak söz konusu kavramlara yükledikleri anlamların ve deneyimledikleri süreçlerin ayrıntılı biçimde betimlenmesine uygun bir çerçeve sunmaktadır (Creswell, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yönteminden yararlanılmıştır. Bu yöntem, araştırmacıya yakın ve erişimi kolay olan durumların seçilerek araştırmaya hız ve pratiklik kazandırılmasına olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu doğrultuda, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmen adayları çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Çalışma grubu, dört sınıf düzeyinden toplam 15 sınıf öğretmeni adayından oluşmaktadır. Katılımcıların gizliliğini sağlamak amacıyla gerçek isimleri kullanılmamış, her bir katılımcıya "K1, K2, …, K15" biçiminde kodlar verilmiştir. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Kategori	*f*	%
Cinsiyet	Kadın	9	60
	Erkek	6	40
Sınıf düzeyi	1. sınıf	3	20
	2. sınıf	4	26,67
	3. sınıf	4	26,67
	4. sınıf	4	26,67
Toplam		15	100

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların %60'ının (*f*=9) kadın, %40'ının (*f*=6) erkek olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyine göre dağılım ele alındığında ise katılımcıların %20'sinin (*f*=3) birinci sınıf, %26,67'sinin (*f*=4) ikinci sınıf, %26,67'sinin (*f*=4) üçüncü sınıf ve %26,67'sinin (*f*=4) dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen ve beş açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, önceden belirlenmiş sorular çerçevesinde ilerlemekle birlikte gerektiğinde sondaj sorularıyla derinleşmeye ve katılımcıların görüşlerini esnek biçimde ifade etmelerine olanak tanıdığı için tercih edilmiştir (Merriam, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Görüşme formundaki sorular, araştırmanın alt problemleriyle birebir ilişkilendirilerek oluşturulmuştur.

Görüşme formunun kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla taslak form, alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş; uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda soruların anlaşılırlığı, kapsamı ve amaca uygunluğu bakımından gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca formun uygulanabilirliğini ve soruların anlaşılırlığını sınamak üzere çalışma grubu dışından bir sınıf öğretmeni adayıyla pilot görüşme gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular doğrultusunda forma son biçimi verilmiştir.

İşlem Süreci ve Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veriler, 2025-2026 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında toplanmıştır. Görüşmeler öncesinde katılımcılar araştırmanın amacı, kapsamı ve gönüllülük esası konusunda bilgilendirilmiş; katılımın gönüllü olduğu ve elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı belirtilerek aydınlatılmış onamları alınmıştır. Görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilecekleri uygun bir ortamda, her bir katılımcıyla yüz yüze ve bireysel olarak yürütülmüş ve yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür. Görüşmeler sırasında katılımcıların verdikleri yanıtlar, herhangi bir değişiklik yapılmaksızın yazılı olarak kayıt altına alınmış ve analiz sürecinin ham verisini oluşturmuştur.

Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlenmesi ve yorumlanması sürecini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu kapsamda yazılı veriler önce dikkatle ve yinelemeli biçimde okunmuş; ardından anlamlı veri parçaları elle kodlanmış, birbiriyle ilişkili kodlar bir araya getirilerek kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular, katılımcıların görüşlerinden seçilen doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuş; doğrudan alıntılarda katılımcıların kod adları kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın inandırıcılığını ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla Lincoln ve Guba (1985) tarafından önerilen ölçütlerden (inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik) yararlanılmıştır. İnandırıcılığı artırmak amacıyla veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde iki uzmanın görüşüne başvurulmuş, formun uygulanması öncesinde pilot görüşme gerçekleştirilmiş ve bulgular katılımcı görüşlerinden seçilen doğrudan alıntılarla temellendirilmiştir. Aktarılabilirliği sağlamak amacıyla araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı ile veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı biçimde betimlenmiştir. Tutarlık ve teyit edilebilirliği güçlendirmek için ise kodlama sürecinin sistematik biçimde yürütülmesine özen gösterilmiş; ham veriler, oluşturulan kod ve kategori listeleri ile analiz çıktıları, denetim izi oluşturacak biçimde saklanmıştır.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık kavramına yönelik tanımları nelerdir?" olmuştur. Aşağıda bulunan Tablo 2'de öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar yer almaktadır:

Tablo 2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dijital Vatandaşlık Kavramına İlişkin Tanımları

Kategori	Kod	Katılımcılar	*f*	Toplam
Hak, Sorumluluk ve Kurallar	Gerçek yaşam normlarını sanal ortama yansıtma	K1, K5, K11	3	7
	Dijital ortamlardaki yasalara ve kurallara uyma	K7, K11, K13	3	
	Telif haklarına saygı duyma	K7	1	

Etik ve Saygı	İletişimde saygılı olma ve hakaret etmeme	K1, K3, K9, K15	4	7
	Siber zorbalıktan kaçınma	K2, K9	2	
	Empati kurabilme	K9	1	
Bilgi Okuryazarlığı	Doğru bilgiye ulaşma / Teyit etme	K4, K10, K14, K15	4	7
	Bilgi kaynağını sorgulama	K4, K10, K14	3	
Güvenlik ve Gizlilik	Kişisel verileri ve özel hayatı koruma	K2, K12	2	5
	Dijital tehlikelerin farkında olma	K10, K12, K15	3	
Üretkenlik ve Mesleki Duruş	Teknolojiyi amaca uygun kullanma	K8, K13, K15	3	5
	Öğrencilere rol model olma / Mesleki sorumluluk	K6, K13	2	

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık kavramına ilişkin tanımlarının; *Hak, Sorumluluk ve Kurallar*, *Etik ve Saygı*, *Bilgi Okuryazarlığı*, *Güvenlik ve Gizlilik* ile *Üretkenlik ve Mesleki Duruş* olmak üzere beş kategori altında toplandığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının dijital vatandaşlığı en yoğun şekilde "Hak, Sorumluluk ve Kurallar", "Etik ve Saygı" bağlamında ele aldıkları dikkat çekmektedir. Katılımcılar, dijital ortamı gerçek dünyanın bir uzantısı olarak nitelendirerek, fiziksel hayattaki ahlaki ve toplumsal kuralların sanal ortamlarda da geçerli olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu durumu K11 kodlu katılımcı, *"Normal hayatta nasıl devlete karşı sorumluluklarımız varsa, kurallara uyuyorsak, sanal alemde de o alemin yazılı olmayan veya yazılı kurallarına uymak bence dijital vatandaşlıktır. Orası da artık bizim içinde yaşadığımız ikinci bir toplum sonuçta"* sözleriyle ifade ederek dijital dünyayı ikinci bir toplumsal yaşam alanı olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde, siber zorbalıktan kaçınma ve saygılı iletişimin önemine değinen K3, *"Nasıl ki normalde kimseye hakaret etmiyorsak, sosyal medyada da klavye arkasına saklanıp insanlara saldırmamak, saygılı bir birey olmaktır"* diyerek dijital etiğin altını çizerken; K1 ise *"Sokakta nasıl kurallara uyuyor ve başkalarının haklarına saygı gösteriyorsak, internette de aynı saygıyı ve sorumluluğu göstermektir"* ifadeleriyle hak ve sorumluluk dengesine vurgu yapmıştır. Öğretmen adaylarının yanıtlarında öne çıkan bir diğer temel boyut ise "Bilgi Okuryazarlığı" olmuştur. Dijital çağda maruz kalınan bilgi kirliliği içerisinde doğruyu yanlıştan ayırma ve kaynak sorgulama becerisi, dijital vatandaşlığın vazgeçilmez bir unsuru olarak görülmüştür. Bu kategori altında görüş bildiren K4, *"Bana göre dijital vatandaşlık en çok bilgi okuryazarlığı ile ilgili bir kavram. Günümüzde internette çok fazla yalan haber var. Doğru bilgiyle yanlış bilgiyi ayırt edebilmek, kaynakları sorgulamak iyi bir dijital vatandaşın görevidir"* şeklinde konuşurken; K10 ise *"Okuduğumuz her şeye anında inanmamak, araştırmak ve teyit etmek. Yani bilinçli bir internet kullanıcısı olmak"* ifadeleriyle eleştirel düşünmenin gerekliliğini ortaya koymuştur.

Ayrıca bulgular incelendiğinde, "Güvenlik ve Gizlilik" ile "Üretkenlik ve Mesleki Duruş" kategorilerinin öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algısında iki farklı önemli boyut olarak ortaya çıktığı görülmektedir. "Güvenlik ve Gizlilik" boyutu altında katılımcılar; kişisel verilerin korunması, özel hayatın gizliliğinin sağlanması ve dijital tehlikelere karşı bilinçli olunması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Örneğin K12, *"Gizlilik ve güvenlik konularına dikkat etmek benim için dijital vatandaşlığın özüdür. Özel hayatımızı ulu orta her yerde paylaşmamak, şifrelerimizi korumak ve güvenli internetin ne demek olduğunu bilmek"* ifadeleriyle bu temanın özünü yansıtırken; K10 ise *"İnternetteki tehlikelerin farkında olmak ve kendini koruyabilmektir"* diyerek bireysel korunma refleksinin altını çizmiştir.

Diğer taraftan "Üretkenlik ve Mesleki Duruş" kategorisinde ise konunun daha çok eylemsel ve pedagojik yönü ele alınmıştır. Adaylar öncelikle teknolojiyi amaca uygun ve faydalı bir şekilde kullanmanın önemine değinmiştir. Örneğin K8 bu durumu, *"Teknolojiyi etkili, üretken ve doğru kullanabilme becerisidir. Sadece sosyal medyada vakit öldürmek değil, e-devlet gibi hizmetleri kullanabilmek, dijital dünyada kendi işlerini halledebilmektir"* sözleriyle ifade etmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen adayları konuyu kendi mesleki kimlikleriyle ilişkilendirerek gelecekte yetiştirilecek öğrencilere örnek olma sorumluluğunu dile getirmişlerdir. Konuyu doğrudan bu mesleki perspektiften ele alan K6, *"Bir sınıf öğretmeni adayı olarak düşündüğümde, dijital vatandaşlık aslında ileride öğrencilerimize rol model olmamız gereken bir alan. Dijital ayak izimize dikkat etmek, paylaştığımız şeylerin sorumluluğunu almak anlamına geliyor"* diyerek öğretmen kimliğinin dijital vatandaşlık algısındaki belirleyici rolüne dikkat çekmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının çevrim içi paylaşım ve güvenli kullanım süreçlerinde dikkat ettikleri unsurlar nelerdir?" olmuştur. Aşağıda bulunan Tablo 3'te öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar yer almaktadır:

Tablo 3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çevrim İçi Paylaşım Kriterleri ve Güvenlik Önlemleri

Kategori	Kodlar	Katılımcılar	*f*	Toplam
Teknik ve Bireysel Güvenlik Önlemleri	Profil gizliliği / Sadece tanıdık kişileri ekleme	K1, K7, K14	3	12
	Şifre güvenliği (Zor şifre, iki adımlı doğrulama)	K2, K8	2	
	Şüpheli linklere ve oltalama mesajlarına tıklamama	K3, K13	2	
	Uygulama izinlerini kontrol etme / Güvenilir uygulama indirme	K6, K12	2	
	Ortak Wi-Fi ağlarından ve güvensiz sitelerden kaçınma	K5, K9	2	
	Antivirüs yazılımı kullanma ve güncellemeleri yapma	K10	1	
Bilgi Doğrulama ve Etik Sorumluluk	Bilginin doğruluğunu ve kaynağını teyit etme	K2, K8, K15	3	8
	Başkalarının mahremiyetine saygı duyma / İzin alma	K3, K5, K13	3	
	Telif haklarına dikkat etme ve kaynak belirtme	K11	1	
	İncitici söylemlerden ve çatışmadan kaçınma	K6	1	
Kişisel Mahremiyet ve Veri Gizliliği	Anlık konum ve günlük rutinleri paylaşmama	K4, K14	2	6
	Özel hayatı ve aile yaşantısını sergilemekten kaçınma	K7, K14	2	
	Hassas kişisel/iletişim bilgilerini paylaşmama	K9, K15	2	
Mesleki Kimlik ve Dijital Ayak İzi	Gelecekteki mesleki itibarı zedelememek	K1, K12	2	3
	İçeriklerin kalıcılığını düşünerek duygu kontrollü paylaşım	K4	1	

Tablo 3 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının çevrim içi ortamlardaki paylaşım ve güvenlik kriterlerinin; Teknik ve Bireysel Güvenlik Önlemleri, Bilgi Doğrulama ve Etik Sorumluluk, Kişisel Mahremiyet ve Veri Gizliliği ile Mesleki Kimlik ve Dijital Ayak İzi olmak üzere dört kategori altında şekillendiği görülmektedir.

Katılımcıların en fazla görüş bildirdiği alan Teknik ve Bireysel Güvenlik Önlemleri (*f*=12) olmuştur. Adaylar bu kapsamda en çok profil gizliliğine dikkat ederek hesaplarına sadece tanıdık kişileri eklediklerini (*f*=3) belirtmişlerdir. Şifre güvenliği, şüpheli linklere ve oltalama mesajlarına tıklamama, uygulama izinlerini kontrol etme ve ortak Wi-Fi ağlarından kaçınma gibi adımlar da adayların sıklıkla başvurduğu teknik tedbirler arasındadır. Örneğin K5, *"Herkese açık ağlardan (kafe, yurt interneti gibi) bankacılık işlemi yapmıyorum"* diyerek ağ güvenliğine dikkat çekerken, K8 ise *"Her platformda farklı ve zor şifreler kullanıyorum"* diyerek erişim güvenliğine yönelik pratiğini paylaşmıştır.

İkinci sırada öne çıkan Bilgi Doğrulama ve Etik Sorumluluk (*f*=8) kategorisinde, öğretmen adayları paylaşımlarında sosyal medyadaki bilgi kirliliğine karşı teyit mekanizmasını işletmeye (*f*=3) ve başkalarının mahremiyetine saygı duyarak rıza/izin almaya (*f*=3) özel bir önem atfetmektedir. K2, *"Bir haberi veya bilgiyi paylaşmadan önce mutlaka başka yerlerden teyit ederim"* diyerek bilgi okuryazarlığını vurgularken; rıza inşasının önemine değinen K3, *"Başkalarının fotoğraflarını veya onlarla ilgili bir bilgiyi paylaşıyorsam mutlaka izinlerini alırım. Benim için en önemli kural budur"* ifadelerini kullanmıştır.

Üçüncü kategori olan Kişisel Mahremiyet ve Veri Gizliliği (*f*=6) incelendiğinde, adayların kendi fiziksel ve veri güvenliklerini korumaya yönelik davranışsal stratejiler geliştirdikleri görülmektedir. Anlık konum ve günlük rutinleri paylaşmama, özel hayatı sergilemekten kaçınma ve hassas kişisel bilgileri paylaşmama eylemleri katılımcılar tarafından eşit frekanslarla (*f*=2) dile getirilmiştir. Anlık konum paylaşımının risklerine değinen K4, *"Konumumu anlık olarak paylaşmamaya çok dikkat ediyorum, hep oradan ayrıldıktan sonra paylaşırım"* diyerek fiziksel güvenliğini çevrim içi ortamda nasıl koruduğunu ifade etmiştir.

Son olarak Mesleki Kimlik ve Dijital Ayak İzi (*f*=3) kategorisinde, adayların paylaşımlarının kalıcılığını ve dijital ayak izlerini gelecekteki mesleki itibarları üzerinden değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Katılımcılar, internette paylaşılan içeriklerin kalıcılığını düşünerek duygu kontrollü paylaşımlar yapmakta ve gelecekteki öğretmenlik statülerine zarar verebilecek durumlardan kaçınmaktadırlar. Bu kaygıyı K1, *"Sonuçta öğretmen olacağız, veliler veya öğrencilerimiz adımızı arattığında uygunsuz bir şey görmelerini istemem"* sözleriyle özetlerken; K12 de "*Sınıf öğretmeni olacağımız için mesleki duruşuma zarar verecek argo, küfür veya aşırı uç siyasi paylaşımlardan kaçınıyorum. Dijital ayak izimin temiz kalması benim için önemli"* diyerek mesleki imajın dijital platformlardaki yansımasına dikkat çekmiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının dijital ortamlarda karşılaşılabilecek riskli ve güvensiz durumlara ilişkin görüşleri nelerdir?" olmuştur. Aşağıda bulunan Tablo 4'te öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar yer almaktadır:

Tablo 4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dijital Ortamlardaki Risk ve Güvenlik Algıları

Kategori	Kodlar	Katılımcılar	*f*	Toplam
Teknik ve Finansal Tehditler	Dolandırıcılık, oltalama, zararlı yazılımlar ve güvensiz ağlar	K3, K7, K9, K14	4	4

Mahremiyet İhlali ve Veri Sızıntısı	Kişisel verilerin ifşası, izinsiz toplanması ve bilinçsiz veri paylaşımı	K5, K11, K15	3	3
Mesleki İtibar ve Kimlik Tehditleri	Dijital ayak izi, sahte hesaplar ve özel hayatın ihlali ile itibar zedelenmesi	K8, K12, K13	3	3
Psikososyal Riskler ve Manipülasyon	Siber zorbalık, Dezenformasyon	K2, K4, K6	3	3
Çocuklara Yönelik Tehditler	Çocukların çevrim içi istismarı, Zararlı içeriklere denetimsiz erişimi	K1, K10	2	2

Tablo 3 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının dijital ortamlardaki risk ve güvenlik algılarının Teknik ve Finansal Tehditler, Mahremiyet İhlali ve Veri Sızıntısı, Psikososyal Riskler ve Manipülasyon, Mesleki İtibar ve Kimlik Tehditleri ile Çocuklara Yönelik Tehditler olmak üzere beş kategori altında toplandığı görülmektedir.

Elde edilen veriler doğrultusunda katılımcıların en çok vurgu yaptıkları risk alanının, siber suçları barındıran Teknik ve Finansal Tehditler (*f*=4) olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adayları; oltalama saldırılarını, zararlı fidye yazılımlarını, sahte alışveriş sitelerini ve şifresiz ortak Wi-Fi ağlarının yarattığı açıkları ortak bir maddi/teknik güvenlik tehdidi olarak algılamaktadır. K3, *"Size bankanızdan veya tanıdığınız birinden gelmiş gibi görünen sahte mesajlarla şifrelerinizin çalınması en yaygın karşılaşılan risklerden biri"* diyerek bu durumu özetlemiştir.

İkinci olarak öne çıkan risk alanı Mahremiyet İhlali ve Veri Sızıntısı (*f*=3) kategorisidir. Adaylar, uygulamaların arka planda izinsiz veri toplamasını, dijital okuryazarlık eksikliğiyle gizlilik sözleşmelerinin bilinçsizce onaylanmasını ve anlık konum gibi bilgilerin aşırı paylaşımını veri sızıntısına yol açan temel nedenler olarak gruplandırmışlardır. K5'in *"Kullandığımız ücretsiz uygulamaların aslında bizim verilerimizi toplaması ve üçüncü şahıslara satması bence arka planda dönen en güvensiz durum"* şeklindeki ifadesi bu temanın merkezinde yer almaktadır.

Öğretmen adaylarının risk algısında, doğrudan öğretmenlik mesleğiyle ilişkili olan Mesleki İtibar ve Kimlik Tehditleri (*f*=3) önemli bir yer tutmaktadır. Katılımcılar; kimlik hırsızlığı, geçmişte yapılan hatalı paylaşımların yıllar sonra karşılarına çıkması ve özel hayatın ifşa olması gibi durumların öğretmenlik kariyerlerini ve mesleki saygınlıklarını tehlikeye atacağından endişe duymaktadırlar. Bu mesleki kaygıyı K8, *"Geçmişte yapılan anlık bir hatanın, uygunsuz bir yorumun yıllar sonra bile bir mülakatta veya öğretmenlik yaparken karşınıza çıkabilmesi... çok tehlikeli"* sözleriyle dile getirmiştir.

Bununla birlikte adayların dijital ortamların yarattığı görünmez tehlikeleri Psikososyal Riskler ve Manipülasyon (*f*=3) başlığı altında birleştirdikleri görülmektedir. Bu bağlamda, dijital platformların bireyler üzerindeki psikolojik baskısına değinen K6, *"Sürekli mükemmel, kusursuz hayatların sergilendiği sosyal medya, insanlarda yetersizlik hissi, kaygı ve sürekli başkalarıyla kıyaslama yaratıyor"* ifadeleriyle sosyal kıyaslamanın görünmez tehlikelerine dikkat çekmiştir. Siber zorbalığın yıkıcı etkilerine vurgu yapan K4, insanların anonim kimliklerin arkasına saklanarak başkalarına saldırmasının ciddi bir risk olduğunu belirtirken; konuyu sosyolojik bir boyutta ele alan K2 ise *"Algoritmaların bizi sürekli aynı tarz içeriklere maruz bırakması… kitlelerin manipüle edilmesi toplumsal bir güvenlik sorunu"* diyerek algoritmik manipülasyonlara ve dezenformasyona işaret etmiştir.

Son olarak öğretmen adayları hedef kitleleri olan ilkokul öğrencileri için karşılaşılabilecek riskleri Çocuklara Yönelik Tehditler (*f*=2) çatısı altında, yine doğrudan mesleki bir hassasiyetle ifade etmişlerdir.

Çocukların dijital ortamlardaki savunmasızlığını vurgulayan K1, *"Çevrim içi oyunlardaki sohbet odaları veya sosyal medyadaki sahte profiller üzerinden çocuklara ulaşılması, kandırılması en korkutucu güvensiz durum benim için"* sözleriyle çevrim içi istismar riskini somutlaştırmıştır. Benzer şekilde K10 ise yaş kısıtlamalarının yetersizliğine değinerek, çocukların zararlı içeriklere birkaç tıklamayla kazara erişebilme ihtimalini büyük bir tehdit olarak tanımlamıştır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık ve çevrim içi güvenlik konularını öğretmeye yönelik öz yeterlik algıları nasıldır?" olmuştur. Aşağıda bulunan Tablo 5'te öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar yer almaktadır:

Tablo 5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dijital Vatandaşlık Eğitimi Konusundaki Öz Yeterlik Algıları

Kategori	Kodlar	Katılımcılar	*f*	Toplam
Öğretimde Eksik Bulunan Yönler	Teknik müdahale, kriz yönetimi ve yasal/hukuki boyutlarda bilgi eksikliği	K3, K6, K8, K11, K14	5	15
	Soyut kavramları ilkokul seviyesine uyarlama ve materyal/altyapı eksikliği	K2, K7, K10, K15	4	
	Hızlı değişen dijital trendlere (kuşak farkı/yeni teknolojiler) yetişememe	K1, K9, K12	3	
	Lisans eğitiminin ve veli iş birliğinin yetersizliği	K4, K5, K13	3	
Öğretimde Güçlü Bulunan Yönler	Pedagojik iletişim, empati kurabilme ve çocuğun seviyesine inme	K3, K6, K12, K14, K15	5	12
	Bilgi okuryazarlığı rehberliği ve araştırmaya/öğrenmeye açık olma	K5, K7, K10, K13	4	
	Etik değerleri aşılama ve öğrencilere rol model olabilme	K1, K8, K9	3	

Tablo 5 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık ve çevrim içi güvenlik konularını öğretmeye yönelik öz yeterlik algılarının; Öğretimde Güçlü Bulunan Yönler ve Öğretimde Eksik Bulunan Yönler olmak üzere iki ana tema etrafında şekillendiği görülmektedir.

Öğretmen adayları güçlü yönlerini en çok pedagojik iletişim ve empati kurabilme (*f*=5) ile bilgi okuryazarlığı rehberliği (*f*=4) kodları etrafında tanımlamışlardır. Katılımcılar, sınıf öğretmenliğinin doğası gereği çocuklarla güvenli bir iletişim ortamı kurabileceklerine ve dijital dünyadaki saygı/etik kurallarını sınıf içi kurallara entegre edebileceklerine inanmaktadırlar. Bu durumu K12, *"Güçlü yönüm çocukların dünyasına inebilmek. Onlara dijital vatandaşlığı masallarla, dramayla anlatabilecek yaratıcılığa sahibim"* sözleriyle pedagojik alan bilgisine vurgu yaparak ifade etmiştir. Benzer şekilde K3, konuyu *"Hayat Bilgisi gibi derslerin içine yedirerek, günlük yaşamın bir parçası gibi anlatabilme becerim güçlü yönümdür"* sözleriyle öğretim programına entegrasyon gücü olarak değerlendirmiştir.

Buna karşın, adayların öğretim sürecinde eksik gördükleri yönlerin başında teknik müdahale, kriz yönetimi ve yasal boyutlardaki bilgi eksikliği (*f*=5) gelmektedir. Katılımcılar, öğrencilerin karşılaşacağı bir siber kriz anında teknik veya hukuki olarak nasıl adım atacaklarını bilmediklerini dile getirmişlerdir. K6, *"Eksik*

yönüm ise kriz yönetimi. Sınıfımdan bir öğrencinin hesabı çalınırsa veya siber zorbalığa uğrarsa o an hukuki veya psikolojik olarak tam ne yapmam gerektiğini bilmiyorum" diyerek bu kaygıyı somutlaştırmıştır.

Öğretmen adaylarının sıklıkla dile getirdiği bir diğer sınırlılık ise, soyut kavramları ilkokul seviyesine uyarlama ve materyal eksikliğidir (*f*=4). Öğrencilerin "dijital yerli" olmalarına rağmen bu teknik bilgiyi somut işlemler dönemindeki bir çocuğa aktarmakta zorlanacaklarını belirten K2, *"Pedagojik olarak bu soyut kavramları (veri gizliliği gibi) onların seviyesine nasıl indireceğimi üniversitede tam öğrenmedik"* diyerek hem pedagojik uyarlama sorununa hem de lisans eğitiminin eksikliğine dikkat çekmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin dijitalleşmeye ve yeni trendlere yetişememe kaygısı (kuşak farkı, *f*=3) ve dış paydaşların/kurumların (veli iş birliği ve lisans eğitimi, *f*=3) yetersizliği de öne çıkan engeller arasındadır. K13, *"Eksik yönüm formasyonumda bu alanın çok boş bırakılmış olması"* sözleriyle öğretmen yetiştirme politikalarına yönelik bir eleştiri getirirken; K5 evdeki denetimsizlik bağlamında veli boyutunun eksikliğine vurgu yapmıştır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının öğrencilerde dijital vatandaşlık ve çevrim içi güvenlik farkındalığını geliştirmeye yönelik önerileri nelerdir?" olmuştur. Aşağıda bulunan Tablo 6'da öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar yer almaktadır:

Tablo 6. Öğrencilerin Dijital Vatandaşlık Farkındalığını Geliştirmeye Yönelik Önerileri

Kategori	Kodlar	Katılımcılar	*f*	Toplam
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Oyunlaştırma, drama ve interaktif uygulamalar	K1, K10, K11, K14	4	8
	Akran öğrenmesi, proje tabanlı içerik üretimi ve afiş tasarımı	K9, K15	2	
	Örnek olay incelemesi ve empati odaklı tartışmalar	K6, K13	2	
Müfredat Entegrasyonu ve Süreklilik	Hayat Bilgisi / Türkçe dersleriyle bütünleştirme ve sürece yayma	K2, K12	2	6
	Sınıf kültürü oluşturma	K5, K8	2	
	İlkokul seviyesine uygun somut materyal kullanımı	K2, K4	2	
Paydaş Katılımı ve Dış Destek	Veli iş birliği ve "Dijital Ebeveynlik" eğitimleri	K3	1	2
	Alan uzmanlarının (Siber polis, Bilişim formatörü) okula davet edilmesi	K7	1	

Tablo 6 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının öğrencilere yönelik dijital vatandaşlık farkındalığı kazandırma önerilerinin Öğretim Yöntem ve Teknikleri, Müfredat Entegrasyonu ve Süreklilik ile Paydaş Katılımı ve Dış Destek olmak üzere üç kategori etrafında şekillendiği görülmektedir.

Katılımcıların çözüm önerilerinde en büyük ağırlığı Öğretim Yöntem ve Teknikleri (*f*=8) temasına verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adayları, ilkokul çağındaki çocukların gelişimsel özelliklerini dikkate alarak; düz anlatım yerine oyunlaştırma, canlandırma ve akran öğrenmesi gibi aktif öğrenme stratejilerini ön plana çıkarmışlardır. Oyunlaştırmanın gücüne vurgu yapan K10, *"Örneğin Google'ın Interland gibi*

eğitsel web oyunları var. Çocuklar bir yandan oyun oynayıp bulmaca çözerken bir yandan da sanal ortamlarda güvenliği öğreniyorlar. Ama oyunun Türkçe olmaması kötü." derken; yaparak yaşayarak öğrenmeyi savunan K1, *"Sınıfta canlandırma (drama) etkinlikleri yapardım. Tanımadığın biri sana mesaj atarsa ne yaparsın? senaryosunu sınıf içinde küçük bir tiyatro gibi oynatarak onlara doğru davranışı öğretebilirim"* ifadeleriyle pedagojik yaklaşımını ortaya koymuştur.

İkinci olarak öne çıkan Müfredat Entegrasyonu ve Süreklilik (*f*=6) temasında ise adaylar, dijital vatandaşlığın izole bir ders konusu olarak değil, okul kültürünün ve mevcut müfredatın organik bir parçası olarak işlenmesi gerektiğini savunmuşlardır. Sürecin Hayat Bilgisi dersiyle ilişkilendirilmesini öneren K2, *"Bu konu Hayat Bilgisi dersinin içine konumlandırılmalı... Güvenli internet kullanımıyla ilgili hikayeler, masallar okutulup üzerine tartışılabilir"* diyerek disiplinlerarası bir yaklaşım benimsemiştir. Konunun belirli haftalara sıkıştırılmasına karşı çıkan K12 ise, *"Bu eğitim sadece yılda bir kez panoya yazı asarak yapılmamalı. Her hafta dersin son 5 dakikasında dijital dünyayla ilgili bir soru sorarak farkındalık sürekli taze tutulabilir"* sözleriyle eğitimin sürekliliğine dikkat çekmiştir. Ayrıca sınıf sözleşmesi hazırlayarak kuralları çocuklarla birlikte belirleme ve süreçte bizzat rol model olma gibi sınıf yönetimi stratejileri de bu bağlamda değerlendirilmiştir.

Son olarak katılımcılar, okulun tek başına yeterli olamayacağını belirterek süreci Paydaş Katılımı ve Dış Destek (*f*=2) ile güçlendirmeyi önermişlerdir. Evdeki dijital denetimin okul ile uyumlu olması gerektiğini vurgulayan K3, *"Sene başında veya dönem aralarında velilere yönelik dijital ebeveynlik seminerleri vermeliyiz. Biz okulda ne kadar anlatsak da evde çocuk tabletiyle sınırsız ve kontrolsüz kalıyorsa hiçbir işe yaramaz"* diyerek okul-aile iş birliğinin kritik rolüne işaret etmiştir. Benzer şekilde, siber suçlarla mücadele birimi gibi dış uzmanların okula davet edilmesinin çocuklar üzerindeki etkiyi artıracağı belirtilmiştir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık ve çevrim içi güvenliğe yönelik görüşleri; kavrama ilişkin tanımları, güvenli kullanım pratikleri, risk algıları, öğretme öz yeterlikleri ve farkındalık geliştirmeye dönük önerileri çerçevesinde nitel bir desenle derinlemesine incelenmiştir. Elde edilen bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının dijital vatandaşlığı teknik bir erişim ya da araç kullanımı meselesinden ziyade hak, sorumluluk, etik ve değer bileşenlerini kapsayan çok boyutlu bir kavram olarak algıladıkları görülmektedir. Bu algı, dijital vatandaşlığı saygı, eğitim ve koruma ilkeleri etrafında bütünleştiren Ribble (2015) ile kavramı etik, eleştirel duruş ve toplumsal katılım eksenine taşıyan Choi (2016) çerçeveleriyle önemli ölçüde örtüşmektedir. Benzer şekilde, dijital dünyada başarılı ve etkin bir katılım gösterebilmek adına bireylerin teknik becerilerinin yanı sıra sanal ortamlardaki duygusal içeriği yönetebilme ve siber-duygusal becerilerini işe koşabilme yetkinliklerinin de dijital okuryazarlık algılarını ve performanslarını pozitif yönde desteklediği literatürde ifade edilmektedir (Alemdar vd., 2025).

Birinci alt probleme ilişkin bulgular, adayların dijital vatandaşlığı en yoğun biçimde "Hak, Sorumluluk ve Kurallar" ile "Etik ve Saygı" kategorilerinde ele aldıklarını ortaya koymuştur. Katılımcıların dijital ortamı "ikinci bir toplum" olarak nitelendirip gerçek yaşamın ahlaki kurallarını sanal alana taşıması, dijital vatandaşı çevrim içi toplumsal yaşama etkin biçimde katılan birey olarak konumlandıran Mossberger vd. (2008) tanımıyla tutarlıdır. Adayların "Bilgi Okuryazarlığı"nı, kaynak sorgulama ve teyit etme vurgusuyla merkezî bir bileşen olarak görmesi de Choi'nin (2016) medya ve bilgi okuryazarlığı boyutunu yansıtmaktadır. Bu bulgu, öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algısının normatif uyumun ötesine geçerek eleştirel bir nitelik taşıdığına işaret etmesi bakımından dikkat çekicidir.

İkinci alt probleme ilişkin olarak adayların güvenli kullanım sürecinde en çok "Teknik ve Bireysel Güvenlik Önlemleri"ne (profil gizliliği, güçlü şifre) odaklandıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte adayların önemli bir kısmı bilgi doğrulama, başkalarının mahremiyetine saygı ve rıza alma gibi etik sorumlulukları da öne çıkarmıştır. Özellikle paylaşımların kalıcılığını ve dijital ayak izini gelecekteki mesleki itibarları üzerinden değerlendirmeleri, çevrim içi güvenliği yalnızca bireysel korunmaya indirgenemeyecek bir kavram olarak gördüklerini göstermektedir. Bu yönelim, çevrim içi güvenlik eğitiminin çocuğu edilgen biçimde koruyan "koruyucu" anlayıştan eleştirel bir dijital özne yetkinleştirmeye ulaşamadığını; bunun yerine bireye araçsal beceriler kazandırmayı hedefleyen "donatıcı" yaklaşımlara doğru evrildiğini ortaya koyan Estellés ve Doyle (2025) ile benzer bir tabloyu yansıtmaktadır.

Üçüncü alt problemde adayların risk algılarının teknik-finansal tehditlerden mahremiyet ihlaline, psikososyal risklerden çocuklara yönelik tehditlere uzanan geniş bir yelpazede kümelendiği görülmüştür. Adayların siber zorbalık, sosyal kıyaslama, algoritmik manipülasyon ve dezenformasyon gibi görünmez riskleri tanımlaması; çevrim içi ortamların sadece fırsat değil, bununla birlikte zararlı içerik, mahremiyet ihlali ve denetimsiz dijital ayak izi gibi riskler barındırdığına dikkat çeken Livingstone ve Haddon (2009) ile tutarlıdır. Ayrıca adayların çocukların çevrim içi istismarı ve zararlı içeriğe erişimini doğrudan mesleki bir hassasiyetle dile getirmeleri, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin güvenli dijital alışkanlıklarını biçimlendirmedeki belirleyici rolüne ilişkin literatürle (Trixa ve Kaspar, 2024) örtüşmektedir.

Araştırmanın belki de en dikkat çekici bulgusu dördüncü alt problemde ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları, kendilerini pedagojik iletişim, empati, çocuğun düzeyine inebilme ve etik değerleri içeriğe entegre edebilme bakımından güçlü görürken; teknik müdahale, kriz yönetimi ve yasal/hukuki boyutlarda belirgin bir öz yeterlik eksikliği bildirmişlerdir. Adayların soyut kavramları somut işlemler dönemindeki öğrencilere uyarlamada zorlanmaları ve bu eksikliği doğrudan lisans eğitimine bağlamaları, öğretmenlerin güvenli dijital davranışları öğretme kapasitesinin kendi dijital yeterlikleri ve öz yeterlik algılarıyla ilişkilendirildiği görüşünü (Trixa ve Kaspar, 2024) desteklemektedir. Bu bulgu, adayların dijital vatandaşlık düzeylerini nicel olarak betimleyen ulusal çalışmaların ölçemediği bir boşluğu da görünür kılmaktadır: Adaylar kavramsal farkındalığa sahip olsalar dahi, bu farkındalığı öğretimsel uygulamaya dönüştürme noktasında kendilerini yetersiz hissetmektedir. Dolayısıyla dijital vatandaşlık bilincinin internetin bilinçli ve güvenli kullanımıyla ilişkisine işaret eden çalışmaların (Çubukçu ve Bayzan, 2013) ötesine geçilerek, bu bilincin pedagojik aktarımına yönelik mesleki donanımın güçlendirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Beşinci alt probleme ilişkin bulgular ise adayların öneri geliştirmede güçlü bir pedagojik duyarlılık sergilediğini göstermektedir. İlkokul kademesinde düz anlatım gibi geleneksel yöntemlerden uzaklaşılarak öğrencileri sürece dahil eden, etkileşimi ve akran paylaşımını artıran aktif ve iş birlikli öğretim uygulamalarının, çocukların derse yönelik ilgilerini artırdığı bilinmektedir (Arı ve Çiftçi, 2021). Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının oyunlaştırma, drama, akran öğrenmesi ve örnek olay incelemesi gibi aktif öğrenme stratejilerini öne çıkarmaları; dijital vatandaşlığı izole bir konu yerine Hayat Bilgisi ve Türkçe gibi derslerle bütünleştirip okul kültürüne ve sürekliliğe yaymayı önermeleri, kavramı bütüncül biçimde ele alan yaklaşımlarla uyumludur. Adayların okul-aile iş birliğini ve "dijital ebeveynlik" eğitimlerini vurgulaması ise dijital güvenliğin yalnızca okul temelli bir sorumluluk olmadığına, ailenin ve dış paydaşların katılımını gerektiren bütüncül bir çabaya dayandığına işaret etmektedir. Nitekim eğitim sürecinde okul ile ailenin her aşamada ortak hareket etmesi ve okulda geliştirilen yapıcı tutumların aile ortamında da sürdürülerek desteklenmesi, eğitimin kalıcılığı ve öğrenci davranışlarına olumlu yansıması açısından vazgeçilmez bir gerekliliktir (Sarı ve Çiftçi, 2023). Bu öneriler, öğretmen ve öğretmen adaylarının dijital vatandaşlığa

yönelik algılarını betimleyen önceki çalışmaların (Arcagök, 2020) ortaya koyduğu farkındalığın, somut öğretim uygulamalarına dönüştürülebileceğini göstermesi bakımından değerli görülmektedir.

ÖNERİLER

Sonuç olarak bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık ve çevrim içi güvenliğe ilişkin kavramsal ve etik farkındalıklarının güçlü; ancak bu farkındalığı öğretime aktarmaya yönelik teknik, hukuki ve pedagojik öz yeterliklerinin belli noktalarda sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çerçevede öğretmen yetiştirme programlarına, dijital vatandaşlık ve çevrim içi güvenliği yalnızca kuramsal düzeyde değil; kriz yönetimi, hukuki farkındalık, materyal geliştirme ve seviyeye uygun uyarlama becerilerini kapsayacak biçimde uygulamalı olarak entegre etmeleri önerilebilir. Ayrıca konunun lisans programlarında seçmeli bir ders olarak yapılandırılması, alan uzmanlarıyla iş birliğine dayalı uygulamalı etkinliklerin çoğaltılması ve okul-aile iş birliğini güçlendiren dijital ebeveynlik girişimlerinin desteklenmesi yararlı olabilir. Bununla birlikte araştırmanın tek bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 15 katılımcıyla ve kolay ulaşılabilir durum örneklemesiyle sınırlı olması, bulguların genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. Gelecek araştırmaların farklı üniversiteleri ve daha geniş katılımcı gruplarını kapsayan, nicel ve nitel verileri bir arada kullanan karma yöntemli desenlerle yürütülmesi; ayrıca öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık öğretimine yönelik öz yeterliklerini boylamsal olarak izlemesi alana katkı sağlayabilir.

KAYNAKLAR

Alemdar, M., Yiğiter, M. S. ve Çiftçi, S. (2025). Promoting e-motional skills in cyberspace: The relationship between cyber-emotional skills and digital literacy. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *38*(2), 331-348. https://doi.org/10.19171/uefad.1566148

Arcagök, S. (2020). Öğretmenlerin dijital vatandaşlığa yönelik algılarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 534-556. https://doi.org/10.33711/yyuefd.693832

Arı, S. ve Çiftçi, S. (2021). İş birlikli öğretim tekniklerinin kullanımına yönelik bir eylem araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, (29), 78-110. https://doi.org/10.14689/enad.29.4

Choi, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the internet age. *Theory & Research in Social Education, 44*(4), 565-607. https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549

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

Çepni, O., Oğuz, S. ve Kılcan, B. (2014). İlköğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlığa yönelik görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 18*(3), 251-266.

Çubukçu, A. ve Bayzan, Ş. (2013). Türkiye'de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research, 5*, 148-174.

Dere, İ. ve Yavuzay, M. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık göstergelerinin incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(3), 2400-2414. https://doi.org/10.33206/mjss.537592

Estellés, M. ve Doyle, A. (2025). From safeguarding to critical digital citizenship? A systematic review of approaches to online safety education. *Review of Education, 13*(1), e70056. https://doi.org/10.1002/rev3.70056

Kocadağ, T. (2012). *Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

Livingstone, S. ve Haddon, L. (2009). *EU Kids Online: Final report*. EU Kids Online.

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Metin, Ö. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık yeterliklerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Giresun Üniversitesi.

Mossberger, K., Tolbert, C. J. ve McNeal, R. S. (2007). *Digital citizenship: The internet, society, and participation*. MIT Press.

Özer, Ü. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlığa ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *V. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiriler Kitabı* içinde (ss. 18-23). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ribble, M. (2015). *Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know* (3. baskı). International Society for Technology in Education.

Sarı, B. ve Çiftçi, S. (2023). Velilerin sahip oldukları ebeveyn tutumlarının öğretmen, öğrenci ve sınıfa yansımalarının incelemesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(3), 1400-1420. https://doi.org/10.38151/akef.2023.117

Trixa, J. ve Kaspar, K. (2024). Information literacy in the digital age: Information sources, evaluation strategies, and perceived teaching competences of pre-service teachers. *Frontiers in Psychology, 15*, 1336436. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1336436

Turhan, E. M. (2023). Bilgi işlemsel düşünme. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 10*(92), 434–439. https://doi.org/10.26450/jshsr.3506

Tutar, H., Erdem, A. T. ve Şahin, N. (2024). Dijital vatandaşlık ölçeği (DVÖ): Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Alanya Akademik Bakış, 8*(1), 310-327. https://doi.org/10.29023/alanyaakademik.1337114

Türkiye İstatistik Kurumu. (2024). *Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırması, 2024*. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2024-53638

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6. baskı). Sage Publications.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ' NE GÖRE HARFLERİN YAZILIŞIYLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ[1]

Halime BULUT[2], Prof. Dr. Emre ÜNAL[3]

GİRİŞ

Eğitim sistemleri, toplumsal ihtiyaçlara ve yeni gelişmelere uyum sağlamak amacıyla dinamik yapıda olmalıdır. Bu dinamikliği sağlamak adına ihtiyaç halinde öğretim programlarında değişiklikler yapılmaktadır. Öğretimin planlanması için hedeflerin, hedefe ulaşmak için işlenilen içeriğin, bu içeriği öğretebilmek için başvurulacak yöntem ve araçların ayrıca ulaşılacak sonucun kontrol edilebilmesi için ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin belirlenmesi ve bir program ile ortaya konulması önemlidir (Maden, 2021). Bununla birlikte toplumlar, nesilleri kendi kültürleriyle, ülkesine bağlı, düşünen, sorgulayan [1]ve ahlaklı bireyler olarak yetiştirmek ister. Bu istek doğrultusunda öğrencilere kazandırılmak istenen sosyal, duyuşsal vb. beceriler ve değişip gelişen ihtiyaçlar programlarda yerlerini alırlar.

Dinamik yapının en somut yansımalarından biri de Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli' dir. Bu model ile eğitimde bütüncül bir yaklaşım benimsenmiş ve milli bilinç oluşturmak adına dürüst, ahlaklı, erdemli ve iyi davranışlara sahip bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır. Bu hedefler doğrultusunda bazı disiplinlerde revizyona gidilmiştir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli' nin tüm disiplinlere yansıttığı bütüncül görüş sayesinde öğrenci sadece akademik başarılarıyla değil, sosyal, duygusal, zihinsel vb. tüm yönleriyle ele alınmaktadır. Amaç bilgiyi ezberleyen değil, bilgilerini beceriye dönüştürebilecek ahlaklı ve erdemli insanlar yetiştirmektir. Eğitim sisteminin bu şekilde yapılandırılması, topluma fayda sağlayan bireyler yetişmesini sağlarken öte yandan bireylerin kendi kişisel gelişimlerini de en üst düzeye çıkarabilmelerini hedeflemektedir (Arslankara ve Arslankara, 2024).Türkçe dersi öğretim programı düzenlenirken de bütüncül anlayıştan yola çıkarak geçmişinin kıymetini bilip geleceğine ışık tutan, vatanını sevip koruyan, dilini doğru kullanabilen, aile ilişkilerine önem veren, toplumsal olaylara duyarlı bireyler yetiştirmek amaçlanmış; aile, vatanseverlik, saygı, merhamet gibi değerler de metinler aracılığıyla kazandırılmaya çalışılmıştır.

İlkokul düzeyindeki ideal bir Türkçe dersi öğretim programı, öğrencilerin dil becerilerini etkili şekilde geliştirmeyi amaçlamalıdır. Program dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma, yazma üzerine dengeli bir yaklaşım sergilemelidir (Yurdakal, 2024).

İlkokul birinci sınıfta öğrenciler okuma yazma eğitimine başlarlar. Literatürde bu süreç 'İlk okuma ve yazma öğretimi' olarak adlandırılmaktadır (Sezgin ve Erkan, 2025). Temel eğitimin sağlıklı olarak

[1]Bu çalışmanın bir kısmı 23-26 Nisan 2026 tarihinde IX. INCES Uluslararası Bilim, Kültür ve Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur

[2] Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi- halime.bulut@mail.ohu.edu.tr - ORCID ID: 0009-0000-6190-2698
[3] Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi emreunal@ohu.edu.tr - ORCID ID: 0000-0002-1213-396

yerine getirilmesindeki en önemli etkenlerden biri de sağlıklı ilk okuma ve yazma öğretimidir (İflazoğlu Saban ve Ekin, 2020). Türkçeyi doğru anlamanın ve doğru kullanmanın ön koşulu bu süreci başarıyla tamamlayabilmektir. Geçmişten bugüne bireye okuma yazma becerisi kazandırmada farklı yöntemler kullanılmıştır. 2005 yılında ses temelli cümle yöntemi kullanılmaya başlanmış olup, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli' ne göre düzenlenen 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da aynı yöntemle okuma yazma faaliyetlerine devam edilmektedir.

Ses temelli cümle yönteminin yapısı parçadan bütüne doğru bir yol izlemekte ve sesi tanıyıp ayırt etmenin ardından harf okuma ve yazma aşamasına geçilmektedir. Harflerin öğretim sırası programlarda değişiklik gösterebilmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli' ne göre düzenlenen Türkçe Dersi Öğretim Programı' nda harf grupları bir önceki programa göre farklı sıralanmaktadır. Bu farklılığın sebebi ise sesletim ve yazım kolaylığı, kelime üretimi, kullanma sıklığı gibi gerekçelere dayandırılmaktadır. Harflerin öğretim sırası ile birlikte bazı harflerin yazılış yönlerinde, kullanılan defterdeki çizgi ve aralıklarda da değişiklikler yapılmış olup, bu değişikliklerde öğrencilerin gelişimsel süreçlerinin göz önüne alındığı belirtilmektedir.

Bu çalışma Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli' ne göre düzenlenen Türkçe Dersi Öğretim Programı' nda meydana gelen harf yazım değişikliklerinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını belirlemek, değişiklikler ile ilgili görüşleri hakkında bilgi edinmek amacıyla yapılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin görüşleri bireysel deneyimlerine dayandığından ve program aşamalı olarak uygulanmaya başladığından daha geniş çaplı ve uzun vadeli çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli' ne göre harflerin yazılışları ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1- Harflerin yazılış şekillerindeki değişikliklerin gerekçesi hakkında görüşleriniz nelerdir?
2- Yazımda kullanılan üç çizgi iki aralık hakkındaki düşünceniz nedir?
3- Uygulamada yazımı en zorlayıcı bulduğunuz harfler hangileridir? Bunların yazımı hakkında önerileriniz var mıdır?
4- Öğrencilerin harflerin yazılış yönüne uyum sağlama sürecini nasıl değerlendirirsiniz?
5- TYMM İlkokul Türkçe Programı' na göre harflerin yazılışını öğretirken kullandığınız yöntemde değişiklik yaptınız mı? Yaptıysanız bu değişiklikler nelerdir?
6- Eski yazım alışkanlıklarınızın yeni önerilen yazım şekline göre etkileri nelerdir?
7- Harflerin yazılış biçimlerinin öğrencilerin yazı akıcılığına etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
8- Yazım hatalarında artış ya da azalma gözlemlediniz mi?
9- Harflerin yazılış biçimindeki değişikliklerin öğrencilerin okunaklı yazmasına olan etkisi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
10- Bu değişikliklerin ilerleyen yıllardaki sürdürülebilirliği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
11- Harf yazım yönündeki değişiklikleri pedagojik açıdan ne kadar gerekli buluyorsunuz?
12- Bu değişikliklerin öğretmen ve öğrenciler üzerindeki genel etkisi sizce nedir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışmasıdır. McMillan (2000) durum çalışmalarını bir ya da daha fazla olayın, sosyal grubun, programın derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlamaktadır. Olayı meydana getiren detayları görmek ve bir olayı değerlendirmek amaçlı

yapılır (Büyüköztürk vd., 2024). Bu çalışma yeni program modelinin nasıl işlediğini ve öğretmenlerin süreci nasıl anlamlandırdığını ortaya koymayı amaçladığından durum çalışması yöntemi ile yürütülmüştür.

Katılımcılar

Araştırmaya farklı illerde görev yapan, cinsiyetleri ve kıdemleri farklı olan 300 sınıf öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır. Çalışmaya katılmak için gerekli ölçüt, öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli' ne göre düzenlenen program ile birinci sınıfı okutuyor veya okutmuş olmalarıdır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri Google Forms üzerinden oluşturulan çevrimiçi anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Formda 12 adet açık uçlu soru yer almaktadır. Sorular araştırmacı tarafından belirlenmiş, soru hazırlama aşamasında alanında uzman kişilerin görüşüne başvurulmuştur.

Verilerin Toplanması

Veriler, 2025-2026 eğitim öğretim yılının aralık, ocak ve şubat aylarında çevrimiçi anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcılar soruları cevaplamış, cevaplar üzerinde hiçbir değişiklik yapılmamıştır. Katılımcılara çalışmanın bilimsel amaçla kullanılacağı ve kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı bilgisi verilmiştir. Çalışmada gönüllülük esası ve mahremiyet ilkesine uyulmuştur. Güvenirliği sağlamak adına katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılmış ve bulgular sistematik olarak sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nitel analiz yöntemlerinden olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin kullanılmasının amacı elde edilen verileri kategorize ederek daha anlamlı yapılara dönüştürüp yorumlamaktır. Tüm cevaplar okunarak ilk izlenimler oluşturulmuş, ardından kodlama yapılmıştır. Kodlamalar arasındaki benzerlik ve farklılıklar tespit edilerek temalar oluşturulmuştur. Bulgular doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

BULGULAR

Harflerin Yazılış Şekillerindeki Değişikliklerin Gerekçesi Hakkındaki Görüşlere Yönelik Bulgular

Görüşler; öğrenci zorlanması, iş yükü/ gereksiz, yazım kolaylığı alt temalarında değerlendirilmiştir.

Ö200: "Gerekçeler uygun olsa da maalesef uygulamada çok sıkıntı yaşanmaktadır. Örneğin küçük a harfini yazarken c ve ı olarak çıktılar alınabiliyor."

Ö87: "Harf yazımının daha kolay olacağına inanılarak yapıldığını düşünüyorum ama benim açımdan gereksiz bir değişim olduğunu tecrübe ettim."

Ö35: "C formatında oluşu işimizi kolaylaştırdı. Çocuklar ilk başta a harfinde zorladılar bunun sebebi harfin yazılısından değil okul öncesinde yanlış yapılandırmaktan kaynaklı idi. e ile başladığımız yıllarda da ilk harfte hep zorlanırlar."

Bazı katılımcılar değişiklikler sonucunda kolaylaştırıcı etki gözlemlemediğini ifade etmişlerdir. Değişikliklerin öğrencilerin motor becerileri ile bilişsel seviyelerine uygun olmadığını ifade ederek öğrencileri zorladığını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin gerekçeler hakkında fikir sahibi olmalarına

rağmen değişimi gereksiz gördükleri ya da bu değişimin bir etkisini görmedikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Harf yazılış şekillerindeki değişiklikler hakkında olumlu görüş bildiren öğretmenler ise gerekçe olarak öğrencilerin daha kolay yazmasını sağlamak amacıyla değişimi değerlendirmiş ve bu amacın başarıyla uygulandığını ve sonuçlandığını ifade etmişlerdir.

Yazımda Kullanılan Üç Çizgi İki Aralık Hakkındaki Düşüncelere Yönelik Bulgular

Görüşler; pratiklik/ kullanışlılık, geçiş kolaylığı, bilişsel netlik, eski sisteme dönüş alt temalarında değerlendirilmiştir.

Ö74: "Sistemde yapılan en olumlu değişiklik olduğunu düşünüyorum."

Ö95: "Bu gayet mantıklı olmuş özellikle çizgili deftere geçişte daha rahat ettiriyor."

Ö273: "Üç çizgi iki aralık öğrencilerin harfin yerini kavraması ve yerleştirmesi konusunda kolaylık sağlamaktadır."

Ö101: "Dört çizgi üç aralık mantıklı kuyruklu harfler sıkıntı..."

Görüşler incelendiğinde öğrencilerin bu çizgi ve aralık sistemi ile harfleri daha doğru ve anlaşılır yazdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, üç çizgi iki aralık sistemini en beğendikleri değişiklik olarak değerlendirmekte ve sonraki aşamada kullanılacak olan çizgili deftere geçişi kolaylaştıracağını belirtmektedir. Bu sistemin öğrencilerin yazımında meydana gelen karışıklıkları azalttığı ve öğrencilerin yazımında kolaylık sağladığı sonucuna ulaşılmaktadır. Eski aralık sistemine dönülmesi gerektiğini düşünen katılımcılar ise gerekçe olarak kuyruklu harflerin yazımında yaşanılacağını düşündükleri zorluktan söz etmişlerdir.

Uygulamada Yazımı En Zorlayıcı Bulunan Harflere ve Bu Harflerin Yazım Önerilerine Dair Bulgular

Görüşler; harf odaklı zorluk, yazım tekniği eleştirisi, zorluk gözlemlenmemesi ve eskiye dönüş talebi alt temalarında değerlendirilmiştir.

Ö84: "a harfinde çok zorlandı öğrenciler. Yuvarlak sağına çizgi ile yazılabilir."

Ö180: "C formatını uyguladığımız harflerde öğrenci yine de yuvarlak çizerek harfi yapıyor"

Ö73: "a harfi... Kesinlikle eski haliyle öğretilmeli"

Ö35: "Bence c formatında devam etmeli. Süreç içerisinde hepsi oturuyor. Gerekli olan sabır ve ilgi."

Görüşler incelendiğinde yazım tekniğini eleştiren katılımcılar, öğrencilerin c formatındaki harflerin yazımında zorlandıklarını dile getirmiş ve eski yazım şeklinin uygulanması görüşünü belirtmişlerdir. Zorluk gözlenmediğini belirten katılımcılar ise süreç içinde öğrencilerin harflerin yazımına uyum sağladığını dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin Harflerin Yazılış Yönüne Uyum Sağlama Sürecini Değerlendirmeye Yönelik Bulgular

Görüşler; tam zamanlı uyum, zamana dayalı uyum, bireysel farklılıklar ve sürece uyumda zorlanma alt temalarında değerlendirilmiştir.

Ö44: "Bence gayet rahat adapte oldular. Önceki harf yazılışlarına göre çoğu harf daha pratik."

Ö34: "Zamanla alışıyorlar süreç güzel gidiyor."

Ö73: *"Zor oldu... Maalesef bazı öğrenciler yazım yönünü ve kuralları dikkate almıyor a."*

Ö89: "Okula isteyerek gelen öğrenci kolayca yazabiliyor ama okula zorla gelen öğrenci (okulun ilk gününden beri), harflerin yazılış yönüne uyum sağlayamıyor."

Katılımcılar, çoğu öğrencinin uyum sağladığını dile getirmiş, zorlananların ise zamanla alıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, bazı öğrencilerin önceki öğrenmeler dolayısıyla ya da aileden etkilenerek zorlandığını, kendilerine göre kolaylaştırarak yazdıklarını ifade etmişlerdir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Programı' na Göre Harflerin Yazılışı Öğretilirken Kullanılan Yöntemlere Yönelik Bulgular

Görüşler; tam uyum, seçici modifikasyon, bireyselleştirilmiş izin, yöntemsel destek ve eski sistemle öğretim alt temalarında değerlendirilmiştir.

Ö21: "Hayır değişiklik yapmadım. Programda nasıl isteniyorsa öyle öğretmeye çalışıyorum."

Ö122: "a sesini yazamayanlara yuvarlak yaptırdım sonra çizgi çektirdim."

Ö115: "Bazı harflerde evet özellikle küçük a önce yuvarlak sonra yanına çizgi koyuyordum. Tüm öğrencilerde sadece yapamayan öğrencilerde denedim."

Ö16: "Zorlanmasınlar diye şarkıyla yazılış yönünü gösterdim."

Ö158: "Çocuklar yeni yazım yönünde çok zorlandığı için eski yazılış tipi ile devam ettim."

Katılımcıların büyük çoğunluğunun programda gösterilen doğrultuda harf yazımı öğretimi gerçekleştirdikleri görülmektedir. Öğrenmeyi kolaylaştırmak adına şarkı, oyun vb. yöntemlerle harf öğretimini destekledikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Seçici modifikasyonla ilgili olarak öğretmenlerin en çok zorlanılan harf olan 'a' harfinde eski yöntemle öğretim görülmektedir. Bazı katılımcıların zorlanan öğrenciler için eski yazım şeklini göstererek öğretim gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Eski Yazım Alışkanlıklarının Yeni Önerilen Yazım Şekline Etkilerine Yönelik Bulgular

Görüşler; minimal değişim algısı, öğretmen refleksi, kasıtlı direnç, akıcılık/süreklilik eleştirisi, hata kaynağı alt temalarında değerlendirilmiştir.

Ö139: "Çok bir fark yok, etkisi de yok."

Ö8: "Sürekli olarak harfleri eski formatta öğrettiğimiz için ister istemez önceki öğretilen şekilde yazabiliyoruz."

Ö187: "a ve e harflerini eski yazım şekline göre yazdırdım."

Ö226: "Eskisi daha kolay ve akıcı geliyor."

Ö166: "A harfinde biraz zorlandık elimiz eskiye gidiyordu."

Katılımcılar eski alışkanlıklarının yeni uygulamada bir etki veya fark yaratmadığını, yeni yazım şekline de kolaylıkla uyum sağladıklarını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar bilinçdışı bazıları ise bilinçli olarak eski yöntemle yazdıklarını belirtmişlerdir. Yorumlara bakıldığında hataların kaynağı, kas hafızası ve

yeni yöntemin henüz içselleştirilmemiş olmasıdır. Katılımcılardan bazıları, öğrencilerin zorlandıkları için hızlı ve akıcı yazamadıklarını ifade etmişlerdir.

Harflerin Yazılış Biçimlerinin Öğrencilerin Yazı Akıcılığına Etkisine Dair Bulgular

Görüşler; işlevsel akıcılık, bireysel farklılıklar, hata sıklığı alt temalarında toplanmıştır. Katılımcılardan etkisi olmadığına dair görüş bildirenler de bulunmaktadır.

Ö137: "Öğrencilerin daha düzgün, okunaklı yazmasını sağlıyor."

Ö109: "Bütün çocuklarda farklı. Bazıları kolayca kavrarken bazıları maalesef ki daha geç yazıyorlar."

Ö287: "Yavaşlatıyor olabilir zorlanıyorlar çünkü."

Görüşler değerlendirildiğinde harf yazım şeklinin her çocuğun yazı akıcılığına farklı bir etkide bulunduğu görülmektedir. Öğrencilerin zorlandıkları için hem yavaş hem de yanlış yazdıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

Yazım Hatalarında Artış ya da Azalmaya Yönelik Bulgular

Ö23: "Yazım hatalarında artış oldu."

Ö173: "Yazım hatalarında azalma olduğunu gözlemledim."

Ö98: "a yerine cı yazınca korkunç miktarda yazma ve okuma hataları oluşuyor."

Ö70: "Herhangi bir değişim gözlemlemedim."

Katılımcıların çoğu değişim gözlememiştir. Hata artışı gözlemleyen katılımcılarda ise hatanın çoğunlukla a harfinde yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Harflerin Yazılış Biçimindeki Değişikliklerin Öğrencilerin Okunaklı Yazmasına Olan Etkisine Yönelik Bulgular

Görüşler olumlu ve olumsuz okunaklılık alt temalarında toplanmıştır. Katılımcılardan etkisi olmadığına dair görüş bildirenler de bulunmaktadır.

Ö2: "Okunaklı halde yazılıyor. Harflerin yazılışı o konuda iyi olmuş."

Ö111: "Yeni yazım harflerle daha çirkin yazılıyor."

Ö8: "Etkisinin olduğunu düşünmüyorum."

Olumlu okunaklılık alt temasında öğrencilerin yazılarının okunaklı olduğu, doğru ve güzel yazdıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Olumsuz okunaklılık alt temasında ise öğrencilerin genellikle harflerin yazılış biçimindeki hatalardan dolayı yazının olumsuz etkilendiği, yazıların okunaklı olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bazı katılımcılar ise harflerin yazılış biçiminin yazı okunaklılığına etkisi olmadığı görüşünü belirtmiştir.

Değişikliklerin Sürdürülebilirliği Hakkındaki Bulgular

Görüşler gereksizlik algısı, katılımcı yazım ergonomisi, pedagojik iyileştirme alt temalarında toplanmıştır.

Ö81: "Sürdürülebilir olduğunu düşünmüyorum. Maarif modeli ne dair hala net şekilde bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin çoğunlukta olduğuna inanıyorum, görüyorum. Bu değişimi sadece yük olarak gereksiz görüyorlar. Öğretmenler buna inanmadıkça sürdürülebilirlik olmayacaktır."

Ö35: "Okuma yazma süreci de Türkçe kitapları da çok güzel, sürdürülebilirliği kesinlikle olmalı."

Ö164: "Müfredat da gelişmeye müsait olduğu için birtakım revizelerle devam edeceğini düşünüyorum."

Bazı katılımcılar sürdürülemeyeceği görüşünü belirtirken bazıları değişikliklerden memnuniyetlerini dile getirerek ufak revizelerle sürdürülebileceği görüşünü dile getirmişlerdir.

Harf Yazım Yönündeki Değişikliklerin Pedagojik Açıdan Gerekliliğine Dair Bulgular

Ö158: "Hiç gereği yok diye düşünüyorum."

Ö85: "Harflerin yazım yönündeki değişim dikkat süreleri azalmış, ince motor kasları gelişmemiş çocuklar düşünülerek yapıldıysa eğer gayet yerinde bir değişim olmuş. Çünkü bu çocuklara el yazısı yazdırmazdık büyük ihtimalle."

Katılımcılardan bazıları değişimi pedagojik olarak gerekli bulurken, bazıları da öğrencilerin bir süre sonra kendi yazı stilini oluşturup buna göre yazmaya devam etmelerini gerekçe göstererek değişikliği pedagojik açıdan gerekli bulmamıştır.

Değişikliğin Öğretmenler ve Öğrenciler Üzerindeki Genel Etkisine Yönelik Bulgular

Ö90: "Sürekli yeni yöntemlere adapte olmaya çalışıyoruz. Bence öğretmene bırakmakta fayda var."

Ö28: "Sık değiştiği için problem oluyor."

Ö93: "Bence öğretmenlerin üzerindeki tozu kaldıran bir model çevremde herkes bir şeyler öğrenmeye çalışıyor bu da motive ediyor. Eğitim adına güzel uğraşlar var, sık sık güncellenen her daim çağa uygun şekilde dinamik bir program olarak devam edilmesi gerekiyor. Yazılış yönünü yapan var yapamayan var öğretmenler arasında da ama herkes bir uğraş halinde bu çok güzel."

Ö26: "Zorlandıklarında tabii ki çabuk sıkıldıklarını ve olumsuz etkilendiklerini gözlüyorum."

Ö70: "*Herhangi bir değişiklik olmadı."*

Katılımcılar verdikleri yanıtlarda sistemin öğretmeni yorduğunu, sahada uygulayıcı olarak seçimin kendilerine bırakılması gerektiğini belirtmiş, yeniliklere adapte olmaya zorlandıkları için değişiklikleri iş yükü olarak değerlendirmişlerdir. Diğer katılımcılar ise değişiklikleri pratik bulmuş ve olumlu değerlendirmiş, öğretmenler açısından kendilerini yenilemelerine dair bir avantaj olarak görmüştür.

Öğrenciler açısından bakıldığında öğrencilerin yaşadıkları zorluklardan dolayı motivasyon kaybı yaşadıkları, başarısızlık duygusu arttığında yazma isteklerinin azaldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bazı katılımcılar ise bir değişim gözlemediğini dile getirmişlerdir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde değiştirilen harf yazım şekillerine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiş ve araştırma sonucunda çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre öğretmenlerin yeni standartlara göre harf yazım süreci uyumunda hem avantajlı hem dezavantajlı durumlar olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin harf yazılış şekillerindeki değişikliklerin gerekliliğine yönelik bakış açılarının büyük oranda mesafeli olduğu görülmektedir. Katılımcıların önemli çoğunluğu(n=182) bu değişikliklere olumsuz yaklaşırken, pedagojik açıdan gerekli bulanların sayısı(n=113) sınırlı kalmıştır. Modelin öğretmen ve öğrenci açısından genel etkisine bakıldığında; yapılan değişikliklerin saha uygulayıcıları tarafından tam benimsenebilmesi için zamana ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Araştırmanın en güçlü ve üzerinde uzlaşılan bulgusu yazımda kullanılan üç çizgi iki aralık sistemidir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu üç çizgi iki aralık sistemini olumlu değerlendirmiştir. Öğretmenlerin yorumlarına bakıldığında bu sistemin çizgili deftere geçişi kolaylaştırdığı ve harflerin daha kolay yazıldığı görülmektedir.

Öğretmen ve öğrencilerin yeni sisteme uyumları konusunda bir zorlanma yaşadıkları görülmüştür. Öğretmenler ders esnasında yeni yazım şekline uygun yazdıklarını fakat günlük hayatlarında eski sistemle yazdıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin en çok c formatındaki harflerde zorlandıkları görülmekte, özellikle a harfi yazımında yaşanılan zorluk dile getirilmektedir. Yaşanan zorluktan sonra öğrencilerin zamanla alıştığı, alışmanın ardından daha akıcı ve doğru yazdıkları görüşleri de ifade edilmektedir.

Katılımcıların çoğunluğunun kullandıkları yöntemde değişiklik yapmadığı, programla uyum içinde öğretimi gerçekleştirdiği görülmektedir. Değişiklik yapanların büyük bir kısmının ise öğretimde yalnızca harf yazım odaklı bir değişiklik yapıp, genellikle yuvarlak formatlı harflerin öğretimini eski sistemle gerçekleştirdiği görülmektedir.

Yeni harf yazım şeklinin yazı akıcılığına olan etkisi incelendiğinde, yeni sistemle yazımda bir değişiklik yaşanmadığı görüşüyle birlikte kurala uyarak yazanların yavaş fakat daha güzel yazdıkları görülmektedir.

Yeni harf yazım şekillerinin yazım hatalarına olan etkisine dair olan görüşlerde öğretmenlerin çoğu, hatalarda artma ya da azalma gözlemlenmediğini ifade etmektedir. Bununla birlikte yazılarda okunamayan harfler olduğu, öğrencilerin zorlanmalara bağlı olarak hatalı yazdıkları görülmüştür. Hatalarda azalma yaşandığı görüşünü dile getiren öğretmenler ise özellikle b ve d harflerinin yazımındaki karışıklığın azaldığını ifade etmektedir.

Katılımcıların sürdürülebilirlik hakkındaki görüşleri incelendiğinde, programın sürdürülebileceği fakat bazı revizelerle bunun mümkün olacağı görüşüne ulaşılmaktadır. ‘a’ harfi yazımında değişiklik yapılması gerektiği görüşü yaygın olmakla birlikte, özellikle c formatındaki harflerin eski sistemle yazılması görüşü de çoğunluktadır.

Yapılan araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

- ✓ Yeni harf yazım şekillerine uyum sürecinde harf bazlı revizyona gidilebilir. A ve benzeri yuvarlak harflerin yazım yönleri eski formata dönüştürülebilir.
- ✓ Sistemin sürdürülmesinde kararlılık gösterilebilinir. Öğretmenlerin gözünde sık sık değişiklik yapıldığı algısı göz önüne alınarak uzun süreli bir standart oluşturulabilir.
- ✓ Öğretmenlerin eski yazım alışkanlıklarından kaynaklanan çatışmaları önlemek amaçlı pratik ağırlıklı hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

KAYNAKLAR

Arslankara, V. B., & Arslankara, E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli' nin felsefi temelleri: ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından bir değerlendirme. *İstanbul Eğitim Dergisi*, *1(1*), 121-145. https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1557889

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2024). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (36).* Pegem Akademi Yayıncılık

Çeliktürk Sezgin, Z., & Erkan, G. (2025). İlk okuma yazma öğretiminde hazırlık süreci: sınıf öğretmenlerinin deneyimleri. *International Primary Education Research Journal, 9(1),* 115-131. https://izlik.org/JA27LB59YD

İflazoğlu Saban, A., & Ekin, Ö. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences, 53(2)*, 577-600. https://doi.org/10.30964/auebfd.573039

Maden, A. (2021). Söz varlığını zenginleştirme açısından Türkçe dersi öğretim programı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *10(2),* 756-777. https://izlik.org/JA87KT84HM

Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 ilkokul Türkçe dersi öğretim programının (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar) incelenmesi. *Temel Eğitim, 6(24),* 76-88. https://izlik.org/JA79ZH26BT

Türkiye'de İlkokul Düzeyinde Kültürel Miras Eğitimi Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Vahit Görür[1]* Ayşegül Yıldız[2] Doç.Dr. Mehmet Aşıkcan[3]

GİRİŞ

İnsanları ve toplumları birbirine bağlayan ya da birbirinden ayıran unsurlar yalnızca yaşadıkları coğrafya veya biyolojik özellikleriyle sınırlı değildir. Geçmişten günümüze taşınan maddi ve manevi birikimler de toplumsal kimliğin oluşmasında ve farklılaşmasında önemli bir yere sahiptir. Bu birikim, toplumlara kendilerine özgü bir karakter kazandırırken, geçmiş ile gelecek arasında da bir bağ kurarak kültürel ve tarihsel sürekliliğin sürdürülmesine olanak sağlamaktadır. Zaman içerisinde insanlar tarafından oluşturulan ve toplumları birbirinden ayıran ya da bir arada tutarak toplumsal yapının oluşmasını sağlayan bu bağ, kültürdür. Nitekim Güvenç (2002, s. XI), "İnsanlar benzerler, çünkü kültürleri benzer; insanlar benzemezler, çünkü kültürleri farklıdır; insanlar değişirler, çünkü kültürleri değişmektedir." ifadesiyle kültürün toplumların benzerliklerini, farklılıklarını ve değişimlerini şekillendiren temel unsurlardan biri olduğunu vurgulamaktadır.

Kültür kavramının pek çok tanımı yapılmıştır. Türk Dil Kurumu (TDK, https://sozluk.gov.tr/) Güncel Türkçe Sözlüğü'nde kültür; "Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü; hars, ekin" ve "Bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü" biçiminde tanımlanmaktadır. Kültürü meydana getiren bu maddi ve manevi değerlerin nesiller boyunca korunarak aktarılması, zamanla bir miras niteliği kazanmasına yol açmış ve böylece kültürel miras kavramı ortaya çıkmıştır. Kültürel miras kavramı farklı disiplinlerin ortak bir araştırma alanıdır. Kültür ve miras kelimelerinden meydana gelen kültürel miras kavramı ile ilgili olarak alanyazında muhtelif tanımlamalar yapılmıştır. Bu tanımlardan hareketle, kültürel mirasın toplumların geçmişten günümüze taşıdıkları maddi ve manevi değerleri kapsayan, kültürel kimliğin oluşumuna ve toplumsal hafızanın sürdürülmesine katkı sağlayan önemli bir birikim olduğu söylenebilir. Bu kavram, tarihî yapılar ve eserler gibi somut unsurların yanı sıra dil, gelenek, görenek, inanç ve yaşam pratikleri gibi somut olmayan ögeleri de içermektedir. Aynı zamanda kültürel miras, toplumların kendilerine özgü özelliklerini yansıtan ve onları diğer toplumlardan ayıran değerler bütünü olarak değerlendirilmektedir (Aslan & Ardemagni, 2006; Avcı & Memişoğlu, 2016; Diker, 2024; Görür & Aşıkcan, 2024; Gümüşçü, 2018; Hereduc, 2005; Selanik Ay & Kurtdede Fidan, 2013; Sidekli & Karaca, 2013; Taşkın Külcü, 2015; Tuncel & Altuntaş, 2020; Yeşilbursa, 2011).

Küreselleşme ve teknolojik gelişmelerin hız kazanması, ülkeler arasındaki sınırların giderek daha geçirgen hale gelmesine ve toplumlar arasındaki etkileşimin artmasına neden olmuştur. Bu etkileşim kültür ve sanattan spora, toplumsal yaşamdan ekonomiye kadar pek çok alanda önemli değişimleri beraberinde getirerek toplumsal kurumları ve bireyleri değişime yöneltmiştir (Gürhan & Çiftçi, 2017). Söz konusu dönüşüm süreci, kültürel değerlerin korunması ve gelecek kuşaklara aktarılması konusunda yeni

[1]* Millî Eğitim Bakanlığı, vahit_6899@hotmail.com , 0009-0001-3386-8805, Sorumlu yazar
[2] Necmettin Erbakan Üniversitesi, ggulerda@gmail.com , 0009-0001-1797-3672
[3] Necmettin Erbakan Üniversitesi, masikcan@erbakan.edu.tr , 0000-0002-8347-0811

gereksinimler ve sorunlar ortaya çıkarmıştır. Günümüzde nüfus artışı, kentleşme ve ekonomik nedenlere bağlı olarak ortaya çıkan çeşitli baskılar, kültürel mirasın korunmasını zorlaştıran unsurlar arasında yer almaktadır (Aygün, 2011). Bu durum, kültürel mirasın korunmasına ve gelecek kuşaklara aktarılmasına yönelik farkındalık çalışmalarının hem ulusal hem de uluslararası düzeyde önem kazanmasına neden olmuştur (Görür, 2026). Bu süreçte kültürel miras eğitimi, yalnızca geçmişe ait değerlerin korunmasına hizmet etmekle kalmamaktadır. Aynı zamanda bireylerin toplumsal kimlik geliştirmelerine ve kültürel sürekliliğin sağlanmasına da katkı sunmaktadır. Alanyazında kültürel miras bilincinin kendiliğinden oluşan bir olgu olmadığı, planlı ve sistematik eğitim uygulamalarıyla geliştirilebileceği vurgulanmaktadır (Görür & Aşıkcan, 2024; Görür vd., 2025). Benzer şekilde İnanlı ve Türe (2025), kültürel birikimin korunması ve kültürel miras unsurlarının kuşaklar arasında aktarılmasında kültürel miras eğitiminin önemli bir araç olduğunu belirtmektedir.

Değişen toplumsal koşullar, eğitim süreçlerinde akademik başarının yanı sıra çağdaş yaşamın gerektirdiği değerlerin kazandırılmasını da giderek daha önemli hâle getirmektedir (Çiftçi vd., 2015). Kültürel miras eğitimi de bireylerin kültürel değerleri tanımalarına, benimsemelerine ve gelecek kuşaklara aktarmalarına katkı sağlayan eğitim alanlarından biridir. Çocukların erken yaşlarda kültürel unsurlarla karşılaşması, kültürel miras farkındalığının küçük yaşlardan itibaren kazandırılmasının önemini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda ilkokul dönemi, öğrencilerin geçmiş ile günümüz arasındaki ilişkiyi kavramaları, kültürel kimlik geliştirmeleri ve aidiyet duygusu kazanmaları açısından önemli bir eğitim süreci olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla ilkokul düzeyinde kültürel miras eğitimi; kültürel miras bilincinin geliştirilmesi, toplumsal belleğin sürdürülmesi, koruma bilincinin kazandırılması ve etkin vatandaşlık becerilerinin desteklenmesi bakımından önemli bir yere sahiptir (Çulha Özbaş, 2014; Haddad, 2014; Görür, 2026). Bu nedenlerle, ilkokul düzeyinde kültürel miras eğitimi konusunda gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin sistematik biçimde incelenmesi, alandaki bilgi birikiminin değerlendirilmesi ve kültürel mirasın eğitimdeki yerinin daha iyi anlaşılması açısından önem arz etmektedir. Alanyazın incelendiğinde, kültürel miras ve kültürel miras eğitimi üzerine gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin incelendiği çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Batmaz, 2023; Çağlayan vd., 2022; Çelebi vd., 2020; Çoban & Halaç, 2023; Demiral & Saatçi, 2019; Halaç & Bademci, 2021). Ancak bu çalışma, kapsam ve odak noktası bakımından söz konusu araştırmalardan ayrılmaktadır. Nitekim araştırmanın odağı doğrudan kültürel miras eğitimidir ve özellikle ilkokul düzeyinde gerçekleştirilen çalışmalara yönelmektedir. Bu yönüyle çalışmanın hem özgün kapsamı hem de güncelliği itibarıyla alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de ilkokul düzeyinde kültürel miras eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli açılardan sistematik olarak incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. İncelenen tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. İncelenen tezlerin yayım türüne göre dağılımı nasıldır?
3. İncelenen tezlerin anabilim dalına göre dağılımı nasıldır?
4. İncelenen tezlerin araştırma yöntemine göre dağılımı nasıldır?
5. İncelenen tezlerin araştırma desenine göre dağılımı nasıldır?
6. İncelenen tezlerin örneklemine göre dağılım nasıldır?
7. İncelenen tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
8. İncelenen tezlerin veri analiz yöntemine göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırma konusu ile ilgili yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenmesine dayanan bir yöntemdir (Sönmez & Alacapınar, 2021; Yıldırım & Şimşek, 2021). Eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan bu yöntem, farklı olguların ayrıntılı olarak değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır (Özkan, 2021; Sak vd., 2021). Araştırma kapsamında ilkokulda kültürel miras eğitimi üzerine hazırlanmış lisansüstü tezler doküman incelemesi yoluyla analiz edilmiştir.

Veri Elde Etme Aracı

İlkokul düzeyinde kültürel miras eğitimi ile ilgili gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin incelenmesinde, araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınan bir veri toplama formu kullanılmıştır. Hazırlanan formun içeriğinde "tez numarası", "tez adı", "yazar", "yayım yılı", "yayım türü", "anabilim dalı", "araştırma yöntemi", "araştırma deseni", "araştırma örneklemi", "veri toplama araçları" ve "veri analiz yöntemi" başlıkları yer almaktadır. Araştırmanın güvenirliğini artırmak amacıyla tezlerin sınıflandırılması sürecinde araştırmacıların yanı sıra alan uzmanı bir araştırmacının görüşüne de başvurulmuş, görüş ayrılığı bulunan durumlar tartışılarak ortak karara ulaşılmıştır.

Verilerin Elde Edilmesi ve Analizi

Veri elde etme sürecinde YÖKTEZ veri tabanında "kültürel miras", "kültür mirası" ve "miras" anahtar kelimeleri kullanılarak tarama yapılmış ve arama sonuçları "eğitim ve öğretim" konu alanı ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca gelişmiş tarama bölümünde "kültür" ve "miras" kelimeleri, arama alanı "tümü" seçilmiş ve "içinde geçsin" ölçütü esas alınarak yeniden taranmıştır. Elde edilen çalışmalar arasından ilkokul düzeyine yönelik olanlar seçilmiş ve 23 Mart 2026 tarihi itibarıyla toplam 22 lisansüstü tez incelemeye dahil edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz süreci her araştırmacı tarafından bağımsız olarak yürütülmüş, ardından yapılan değerlendirmeler karşılaştırılarak araştırmacılar arasındaki uyum incelenmiştir. Görüş ayrılığı bulunan durumlarda ise alan uzmanı bir akademisyenin görüşüne başvurularak nihai karara ulaşılmıştır.

BULGULAR

Bulgular bölümü, araştırma soruları temel alınarak yapılandırılmıştır. Elde edilen bulgular her bir araştırma sorusu kapsamında sırasıyla sunulmuş ve yorumlanmıştır.

1. İncelenen Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı Nasıldır?

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Tezlerin yıllara göre dağılımı

Yayım Yılı	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Frekans
2008	1	0	1
2010	1	0	1
2015	1	0	1
2018	2	0	2
2020	1	0	1
2021	2	0	2
2022	1	0	1

2023	2	0	2
2024	1	0	1
2025	7	0	7
2026	3	0	3
Toplam	22	0	22

Tablo 1'e göre, kültürel miras eğitimi kapsamında ilkokul düzeyinde gerçekleştirilen lisansüstü tezler incelendiğinde, çalışmaların en fazla 2025 yılında (7 yüksek lisans tezi) yapıldığı görülmektedir. Buna karşılık, 2008, 2010, 2015, 2020, 2022 ve 2024 yılları en az çalışmanın yapıldığı yıllar olup, bu yıllarda yalnızca birer yüksek lisans tezi yapıldığı görülmektedir. Bu bulgular, alandaki çalışmaların özellikle 2025 yılı ve sonrasında yoğunlaştığını göstermektedir.

2. İncelenen Tezlerin Yayım Türüne Göre Dağılımı Nasıldır?

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin yayım türüne göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Tezlerin yayım türüne göre dağılımı

Yayım Türü	Frekans
Yüksek Lisans Tezi	22
Doktora Tezi	0
Toplam	22

Tablo 2'ye göre, kültürel miras eğitimi kapsamında ilkokul düzeyinde gerçekleştirilen lisansüstü tezler incelendiğinde, toplam 22 yüksek lisans tezine ulaşıldığı görülmektedir. Buna karşılık, bu alanda yapılmış herhangi bir doktora tezine rastlanmamıştır.

3. İncelenen Tezlerin Anabilim Dalına Göre Dağılımı Nasıldır?

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin anabilim dalına göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Tezlerin anabilim dalına göre dağılımı

Anabilim Dalı	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Frekans
Temel Eğitim Anabilim Dalı	9	0	9
Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı	2	0	2
İlköğretim Anabilim Dalı	2	0	2
Anadolu Medeniyetleri ve Kültürel Miras Yönetimi Anabilim Dalı	1	0	1
Disiplinlerarası Kültürel Miras Yönetimi Anabilim Dalı	1	0	1
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı	1	0	1
Kültürel Miras Yönetimi Anabilim Dalı	1	0	1

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı	1	0	1
Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı	1	0	1
Tasarım Anabilim Dalı	1	0	1
Türkçe ve Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı	1	0	1
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı	1	0	1
Toplam	22	0	22

Tablo 3'e göre, kültürel miras eğitimi kapsamında ilkokul düzeyinde gerçekleştirilen lisansüstü tezler incelendiğinde, en fazla çalışmanın Temel Eğitim Anabilim dalında yapıldığı görülmektedir. Bu durum, kültürel miras eğitiminin özellikle sınıf eğitimi ve okul öncesi eğitim gibi temel eğitim disiplinleri içerisinde ele alınan önemli çalışma alanlarından biri hâline geldiğini göstermektedir. Temel Eğitim Anabilim Dalını Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı izlemektedir. Bunun yanı sıra Anadolu Medeniyetleri ve Kültürel Miras Yönetimi, Disiplinlerarası Kültürel Miras Yönetimi, Güzel Sanatlar Eğitimi, Kültürel Miras Yönetimi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Tasarım, Türkçe ve Sosyal Bilgiler ile Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi anabilim dallarında ise yalnızca birer tez çalışmasına rastlanmıştır. Bulgular, kültürel miras eğitiminin farklı disiplinlerde ele alınmaya başlandığını göstermekle birlikte, araştırmaların ağırlıklı olarak eğitim bilimleri ve özellikle temel eğitim alanında yoğunlaştığını ortaya koymaktadır.

4. İncelenen Tezlerin Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı Nasıldır?

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin araştırma yöntemine göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Tezlerin araştırma yöntemine göre dağılımı

Araştırma Yöntemi	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Toplam
Nitel	12	0	12
Nicel	6	0	6
Karma	4	0	4
Toplam	22	0	22

Tablo 4'e göre, kültürel miras eğitimi kapsamında ilkokul düzeyinde gerçekleştirilen lisansüstü tezler incelendiğinde, en fazla nitel araştırma yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Bunu nicel araştırma yöntemleri izlemektedir. En az tercih edilen yöntemin ise karma araştırma yöntemi olduğu belirlenmiştir.

5. İncelenen Tezlerin Araştırma Desenine Göre Dağılımı Nasıldır?

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin araştırma desenine göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Tezlerin araştırma desenine göre dağılımı

Araştırma Deseni	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Toplam

Doküman analizi	4	0	4
Durum çalışması	4	0	4
Yarı deneysel	4	0	4
Gömülü desen	3	0	3
Deneysel	2	0	2
Eylem araştırması	2	0	2
Fenomenoloji	2	0	2
Nitel araştırma (gezi-gözlem uygulama)	1	0	1
Toplam	22	0	22

Tablo 5'e göre, kültürel miras eğitimi kapsamında ilkokul düzeyinde gerçekleştirilen lisansüstü tezler incelendiğinde, doküman analizi, durum çalışması ve yarı deneysel desenlerin en fazla tercih edilen araştırma desenleri olduğu görülmektedir. Bu desenlerin ardından en fazla gömülü desenin tercih edildiği belirlenmiştir. Deneysel, eylem araştırması ve fenomenoloji desenlerinin ise sınırlı düzeyde tercih edildiği, nitel araştırma kapsamında değerlendirilen gezi-gözlem uygulamasına dayalı desenin ise en az tercih edilen desen olduğu belirlenmiştir.

6. İncelenen Tezlerin Örneklemine Göre Dağılımı Nasıldır?

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin örneklemine göre dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Tezlerin örneklemine göre dağılımı

Araştırma Örneklemi	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Toplam
Öğrenci	16	0	16
Öğretmen	5	0	5
Doküman	3	0	3
Diğer	2	0	2
Toplam	26	0	26

Tablo 6'ya göre, kültürel miras eğitimi kapsamında ilkokul düzeyinde gerçekleştirilen lisansüstü tezler incelendiğinde, örneklem grubu olarak en fazla öğrencilerle çalışıldığı görülmektedir.

7. İncelenen Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı Nasıldır?

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı Tablo 7'de verilmiştir.

Veri Toplama Araçları	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Toplam
Yarı yapılandırılmış görüşme formları	11	0	11
Ölçek	9	0	9

Doküman	6	0	6
Gözlem	5	0	5
Günlük	5	0	5
Başarı testi	3	0	3
Anket	2	0	2
Kişisel bilgi formu	2	0	2
Değerlendirme formu	1	0	1
Öğrenci öz değerlendirme	1	0	1
Kontrol çizelgesi	1	0	1
Rubrik	1	0	1
Toplam	47	0	47

Tablo 7'ye göre, kültürel miras eğitimi kapsamında ilkokul düzeyinde gerçekleştirilen lisansüstü tezler incelendiğinde, veri toplama araçları olarak en fazla yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır. Bununla birlikte araştırmacıların ölçeklerden de önemli ölçüde yararlandığı görülmektedir.

8. İncelenen Tezlerin Veri Analiz Yöntemine Göre Dağılımı Nasıldır?

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin veri analiz yöntemine göre dağılımı Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Tezlerin veri analiz yöntemine göre dağılımı

Veri Analiz Yöntemi	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Toplam
İçerik analizi	10	0	10
Betimsel analiz	6	0	6
Çıkarımsal istatistik	6	0	6
Betimsel istatistik	5	0	5
Tematik analiz	2	0	2
Toplam	29	0	29

Tablo 8'e göre, kültürel miras eğitimi kapsamında ilkokul düzeyinde gerçekleştirilen lisansüstü tezler incelendiğinde, araştırmacıların en fazla nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizini kullandıkları görülmektedir. Bununla birlikte, nicel veri analiz yöntemlerinden çıkarımsal istatistiğin de önemli ölçüde tercih edildiği anlaşılmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Kültürel miras eğitimi kapsamında ilkokul düzeyinde gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin incelendiği bu çalışmada, tezlerin yıllara göre dağılımı değerlendirildiğinde çalışmaların en fazla 2025 yılında gerçekleştirildiği, önceki yıllarda ise oldukça sınırlı sayıda çalışma gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Yayım türüne göre yapılan incelemede, çalışmaların tamamının yüksek lisans tezi olduğu ve doktora tezinin

olmadığı ortaya çıkmıştır. İlkokul düzeyindeki çalışmaların incelenmesi nedeniyle tezlerin ağırlıklı olarak Temel Eğitim Ana Bilim Dalında toplanacağı öngörülmüş, nitekim en fazla tez bu alanda gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte, Resim-İş Eğitimi, Kültürel Miras Yönetimi gibi farklı anabilim dallarında da tez üretilmiştir. Araştırma yöntemlerine göre yapılan incelemede, en fazla nitel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği buna karşın sırasıyla nicel ve karma yöntemlerin de kullanıldığı tespit edilmiştir. Araştırma desenleri bakımından, doküman analizi, durum çalışması ve yarı deneysel desenlerin en fazla tercih edilen desenler olduğu, gömülü desenin bunları izlediği, diğer desenlerin ise daha sınırlı düzeyde kullanıldığı görülmüştür. Bu çalışmalarda çalışma grubu olarak en fazla öğrencilerle çalışılmıştır. Veri elde etme araçlarına ilişkin incelemede, birden fazla veri toplama aracının birlikte kullanıldığı çalışmaların olduğu, en sık kullanılan araçların ise yarı yapılandırılmış görüşme formu olduğu görülmüştür. Bununla birlikte ölçeklerin de önemli ölçü de kullanıldığı anlaşılmıştır. Veri analiz yöntemleri incelendiğinde ise nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizinin en yaygın kullanılan analiz yöntemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İnsanların tarihsel süreç içerisinde oluşturdukları kültür, kendine özgü yapısıyla toplumları birbirinden ayıran temel unsurlardan biridir. Bu kültürün ortaya çıkardığı somut ve somut olmayan unsurlar, geçmiş kuşaklardan devralınan ve gelecek nesillere aktarılması gereken önemli bir miras niteliği taşımaktadır. Bu nedenle kültürel mirasa yönelik farkındalık ve koruma bilincinin geliştirilmesi önemli hale gelmektedir. Nitekim Taşkın Külcü (2015), uluslararası düzeyde alınan kararlar ve gelişmeler doğrultusunda sürdürülebilir gelişmenin temel unsurlarından birinin kültürel mirasa saygı olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, sahip olduğu zengin kültürel miras birikimiyle Türkiye'de kültürel mirası koruyan, değer veren ve gelecek kuşaklara aktarmayı sorumluluk olarak gören bireylerin yetiştirilmesi önem taşımaktadır. Bu sebeple Türkiye'de de bu bilince sahip bireylerin yetiştirilmesi için halkın ve özellikle öğrencilerin eğitimine odaklanması gerekmektedir (Yeşilbursa ve Uslu, 2014). Erken yaşlarda söz konusu bilincin kazandırılması için ilkokulda kültürel miras eğitimine gereken önem verilmelidir. Bu bilincin kazandırılmasında ilkokul dönemi gelişimsel açıdan uygun bir dönem olarak görülmektedir (Çulha Özbaş, 2014; Haddad, 2014).

Bu sebeple mevcut çalışmada da ilkokul düzeyinde kültürel mirasla ilgili yapılan lisansüstü tezlere odaklanılmıştır. Araştırmanın bulguları, ilkokul düzeyinde kültürel miras eğitimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların son yıllarda artış göstermesine rağmen alanın göreceli olarak henüz yeterli düzeyde çalışılmadığını ortaya koymaktadır. Özellikle doktora düzeyinde herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olması, konunun derinlemesine incelenmesine yönelik araştırma ihtiyacına işaret etmektedir. Benzer şekilde çalışmaların belirli araştırma yöntemleri ve örneklem gruplarında yoğunlaşması, farklı yöntemlerin ve çalışma gruplarının araştırmalara daha fazla dâhil edilmesinin alana katkı sağlayabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, Batmaz'ın (2023) eğitim alanında kültürel miras eğitimi üzerine gerçekleştirilen lisansüstü tezleri incelediği araştırmanın sonuçlarıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Her iki araştırmada da yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine göre daha fazla olduğu, nitel araştırma yöntemlerinin ağırlıklı olarak tercih edildiği ve içerik analizinin en yaygın veri analiz yöntemi olduğu belirlenmiştir. Bu benzerlik, kültürel miras eğitimi alanındaki lisansüstü araştırmaların belirli yöntemsel eğilimler doğrultusunda şekillendiğini göstermektedir. Bununla birlikte mevcut araştırma, yalnızca ilkokul düzeyindeki tezlere odaklanması bakımından Batmaz'ın (2023) çalışmasından ayrılmakta ve bu eğitim kademesine ilişkin daha ayrıntılı bir görünüm sunmaktadır.

Benzer şekilde, Çoban ve Halaç'ın (2023) kültürel miras ve bellek kavramlarını konu alan lisansüstü tezleri sistematik olarak inceledikleri araştırma ile de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Her iki çalışmada da tez sayılarının yıllar içerisinde artış eğiliminde olduğu ve araştırmaların büyük ölçüde yüksek lisans düzeyinde yürütüldüğü görülmektedir. Bununla birlikte Çoban ve Halaç (2023), kültürel miras ve bellek konulu tezlerin farklı disiplinlerde yoğunlaştığını ortaya koyarken, mevcut araştırmada ilkokul düzeyindeki kültürel miras eğitimi tezlerinin ağırlıklı olarak Temel Eğitim Ana Bilim Dalında yürütüldüğü belirlenmiştir. Bu durum, kültürel miras araştırmalarının disiplinler arası bir niteliğe sahip olduğunu ve eğitim odaklı çalışmaların ise doğal olarak eğitim bilimleri kapsamında yoğunlaştığını göstermektedir.

Sonuç olarak, kültürel miras eğitimi alanında ilkokul düzeyine odaklanan lisansüstü çalışmaların sayısında son yıllarda artış görülmekle birlikte, alanın henüz gelişimini sürdürdüğü anlaşılmaktadır. Bu nedenle farklı araştırma yöntemlerinin benimsendiği, çeşitli çalışma gruplarını kapsayan ve özellikle doktora düzeyinde yürütülecek çalışmaların artırılması hem alanyazının zenginleşmesine hem de ilkokul düzeyinde kültürel miras eğitiminin daha kapsamlı biçimde ele alınmasına katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın bu sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Kültürel miras farkındalığının erken yaşlarda çocuğa kazandırılmasının önemi göz önünde bulundurulduğunda ilkokul düzeyinde yapılan lisansüstü çalışmaların sayısı artırılabilir.
- İncelenen çalışmaların tamamının yüksek lisans düzeyinde olduğu ve doktora tezine rastlanmadığı dikkate alındığında, ilkokulda kültürel miras eğitimine odaklanan doktora tez çalışmaları yapılabilir
- Araştırma desenlerinde belirli desenlerin öne çıktığı görülmekle birlikte, alanın metodolojik çeşitliliğini artırmak amacıyla eylem araştırması gibi uygulamaya dayalı desenlere daha fazla yer verilebilir
- Bu araştırma kapsamına incelenen çalışmaların sonuçları ve önerilerini de incelenebilir.

KAYNAKLAR

Aslan, Z., & Ardemagni, M. (2006). *Introducing Young People to the Protection of Heritage Sites and Historic Cites*. ICCROM. https://www.iccrom.org/sites/default/files/2017 12/iccrom_09_manualschoolteachers_en.pdf

Avcı, M., & Memişoğlu, H. (2016). Kültürel miras eğitimine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *İlköğretim Online, 15*(1), 104-124. https://doi.org/10.17051/io.2016.58630

Aygün, H. M. (2011). Kültürel Mirası Korumada Katılımcılık. *Vakıflar Dergisi*, (35), 191-213.

Batmaz, O. (2023). Eğitim alanında kültürel miras eğitimiyle ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *4 st International Congress on Social Sciences, Innovation and Educational Technologies,* 267-277.

Çağlayan, E., Kutlu, Ş., & Çekinmez, Ş. (2022). Kültürel miras aktarımı ile ilgili lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8*(2), 155-164. https://doi.org/10.24289/ijsser.1081173

Çelebi, B., Çiftsüren, D., & Dilek, S. E. (2020). Türkiye'de "kültürel miras" konusunda yapılan tezlerin bibliyometrik analizi. *Journal of Current Debates in Social Sciences, 3*(1), 10-19.

Çiftçi, S., Olaç, F. T., Aksakal, N. B., & Yaman, Ö. (2015). Değerler eğitiminde izciliğin yerine ilişkin izci lideri öğretmenlerin görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi, 13*(29), 415–437. https://izlik.org/JA35GK88GJ

Çoban, Z., & Halaç, H. H. (2023). Kültürel miras ve bellek üzerine sistematik bir literatür analizi. *Journal of Humanities and Tourism Research, 13*(3), 571-586. https://izlik.org/JA52XZ97KH

Çulha Özbaş, B. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde kültürel miras eğitimi. M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 744-760). Pegem Akademi.

Demiral, N. Ö., & Saatçi, G. (2019). Kültürel miras konulu lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Avrasya Bilimler Akademisi Avrasya Eğitim ve Literatür Dergisi*, Özel Sayı, 7-19.

Diker, O. (2024). Kültürel miras ile kültürel miras turizmi kavramları üzerine kavramsal bir çalışma. *The Journal Of Academic Social Science,* (30), 365–374. https://doi.org/10.16992/ASOS.1367

Görür, V. (2026). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kültürel miras farkındalıklarının dijital araçlarla geliştirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Görür, V., & Aşıkcan, M. (2024b). İlkokul üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabının kültürel miras eğitimi kapsamında incelenmesi. *Edutech Research*, 2(1), 38-53.

Görür, V., Taşdelen, D., & Aşıkcan, M. (2025). İlkokul sosyal bilgiler öğretim programlarında kültürel miras: Türkiye Cumhuriyeti ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti karşılaştırması. S. Çiftçi, M. Aşıkcan, & M. Temel (Ed.), *Eğitim bilimleri araştırmaları 2025* içinde (s. 573-582). Palet Yayınları.

Gümüşçü, O. (2018). Tarihi coğrafya ve kültürel miras. *ERDEM İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi,* (75), 99-120. https://doi.org/10.32704/erdem.496740

Gürhan, E., & Çiftçi, S. (2017). İlkokullarda uygulanan değerler eğitimi uygulamalarının yönetici ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi (Konya-Selçuklu örneği). *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(13), 230-246.

Güvenç, B. (2002). *İnsan ve kültür.* Remzi Kitabevi. https://izlik.org/JA26MB95WA

Haddad, N.A. (2014). Heritage multimedia and children edutainment: Assessment and recommendations. *Advances in Multimedia*, 2014, 1-14. https://doi.org/10.1155/2014/579182

Halaç, H. H., & Bademci, F. (2021). Kültürel miras: sistematik literatür incelemesi. *Safran Kültür ve Turizm Araştırmaları Dergisi,* 4(2), 172-190. https://izlik.org/JA78CL45MC

Hereduc. (2005). Heritage in the classroom: A practical manuel for teachers. https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/1160515/mod_resource/content/2/hereduc.pdf#page=3.06

İnanlı, E., & Türe, H. (2025). Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre kültürel miras eğitiminde aileden yararlanma. *Anadolu Journal of Educational Sciences International,* 15(2), 553-592. https://doi.org/10.18039/ajesi.1615317

Özkan, U. B. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi* (4. bs). Pegem Akademi.

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi,* 4(1), 227-256. https://doi.org/10.33400/kuje.843306

Selanik Ay, T., & Kurtdede Fi dan, N. (2013). Öğretmen adaylarının "kültürel miras" kavramına ilişkin metaforları. *Journal of Turkish Studies,* 8(12), 1135-1152. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5982

Sidekli, S., & Karaca, L. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde yerel, kültürel miras öğelerinin kullanımına ilişkin öğretmen adayı görüşleri. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*, (5), 20-38.

Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2021). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri.* Anı Yayıncılık.

Taşkın Külcü, Ö. (2015). Kültürel miras kavramının eğitim açısından önemi. *Akademia Disiplinlerarası Bilimsel Araştırmalar Dergisi,* 1(1), 27-32.

Tuncel, G., & Altuntaş, B. (2020). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin kültürel miras algısı: göstergebilimsel bir analiz. *International Journal of Field Education,* 6(1), 123-140. https://doi.org/10.32570/ijofe.731122

Yeşilbursa, C. C., & Uslu, S. (2014). Türk ve Amerikan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel miras eğitimine yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Journal of studies,* 9(8), 879-891. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.7148

Yeşilbursa, C. C. (2011). *Sosyal bilgilerde miras eğitiminin öğrencilerin somut kültürel mirasa karşı tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARA TV İÇERİKLERİNDE YER ALAN RTÜK AKILLI İŞARETLERİNİN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK EĞİTİM MATERYALİ GELİŞTİRİLMESİ: ÖĞRETMEN VE UZMAN GÖRÜŞLERİ*

İrem ZOR

Vasviye UÇAR

[1]Seda BİRŞAN ŞENGÜN

GİRİŞ

21. yüzyılda bireylerin toplumsal yaşamda etkin bir şekilde var olabilmeleri, değişen kültürel yapıları anlayabilmeleri, kendilerini ifade edebilmeleri ve bilgiye erişebilmeleri çeşitli becerileri gerekli kılmaktadır. Bu beceriler arasında medya okuryazarlığı önemli bir yer tutmaktadır (Gündüz Kalan, 2011). Medya okuryazarlığı, bireylerin farklı medya türlerini ayırt edebilme, bu araçlar aracılığıyla sunulan iletileri çözümleyebilme, eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilme ve anlamlandırabilme yetkinliği olarak tanımlanmaktadır (Livingstone, 2004). Medya okuryazarlığı becerilerinin özellikle çocuklar ve gençlere kazandırılması, medya içeriklerine karşı daha bilinçli, sorgulayıcı ve etkin bir tutum geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bu durumun, medya tüketimine dayalı toplumsal yapıda daha olumlu ve bilinçli dönüşümlere zemin hazırladığı ifade edilmektedir (Garcia-Ruiz vd., 2014).

Erken çocukluk döneminde teknoloji kullanımına ilişkin deneyimlerin sınırlı olması ve sosyal becerilerin henüz tam olarak gelişmemiş olması, çocukların çevrim içi ortamlarda daha kırılgan bir konumda yer almalarına neden olmaktadır. Bu durum çocukların zararlı ya da riskli içeriklerle karşılaşma olasılığını artırmaktadır (Yay, 2022). Nitekim Yıldırım (2024) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının bilgi, medya ve teknoloji becerileri yüksek olmasına karşın, medya okuryazarlığı düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, Stanley ve Lawson (2018), çocukların karşılaştıkları medya iletilerini daha nitelikli analiz edebilmeleri için zorunlu eğitim öncesinde sunulan medya okuryazarlığı eğitimlerinin kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu süreçte çocukların medya içeriklerini daha bilinçli değerlendirebilmelerine yardımcı olacak eğitim araçlarından biri de akıllı işaretlerdir.

Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) tarafından geliştirilen "Akıllı İşaretler" sistemi, televizyon yayın içeriklerine ilişkin bilgilendirici bir sınıflandırma mekanizması olarak kullanılmaktadır. Bu sistem, yayıncıların, ebeveynlerin ve genel olarak toplumun çocukları ve gençleri olası zararlı içeriklerden koruma sorumluluğunu yerine getirmelerine destek olmayı amaçlamaktadır. Bağımsız uzmanlar tarafından oluşturulan karma bir yapıya sahip olan sistem, program içeriklerinin potansiyel risk düzeyini ve hangi yaş grupları için uygun olduğunu

[1] Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, sbsengun@kmu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-5142-7993

*Bu araştırma, TÜBİTAK 2209-A üniversite öğrencileri araştırma projeleri destekleme programı kapsamında desteklenmiştir (2024 yılı 1. Dönem).

göstermektedir. Bu kapsamda şiddet ve korku, cinsellik, ayrımcılık, alkol ve sigara kullanımı, madde kullanımı, yasa dışı davranışlar ile kaba dil ve küfür gibi unsurlar değerlendirilmektedir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda programlar; genel izleyici, 7 yaş, 13 yaş ve 18 yaş olmak üzere dört farklı yaş grubuna uygunluk açısından sınıflandırılmaktadır. Bu semboller, yayın sırasında ve tanıtımlarda yer almakta, ayrıca RTÜK'ün resmî internet sitesinde bulunan arama bölümü üzerinden de programlara ilişkin işaretler ve anlamları hakkında bilgi edinilebilmektedir (Radyo ve Televizyon Üst Kurulu [RTÜK], 2025a). Okul öncesi dönem çocuklarının soyut kavramları anlamlandırma becerilerinin sınırlı olması, bu tür sembollerin doğrudan anlaşılmasını güçleştirmektedir. Bu nedenle, akıllı işaretlerin çocuklar tarafından anlaşılabilir hale getirilmesi için gelişim düzeylerine uygun, somut ve etkileşimli öğrenme materyallerine ihtiyaç duyulmaktadır.



Görsel 1. Akıllı İşaretler (RTÜK, 2025b)

Alanyazın incelendiğinde, okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik medya okuryazarlığı eğitim programlarının bulunduğu (Kadan, 2021; Yankovych vd., 2019), akıllı işaretler özelinde okul öncesi döneme uygun materyal geliştirme çalışmalarının sınırlı olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, okul öncesi dönem çocuklarının akıllı işaretleri tanıma ve anlamlandırma becerilerini destekleyecek, gelişim düzeylerine uygun somut materyallere ihtiyaç duyulmaktadır. Söz konusu ihtiyaç ışığında bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocuklara televizyon içeriklerinde yer alan akıllı işaretlerin somutlaştırılarak öğretilmesine yönelik bir eğitim materyali geliştirmek ve geliştirilen materyalin uygunluğunu uzman görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarına televizyon içeriklerinde yer alan akıllı işaretlerin öğretimine yönelik bir eğitim materyali geliştirmek ve geliştirilen materyali uzman görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amacıyla yürütülmüş olup, tasarım ve geliştirme araştırması kapsamında gerçekleştirilmiştir. Özellikle eğitim bilimlerinde kullanılan tasarım ve geliştirme araştırmaları, bilimsel sonuç ve önerilere dayalı olarak yeni çözüm ve ürünlerin geliştirmesine ve bu geliştirilme sürecinde yeni bilgiler keşfedilmesine odaklanmaktadır (Büyüköztürk, 2015).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile alan uzmanları oluşturmaktadır. Bu kapsamda çalışma grubunda toplam 6 uzman yer almakta olup, bunların 4'ü okul öncesi öğretmeni, 2'si ise çocuk gelişimi uzmanıdır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, geliştirilen eğitim materyaline ilişkin uzman görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan uzman görüş formu kullanılmıştır. Formda, materyalin okul öncesi dönem çocuklarının yaş ve gelişim düzeylerine uygunluğu, okul öncesi eğitim sınıflarında kullanılabilirliği, ev ortamında aileler tarafından kullanıma uygunluğu, görsel öğelerin dikkat çekiciliği, çocukların televizyon içeriklerini daha güvenli seçmelerine katkısı ve materyalde geliştirilmesi gereken yönlere ilişkin olmak üzere toplam altı soru yer almaktadır. Form, uzmanların görüşlerini ayrıntılı biçimde ifade edebilmelerine olanak tanıyacak şekilde düzenlenmiştir.

Materyal Geliştirilme Süreci

Araştırma kapsamında, okul öncesi dönem çocuklarına medya içeriklerinde yer alan RTÜK akıllı işaretlerinin öğretimine yönelik materyal geliştirme çalışması sistematik biçimde yürütülmüş olup, araştırma sürecine ilişkin aşamalar aşağıda sunulmaktadır.

1. Literatür Taraması

Proje sürecinin ilk aşamasında okul öncesi dönemde medya kullanımı, medya okuryazarlığı, sembol öğretimi ve çocukların gelişim özelliklerine ilişkin alanyazın taraması yapılmıştır. RTÜK tarafından kullanılan akıllı işaretlerin içeriksel özellikleri ve eğitimsel işlevleri incelenmiştir. Bu süreçte elde edilen kuramsal bilgiler doğrultusunda, çocukların gelişim düzeyine uygun, somut, öğrenmeyi destekleyen ve dikkat çekici bir eğitsel materyal geliştirilmesi hedeflenmiştir.

2. Materyalin Tasarlanması

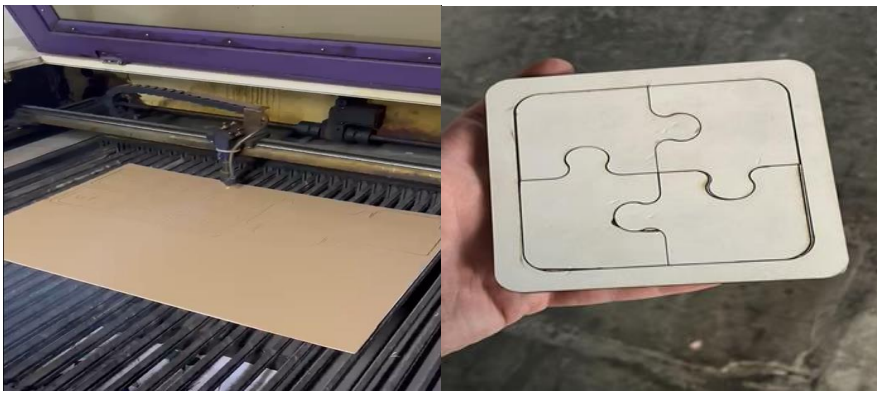
Alanyazın taramasından elde edilen bulgular ve RTÜK'ün mevcut akıllı işaretler sistemi incelenerek materyal tasarım süreci başlatılmıştır. Bu aşamada, okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak somut, görsel ve eğlenceli öğrenme deneyimi sunacak bir materyalin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, çocukların aktif katılımını teşvik eden ve öğrenmeyi oyun temelli hâle getiren yapboz formatında bir materyalin geliştirilmesine karar verilmiştir. Materyalin görsel tasarım süreci, araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Tasarımda sembollerin ayırt edilebilir, canlı renklerde olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca çocukların ilgisini çekecek şekilde sade, anlaşılır ve dikkat çekici biçimde düzenlenmeye dikkat edilmiştir.

Geliştirilen materyalde, RTÜK tarafından kullanılan akıllı işaretler temel alınmış, dijital ortamda her akıllı işaret için ayrı bir yapboz görseli çizilmiştir. Ancak okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim düzeyleri göz önünde bulundurularak bazı sınırlamalara gidilmiştir. Bu kapsamda, RTÜK akıllı işaretlerinden okul öncesi dönemdeki çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmadığı düşünülen "cinsellik" sembolü materyale dâhil edilmemiştir. Bunun yerine, çocukların günlük yaşamlarında karşılaşabilecekleri ve anlayabilecekleri

düşünülen diğer tüm yaş sınırlamaları ile içerik uyarılarına (örneğin 13 yaş ve üzeri içindir, şiddet/korku, olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar) yer verilmiştir. Materyalin işlevselliğini artırmak amacıyla, yapboz parçalarının düzenli bir şekilde saklanabilmesi ve kolay taşınabilmesi için materyale uygun bir kutu tasarlanmıştır. Ayrıca materyalin etkili ve doğru kullanımını desteklemek amacıyla ebeveynler ve öğretmenlere yönelik bir kullanma kılavuzu hazırlanmıştır. Bu kılavuzda, materyalin kullanımına ilişkin yönergelere ve akıllı işaretlerin anlamlarına yer verilmiştir.

3. Materyalin Üretimi

Bu aşamada, tasarımı tamamlanan materyalin üretim süreci yürütülmüştür. Materyalin üretiminde dayanıklılık ve uzun süreli kullanım sağlamak amacıyla başlangıçta ahşap malzeme kullanılması planlanmıştır. Ancak üretim sürecinde karşılaşılan teknik ve uygulamaya yönelik sınırlılıklar nedeniyle ahşap materyal üretimi planlandığı şekilde gerçekleştirilememiştir. Bu doğrultuda materyalin üretim süreci yeniden değerlendirilmiş ve alternatif malzeme arayışına gidilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda hem dayanıklılık hem de kullanım kolaylığı açısından uygun olması nedeniyle materyalin sert karton malzemeden üretilmesine karar verilmiştir. Bu doğrultuda, yapboz parçalarının ölçüleri belirlenmiş ve parçalar sert karton kullanılarak üretilmiştir. Tasarlanan görseller, kesilen karton parçalar üzerine baskı yöntemiyle aktarılmış ve nihai haline getirilmiştir. Son aşamada ise materyalin güvenli, taşınabilir ve kullanımı kolay hale gelmesi amacıyla yapboz kutusu hazırlanmış ve parçalar bu kutu içerisine yerleştirilmiştir. Tüm bu aşamalar sonucunda materyal kullanıma hazır hale getirilmiştir.



Görsel 2. Materyal Üretim Süreci

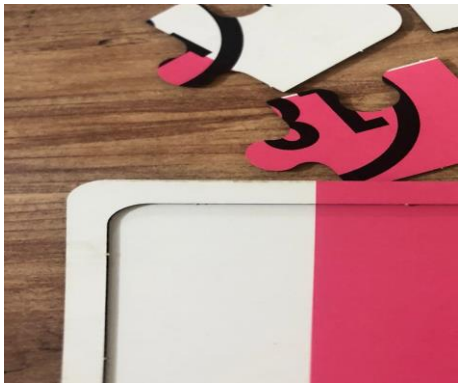
4. Uzman Görüşlerinin Alınması

Materyalin fiziksel üretiminin tamamlanmasının ardından uzman değerlendirmesi aşamasına geçilmiştir. Geliştirilen materyalin okul ve ev ortamında uygulanabilirliğini, çocuğa ve kullanım amacına uygunluğunu değerlendirmek amacıyla uzman görüşleri alınmıştır.

5. Materyale Son Şeklinin Verilmesi

Uzmanlardan elde edilen geri bildirimler doğrultusunda materyal kapsamlı biçimde gözden geçirilmiştir. En çok gelen uzman görüşleri doğrultusunda materyale, sembollerin anlamını destekleyici nitelikte gülen yüz ve üzgün yüz duygusal ifadelerini içeren çıkartmalar

eklenmiştir. Bu doğrultuda çocukların, kendileri için uygun olan televizyon içeriklerini temsil eden akıllı işaretlerle gülen yüzü, uygun olmayan içerikleri ifade eden akıllı işaretlerle ise üzgün yüzü eşleştirmeleri beklenmektedir. Böylece çocukların medya içeriklerine yönelik farkındalık geliştirmeleri ve uygun içerik seçimi konusunda temel bir değerlendirme becerisi kazanmaları hedeflenmiştir. Uzman geri bildirimleri doğrultusunda, ebeveyn ve öğretmenlerin materyali çocuklarla verimli ve etkileşimli şekilde kullanabilmeleri için bir kullanma kılavuzu hazırlanarak materyalin ve duygu çıkartmalarının kullanımı anlatılmış, akıllı işaretlerin anlamları açıklanmıştır. Ayrıca kılavuza materyalin çocukla kullanımı sırasında işaretleri anlatırken kullanılabilecek örnek cümleler yazılarak materyalin kullanımının kolaylaştırılması ve çocuk için somutlaştırılması hedeflenmiştir.



Görsel 3. Materyalde Yer Alan Yapbozlardan Birine Ait Görünüm

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen uzman görüşleri nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Uzman görüş formu aracılığıyla elde edilen veriler, belirlenen temalar ve alt temalar doğrultusunda sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır. Uzmanların ifadeleri ortak temalar altında kodlanarak frekans ve yüzde dağılımları ile desteklenmiş ve bulgular doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde, materyale ilişkin uzman görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen uzman görüş formu aracılığıyla elde edilen bulgular sunulmuştur. Uzman görüşleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Eğitim Materyaline İlişkin Uzman Görüşlerinin Dağılımı ve Analizi

Temalar	Alt Temalar (Kodlar)	(f)	(%)	Görüş Bildiren Uzmanlar	Uzman Görüşleri
Gelişimsel Uygunluk	Yaş grubuna (4-6 yaş) uygunluk	4	67	U-1, U-4, U-5, U-6	*"Yapboz formunda olması çocukların tanıdık olduğu bir materyal. İlgilerini çekerek etkileşim kurmalarını kolaylaştıracaktır." (U-1)* *"Okul öncesi dönem çocukları için uygun, uygulanabilir bir materyal." (U-6)*

	Somutlaştırma ihtiyacı	2	33	U-2, U-3	*"Etkinlikler yoluyla somutlaştırıldığında seviyelerine daha uygun hale getirilmis olacaktır." (U3)* *"Çocuklar için daha basite indirgeyerek daha somut şekilde örneğin: güvenli-güvenli değil, iyi-kötü gibi kavramlar şeklinde başlamak daha doğru olur diye düşünüyorum." (U2)*
Uygulanabilirlik	Eğitim ortamında kullanılabilirlik	6	100	Tüm Uzmanlar	*"Sınıf ortamında rahatlıkla kullanılabilecek bir materyal. Hem bireysel hem de grup etkinliklerinde uygulanabilir." (U-5)* *"Kendi adıma sınıfımda sıklıkla puzzle kullanıyorum. Çocukların düşünme becerisini, görsel zekasını geliştirmekte oldukça etkili olduğunu düşünüyorum. Bu şekilde planlanmış bir materyalin kullanım açısından olumlu olacağını düşünüyorum." (U-4)*
	Aile katılımı ve evde kullanım potansiyeli	6	100	Tüm Uzmanlar	*"Evde aileler rahatlıkla kullanabilir." (U6)* *"Aileler bu materyali kendi içerik seçimlerini yönlendirmek ve çocukla iletişim kurmak için kullanırsa etkili olur." (U-2)*
	Amaca Uygunluk	6	100	Tüm Uzmanlar	*"Çocukların bu işaretlerin ne anlama geldiğini bilmeleri ve onlarda bir farkındalık oluşması açısından okul öncesi eğitimde kullanımı çok faydalı olacaktır." (U-3)* *"Özellikle medya okuryazarlığı gibi önemli bir konuyu erken yaşta kazandırmak için öğretmen rehberliğinde etkili bir araç olur." (U-5)*
Tasarım ve Görsel	Görsel çekicilik ve sadelik	6	100	Tüm Uzmanlar	*"Renklerin canlılığı, 4 parçalı yapboz olması ve sade tasarımıyla gayet dikkat çekici bir materyal." (U-4)* *"Materyaldeki görsel öğeler renklendirme açısından çocukların dikkatini çekecektir." (U-3)*
	Yapboz formunun işlevselliği	5	83	U-1, U-2, U-3, U-4, U-6	*"...Özellikle yapboz formunda olması, çocukların günlük yaşamlarında karşılaşabilecekleri tanıdık bir materyal sunuyor." (U-1)* *"Yapboz şeklinde olması materyalle ilgilenmeleri açısından kolaylık sağlayacaktır." (U-3)*
	Parça Sayısını Uygunluğu	2	33	U-2, U-6	*"Çocuklar için uygun, yapımı kolay... Daha fazla parça olsaydı zorlanabilirlerdi ve karmaşık bir materyale dönüşürdü." (U-6)* *"4 parçalı bu yapboz okul öncesi dönem için uygun, çünkü birden fazla yapboz var." (U-2)*
	Parça Sayısının Artırılmasını Önerenler	2	33	U-1, U-4	*"Kendi öğrencilerim için baktığımda (5 yaş) parça sayısı az olduğu için kolay olacağını düşünüyorum. Parça sayıları artırılabilir." (U-4)* *"Daha büyük yaş gruplarına parça sayısı artırılabilir." (U-1)*

Geliştirme Önerileri	Uygulama kılavuzu ve rehberlik	3	50	U-1, U-5, U-6	*"Aileler için kısa bir bilgilendirme bölümü eklenebilir." (U-5)* *"Materyalin içerisine, özellikle öğretmenler ve aileler için RTÜK akıllı işaretlerine yönelik bilgilendirici bir metin eklenmesi faydalı olabilir." (U-1)*
	Teknik ve içerik düzenlemeleri	5	83	U-1, U-2, U-4, U-5, U-6	*"Parça sayısı artırılabilir ve renklerin puzzle üzerindeki etkisi azaltılabilir." (U-4)* *"Daha fazla örnek etkinlik veya alternatif uygulamalar eklenebilir." (U-5)*

Geliştirilen eğitim materyaline yönelik uzman görüşlerinden elde edilen veriler "Gelişimsel Uygunluk, Uygulanabilirlik, Tasarım ve Görsel ile Geliştirme Önerileri" olmak üzere dört ana tema altında yapılandırılmıştır. Uzmanların tamamı (%100), materyalin eğitim ortamında kullanılabilirliği, aile katılımı ve amaca uygunluğu konusunda hemfikir olup, aracın özellikle medya okuryazarlığı farkındalığı oluşturmada etkili bir rehber olduğunu belirtmiştir. Tasarım boyutunda, materyalin görsel olarak dikkat çekiciliği ve yapboz formunun işlevselliği yüksek frekansla (f=5, %83) olumlu değerlendirilmiş; ancak somutlaştırma ihtiyacı ve parça sayısı konusunda uzmanlar arasında farklı görüşlerin olduğu gözlemlenmiştir. Nitekim bazı uzmanlar (U-2, U-6) mevcut parça sayısını (4 parça) yaş grubuna uygun bulurken, bazı uzmanlar (U-1, U-4) hedef kitlenin beceri düzeyine göre parça sayısının artırılabileceğini belirtmiştir. Son olarak, materyalin etkililiğini artırmak amacıyla uzmanlar tarafından kullanma kılavuzu eklenmesi (f=3, %50) gibi kritik iyileştirme önerileri sunulmuştur. Sonuç olarak uzmanlar materyalin tasarım ve içerik açısından hedef kitlenin gelişimsel özellikleriyle yüksek düzeyde örtüştüğünü, amacına uygun olduğunu ve belirli teknik iyileştirmelerle materyalin zenginleştirilebileceğini belirtmişlerdir.

Elde edilen bu veriler ışığında; materyalin okul öncesi eğitim programına entegre edilebilir ve amacına hizmet eden nitelikte bir eğitim materyali olduğu, ancak parça sayısı ve kullanma kılavuzu gibi teknik ayrıntılarla desteklenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

SONUÇ

Bu araştırma kapsamında okul öncesi dönemdeki çocuklara (4-6 yaş) RTÜK akıllı işaretlerinin öğretilmesine yönelik yapboz formatında bir eğitim materyali geliştirilmiştir. Materyal, RTÜK'ün akıllı işaret sistemindeki sembolleri oyunlaştırma yoluyla ele almakta olup okul öncesi dönem çocuklarının gelişimsel özelliklerine uygun, görsel ve etkileşimli bir yapıya sahiptir. Okul öncesi öğretmenleri ve çocuk gelişimi uzmanlarından alınan görüşler sonucunda materyalin yaş grubuna uygun, kullanışlı ve eğitsel açıdan etkili olduğu değerlendirilmiştir. Uzman geri bildirimleri doğrultusunda yapılan son düzenlemelerle materyal tamamlanmıştır.

Geliştirilen materyal, çocuklara sembollerin anlamını doğrudan ezberletmekten ziyade, örnek durum cümleleri aracılığıyla kullanılacak şekilde tasarlanmıştır. Okul öncesi dönem çocukları için akıllı işaretler gibi sayısal ve sembolik ifadelerin soyut nitelik taşıdığı dikkate alınarak, uygulama sürecinde somutlaştırmaya dayalı öğretim stratejileri benimsenmiştir. Materyal içerisinde yer alan ebeveyn/öğretmen kılavuzunda çocukların aktif katılımını artırmaya yönelik sorulara yer verilmiştir. Bu kapsamda, "Sence televizyonda bu işaretin olduğu bir çizgi film

senin için uygun mu?", "Bu işareti gördüğünde ne yapmalısın?", "Bu işaretin bulunduğu bir filmi izler misin?" gibi sorular eklenerek çocukların kendi yaş ve gelişim düzeylerine uygun içerikleri daha kolay ayırt etmeleri, böylece ebeveyn/öğretmenlerin materyali kullanım süreçlerinin kolaylaştırılması hedeflenmiştir. Bu süreçte sayısal ifadeler içeren akıllı işaretlerin (okul öncesi dönemdeki çocukların hepsinin sayıların yazılışını tanıyamayacağı düşünülerek) doğrudan öğretimi yerine işaretlerin anlamı üzerinde durulmuştur. Örneğin, "13+" işareti açıklanırken, "Bu işaret on üç yaşından daha büyük çocuklar içindir, küçük çocuklar izlediğinde korkabilir" şeklinde yaşa uygun ve somut ifadeler kullanılması tavsiye edilmektedir.

Materyaldeki sembollerin okul öncesi dönem çocukları için daha anlaşılır hale getirilmesi amacıyla materyal setine çocukların kolaylıkla anlamlandırabileceği duygu ifadelerini (gülen yüz/üzgün yüz) temsil eden çıkartmalar eklenmiştir. Bu çıkartmalarda, çocuğun kendi yaşına ve gelişimine uygun içerikleri temsil eden akıllı işaretler için "gülen yüz", korku veya rahatsızlık içeren, kendisine uygun olmayan içerikleri temsil eden işaretler için ise "üzgün yüz" ifadeleri tercih edilmiştir. Çocuklardan bu çıkartmaları ilgili akıllı işaretlerle eşleştirmeleri ve böylece öğrenme süreci hem oyunlaştırılması hem de somutlaştırılması hedeflenmektedir.

Geliştirilen materyalin okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenler tarafından ve ev ortamında ebeveynler tarafından kullanılabilecek nitelikte olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın, erken çocukluk döneminde medya okuryazarlığı eğitimine yönelik somut ve uygulanabilir bir materyal geliştirme girişimi olarak alana özgün katkı sunacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak araştırma kapsamında geliştirilen materyalin tasarlanıp üretilerek saha uygulamasına hazır hâle getirildiği, uzman görüşleri doğrultusunda zenginleştirildiği ifade edilebilir.

ÖNERİLER

Araştırma bulguları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- RTÜK akıllı işaretlerinin öğretimine yönelik olarak geliştirilen eğitim materyali okul öncesi eğitim kurumlarında öğretim sürecine entegre edilerek öğretmenler tarafından aktif olarak kullanılabilir.
- Ebeveynlerin çocuklarının medya kullanımını daha bilinçli yönetebilmeleri amacıyla materyal aile eğitim programlarına dahil edilebilir.
- Materyalin çocuklar üzerindeki etkisi deneysel yöntemlerle sınanabilir.
- Geliştirilen materyalin ilkokul düzeyinde kullanılabilirliği araştırılabilir.
- Benzer materyallerin farklı medya okuryazarlığı konularına (örneğin reklam farkındalığı, dijital güvenlik) yönelik olarak da geliştirilmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Garcia-Ruiz, R., Ramirez-Garcia, A., & Rodriguez-Rosell, M. (2014). Media literacy education for a new prosumer citizenship. *Comunicar, 22*(43), 15–23. https://doi.org/10.3916/C43-2014-01

Gündüz Kalan, Ö. (2011). Medya okuryazarlığı ve okul öncesi çocuk: Ebeveynlerin medya okuryazarlığı bilinci üzerine bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 1*(39), 59–73.

Kadan, G. (2021). *Medya okuryazarlık aile eğitim programının 48–60 aylık çocuklar ve annelerinin medya okuryazarlık düzeylerine etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).

Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review, 7*(1), 3–14. https://doi.org/10.1080/10714204902801527

Radyo ve Televizyon Üst Kurulu. (2025a). Akıllı İşaretler. Erişim tarihi, 24 Nisan 2026. Erişim adresi, https://www.rtukisaretler.gov.tr/content?id=1

Radyo ve Televizyon Üst Kurulu. (2025b). *Semboller*. Akıllı İşaretler. Erişim tarihi, 24 Nisan 2026. Erişim adresi, https://www.rtukisaretler.gov.tr/content?id=2

Stanley, S. L., & Lawson, C. A. (2018). Developing discerning consumers: An intervention to increase skepticism toward advertisements in 4- to 5-year-olds in the US. *Journal of Children and Media, 12*(2), 211–225.

Yankovych, O. I., Chaika, V. M., Ivanova, T. V., Binytska, K. M., Kuzma, I. I., Pysarchuk, O. T., & Falfushynska, H. I. (2019). Technology of forming media literacy of children of the senior preschool age of Ukraine. *CEUR Workshop Proceedings, 2393*, 126–144.

Yay, M. (2022). *Dijital ebeveynlik* (2. Baskı). Yeşilay Yayınları.

Yıldırım, R. (2024). *Okul öncesi dönem çocuklarının bilgi, medya, teknoloji becerileri ve medya okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).

BİYOMİMETİK LİDERLİK VE OKUL YÖNETİMİNE YANSIMALARI

Ömer Furkan ÇAKIR[1], Doç. Dr. Nuray KISA[2]

GİRİŞ

Liderlik "etkileme, değişim yapma, vizyon belirleme, yayma ve istenilen hedefe ulaşma süreci" lider ise "bu süreci başarıyla yürütüp gerçekleştiren kişi" olarak tanımlanmaktadır (Çeliköz ve diğerleri, 2025, s. 138). Liderlik, tüm kurumlarda vazgeçilmez olduğu gibi eğitim örgütlerinde de olmazsa olmaz bir kavramdır (Taşçı, 2022, s. 2). Okulların etkili bir şekilde yönetilebilmesi için liderlik kavramı ve uygulanan liderlik modeli oldukça büyük önem arz etmektedir. Güneş Metin ve Çetin'e (2025) göre, dünyanın teknolojik açıdan ilerlemesi, sosyal ve ekonomik değişimler, uygulanan liderlik yaklaşımlarını etkilemiştir. Günümüzde dünya, araştırmacılar tarafından "değişken, belirsiz, karmaşık ve muğlak (VUCA)" şeklinde tanımlanmaktadır (Akdemir ve diğerleri, 2021). İşte bu değişken, belirsiz, karmaşık ve muğlak dünyada okulların daha etkili biçimde yönetilebilmesi için eğitim yönetimi anlayışımızın milyarlarca yıldır değişen ve gelişen dünyada ayakta kalan ve dünyaya uyum sağlayan doğanın stratejilerinden beslenebileceği söylenebilir. Bu bağlamda biyomimikri yaklaşımı dikkat çekicidir.

Kelime anlamıyla "yaşamın taklidi" demek olan biyomimikri, Yunanca bios (yaşam) ve mimikos (taklit) köklerinin birleşiminden gelmektedir (Volstad ve Boks, 2012, s. 190). Bu yaklaşım, her canlı sisteminin pratik ve sürdürülebilir çözümler sunduğu, ekolojik bir bakış açısından öğrenmeyi teşvik etmektedir. Biyomimikri yaklaşımının tarihine bakıldığında, ilk zamanlarda yaşayan insanların barınmak için yaptıkları evleri ve giysilerini genellikle hayvan ve bitkileri taklit ederek tasarladıkları bilinmektedir. Biyomimikri yaklaşımının ilk büyük temsilcisi olarak değerlendirebilecek kişi ise Leonardo Da Vinci'dir. Da Vinci, yarasalar ve kuşların nasıl uçtuklarını araştırmış ve uçan makineler tasarlamıştır. Günümüzde insanlık, geçmişte olduğundan daha fazla doğaya ve onun sunduğu olanaklara ihtiyaç duymaktadır (Avcı, 2019, s. 215). Geçmişte merak duygusuyla ortaya çıkan doğadan ilham alma çabasının günümüzde bir zorunluluk haline geldiği yorumu yapılabilmektedir.

Doğaya ve onun sunduğu olanaklara duyulan ihtiyaç ise doğanın işleyişinden öğrenme durumunu bilimsel bir zemine oturtmayı gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda Benyus (2002), biyomimikriyi insanoğlunun karşılaştığı sorunlara sürdürülebilir çözümler üretmek amacıyla doğadaki sistemleri, süreçleri ve tasarımları inceleyerek bunlardan ilham alan yenilikçi bir bilim dalı olarak tanımlamıştır. Ayrıca Benyus (2002) biyomimikriyi sorunları çözmek amacıyla doğanın modellerinin taklidi ve doğal bir yaklaşım olarak değerlendirir. Bir diğer tanımda biyomimikri ile doğadaki organizmaların yapısını, işlevini ve süreçlerini insan yapımı tasarımlara uygulamak amaçlandığı vurgulanmaktadır (Öztürk, 2024, s.3). Öztürk (2024, s. 40-41) farklı kaynaklara dayalı olarak biyomimikrinin ilkelerini "doğadan ilham almak, sürdürülebilirlik, adaptasyon ve esneklik, enerji verimliliği, malzeme verimliliği, döngüsellik" olarak belirlemiştir.

Geçişten günümüze okullarda doğanın öğretilerinden faydalanma fikri farklı yaklaşımlarda kendini gösterse de, bu konu son zamanlarda biyomimikri kavramı ile de ilişkilendirilerek ele alınmaktadır. Badarnah'a (2025) göre biyomimikri, eğitim alanında hem sürdürülebilirliği hem de inovasyonu eşzamanlı olarak teşvik etmek için oldukça güçlü ve ikna edici bir bakış açısı sunmaktadır. Okulların teknolojik gelişmeler ve dönüşümlere uyum sağlaması ve küresel düzeydeki krizler ve kültür değişimi ile başa çıkabilmesi için doğayı öncü olarak görüp, ondan ilham alması yadsınamaz bir gerçeklik arz etmektedir (Avcı, 2019). Bu bağlamda biyomimikri; doğayı bir model, ölçü ve bir akıl hocası yani

[1] Ömer Furkan ÇAKIR, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, omerfurkancakir20@gmail.com, ORCID: 0009-0006-4326-1616
[2] Doç. Dr. Nuray KISA, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, nuray.ksa@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6085-4329

mentor olarak kabul etmektedir (Benyus, 2002).

Farklı örgütlerde ve okullarda biyomimikri olgusunun yönetim açısından ele alınması "biyomimetik lider"lik kavramını ortaya çıkartmıştır. Biyomimetik lider, okulu geleneksel liderlik tarzlarının uyguladığı katı bir hiyerarşiden ziyade, sürekli öğrenmeye açık, çevresiyle etkileşim halinde ve canlı bir ekosistem olarak değerlendirmektedir (Allen, 2019).Yönetim anlayışını insan-merkezli sistemlerden doğa-merkezli bir anlayışa dayandırır (Celep ve diğerleri, 2017). Biyomimetik lider, doğayı bir model, ölçü ve akıl hocası (mentor) olarak kabul eden, etik bir liderdir ve doğadan öğrenme süreci, örgüte fayda sağlayan gözlemlenebilir ve ölçülebilir davranışlar ortaya çıkarır (Olaizola ve diğerleri, 2021, s.3). Biyomimetik liderin ilham ve öğrenme kaynağı doğadır ve kendisi, kurumu ve insan kaynakları doğanın bir parçasıdır. Bu nedenle, biyomimetik lider doğaya karşı sorumlu hissetmektedir ve alacağı kararlarda doğanın ve insan kaynaklarının refahını düşünür (Somoza-Norton ve Whitfield, 2019). Buna ek olarak, doğanın bir mentor olarak kabul edilmesi (Benyus, 2002) biyomimetik liderlerin kendi örgütlerindeki insan kaynağı ve diğer kaynakları en verimli şekilde kullanmalarına olanak sağlamaktadır (Somoza-Norton ve Whitfield, 2019).

Biyomimikri yaklaşımı işletme ve mühendislik gibi alanlarda uygulanmasına rağmen, bu yaklaşım eğitim yönetimi ve okul yönetimine yansımaları açısından literatürde yeterince incelenmemiştir. Bu nedenle, bu araştırmanın temel gerekçesi biyomimikri yaklaşımını benimseyen biyomimetik liderlik modelinin okul yönetimine yansımalarının incelenmesidir. Literatür taramasına dayalı olarak yürütülen bu çalışmanın amacı, biyomimetik liderliğin açıklanması ve okul yönetimine yansımaları açısından tartışılmasıdır. Buna ek olarak, yapılan bu çalışmanın, çağdaş eğitim yönetimi literatürüne teorik katkı sağlaması ve biyomimetik liderliği okullar bağlamında inceleyecek gelecekteki araştırmalara bir zemin oluşturması da amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Çalışma literatür taramasına dayalı olarak yürütülmüştür. Konu ile ilgili ulusal ve uluslararası çalışmalara ulaşılmıştır. Ulaşılan bilgiler, "biyomimetik liderin özellikleri, okul yönetimine yansımaları (öğretim programına yansımaları, okul iklimine yansımaları gibi), örgütsel sonuçlar" başlıklarıyla açıklanmıştır.

BULGULAR

Biyomimetik Liderin Özellikleri

Alanyazına dayalı olarak biyomimetik liderin özellikleri "doğadan ilham almak ve öğrenmek (Benyus, 2002); yaratıcılık, etik davranma, esneklik, cömertlik, dürüstlük, tevazu, bağlılık, mental açıdan güçlülük, bütüncül bakış açısı" (Olaizola ve diğerleri, 2021) olarak belirlemiştir. Somoza-Norton ve Whitfield'ın (2019) yaptığı çalışmada biyomimetik liderin özellikleri; doğanın değerini keşfetme ve sorumluluk, değişen koşullara uyum sağlama, yerele uyumlu ve duyarlı olma, kaynakları verimli kullanma, yaşam dostu süreçler benimseme ve gelişim ile büyümeyi bütünleştirme olarak belirtilmiştir. Buna ek olarak, biyomimetik liderliğin belirtilen bu özellikleri, doğada hiçbir kaynağın israf edilmemesi ve karşılıklı faydaya dayanan mutualizm olgusundan hareketle, okulun fiziksel kaynaklarının ve insan kaynaklarının (öğretmenler, öğrenciler ve personel) sürdürülebilirlik temelli bir vizyon doğrultusunda etkili bir biçimde yönetilmesini amaçlamaktadır. Odabaş Erden ve Akyürek'in (2024) de çalışmalarında ortaya koyduğu gibi, "doğru bir vizyon ile doğru kararlar alan liderler kapsayıcılık gücüyle insanları sürece dahil ederek, fark etme ve karar verme güçleri ile de aslında kendisi ve karşılaştığı kişiler, olaylar ile de yüzleşme gücünü arttıracaktır" (s. 114). Bu doğrultuda, alanyazına dayalı olarak belirtilen bu özellikler, biyomimetik liderin vizyonunu ortaya koymaktadır; doğanın ilkelerini kendisine rehber ederek sürdürülebilir, doğayla ve doğanın kaynaklarıyla uyumlu bir yönetim anlayışı geliştirmeyi hedeflediğini göstermektedir.

Okul Yönetimine Yansımalar

Biyomimetik liderin doğaya karşı sorumlu hissetmesi (Somoza-Norton ve Whitfield, 2019), okul yönetirken aldığı kararlara da yansır. Örneğin, okula yeni bir şey alacakken, doğaya verilecek olası zararı dikkate almak ve kâğıt israfının önlenmesi için dijitalleşme süreçlerinin etkin kullanımı bu kapsamda değerlendirilebilir. İnsanların tüketim alışkanlıklarını değiştirmekte direnç göstermesi iklim krizini tetiklerken dolaylı olarak doğal kaynak tüketimini arttırmaktadır (Bilbay, 2024). Okullarda dijitalleşme ile birlikte israftan ve bu doğal kaynakların aşırı kullanımından kaçınmak, kaynakları verimli kullanmayı hedefleyen biyomimetik liderin yönetim anlayışı ile uyum göstermektedir. Sorumlu tüketim ve üretim, Birleşmiş Milletler tarafından belirlenen 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri bünyesinde yer alan hedeflerden biridir (Akdoğan, 2018). Bu bağlamda, biyomimetik lider sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden olan sorumlu tüketim ve üretim hedefinin gerçekleşmesi için örgütünde bilinçli farkındalık oluşturmasına ve insan kaynaklarının doğal kaynak kullanımı ile ilgili davranışlarının dönüştürülmesine katkı sağlamaktadır. Biyomimetik liderin yaratıcılığı da okul yönetiminde farklı alanlarda kendini gösterebilmektedir. Dillon (2017) tarafından da ifade edildiği üzere doğadan ilham alan yaratıcı yaklaşımlar "değişimi yönetmeyi kolaylaştırma, öğrenme ortamlarının tasarımını çeşitlendirme" gibi katkılar da sağlar. Bu bağlamda biyomimetik lider, yaratıcı özelliği sayesinde okulun bulunduğu fiziki alanı öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçları ile doğadan ilham alarak düzenleyebilir, değiştirebilir ve dönüştürebilir.

Biyomimikride doğa, ilham alınan bir kaynaktır (Urmann, 2016). Bu noktada doğanın işleyiş düzeni, yönetim pratiklerine yansıtılabilir. Örneğin, doğadaki karşılıklı faydaya dayanan mutualizm gibi olgular, "okulda dayanışma, yardımlaşma, herkesin birbirinin öğrenmesi için yardımlaşması, rekabetten ziyade birlikte var olma" gibi etkileri ile okul ikliminin şekillendirilmesinde dikkate alınabilir. Biyomimetik liderler ayrıca, öğretmenlerin doğadan ilham alan uygulamalarını destekler.

Vuong ve diğerleri (2026) yaptıkları çalışmada, biyomimetik liderlerin öğrencilerin doğa zekâsını geliştirebilmek amacıyla doğa ile doğrudan etkileşim kurabilecekleri okul dışı öğrenme ortamlarını oluşturmalarının önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, biyomimetik liderin okul dışı öğrenme ortamlarına öğrencileri entegre etmesi beklenmektedir. Bu doğrultuda, doğadan öğrenmenin öğrencilerin çok yönlü bütüncül gelişimini destekleyen bir süreç olduğu ve doğanın karmaşık sistemlerini gözlemleyerek problem çözme becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Doğada eğitim ya da sınıf dışında eğitim çocuklara deneysel, aktif bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Temiz ve Karaarslan Semiz, 2019, s. 327). Bu deneysel ve aktif öğrenme ortamının sunduğu fırsatlarla, biyomimetik liderin öğrencileri sınıflardan çıkarıp, doğanın karmaşık sistemlerini gözleme fırsatı vererek öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklemesi, biyomimetik liderin bütüncül bakış açısı özelliğiyle (Olaizola ve diğerleri, 2021) doğrudan örtüşmektedir. Biyomimikri yaklaşımı ile ilişkilendirilebilecek bir yasal düzenleme 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 68. maddesinde bulunmaktadır. Bahsedilen maddede "Okulların uygulama bahçesinde tarım dersleri uygulaması yapılır. Uygulama bahçesinin işletilmesi için gerekli tohum, fidan ve tarım araçları gibi ihtiyaçları köy bütçesinden ve okul arazisi gelirinden sağlanır." şeklinde açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıca aynı kanunun 64. maddesine göre "Her köy okulunun bitişiğinde veya yakınında 2 dekardan az ve 10 dekardan çok olmamak üzere, bir uygulama bahçesi bulunur." Bu maddeler, biyomimetik liderliğin doğa ile iç içe öğrenme ortamları oluşturma çabasının ulusal mevzuatta da karşılık bulduğunu göstermektedir.

Örgütsel Sonuçlar

Biyomimetik liderlikle okulun çevre ile etkileşimi ve paydaşlarla ilişkilere olan vurgu daha da artmıştır. Çevre ve doğa ile etkileşim içinde olmanın değişen çevreye adapte olmaya ve dayanıklılığını arttırılmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir (Cheng ve Monroe, 2012). Örneğin, bukalemunların bulundukları ortama göre renk değiştirerek güvenliklerini arttırmaları bu duruma örnek olabilir.

Biyomimetik liderin etik ve dürüst davranışları (Olaizola ve diğerleri, 2021) örgütsel hesap verebilirliği arttırmaktadır. Ayrıca biyomimetik lider, doğanın kaynaklarını bilinçli tüketme gereğini, örgütüne yansıtarak orada da bilinçli davranmayı teşvik eder (Lorensson, 2025).

Doğadaki hiyerarşik yapı ve canlıların davranış biçimleri yöneticilere ilham verebilir. Örneğin, arıların kolektif çalışma biçimleri takım yönetimi ve işbirliği açısından yol gösterici olabilir (Sumpter, 2010'dan akt. Öztürk, 2024, s.43). Doğanın hızlı adaptasyon yeteneği de krizlere müdahale etme ve çözüm üretme açısından faydalı olabilir (Benyus, 2018'den akt. Öztürk (2024, s.43). Öztürk (2024, s.79) tarafından yapılan çalışmada ayrıca biyomimikri ile yöneticilerin daha stratejik kararlar vererek, daha yaratıcı çözümler üreterek örgütsel başarıyı arttırabileceklerine vurgu yapılmaktadır.

Konoralp'e (2024) göre, "Ekolojik okuryazarlık, bireylerin ekosistemler ve insan faaliyetlerinin bu ekosistemler üzerindeki etkileri hakkında bilgi sahibi olmalarını ve bu bilgiyi yaşamlarında uygulayabilme becerisini ifade eder" (s. 60). Biyomimetik liderin örgütünü doğa ve çevre ile sürekli etkileşim halinde tutması, öğrencilerin ekolojik okuryazarlık becerilerini geliştirmesi açısından önem arz etmektedir. Örneğin, biyomimetik liderlik tarzına sahip bir okul yöneticisi, öğrencilerin sadece sınıf içinde değil, sınıf dışı öğrenme ortamlarında da öğrencilerin aktif öğrenmelerini teşvik eder. Bu sayede öğrenciler, çevre ile etkileşim kurabilir, çevreye duyarlı davranışlar geliştirebilir ve aynı zamanda ekolojik okuryazarlık becerilerini geliştirebilir.

Bu bulgular ışığında, biyomimetik liderlikle yönetimsel açıdan problemlerle karşılaşıldığında etkili çözümler üretilebileceği ve örgütsel başarının arttırabileceği söylenebilir.

SONUÇ

Ulaşılan sonuçlara göre biyomimetik liderin özelliklerinden bazıları doğayla uyumlu uygulamalar yapmak, yaratıcılık, esneklik, bütüncül bakış açısı, doğanın değerini keşfetme ve sorumluluk, değişen koşullara uyum sağlama, yerele uyumlu ve duyarlı olma, kaynakları verimli kullanma, yaşam dostu süreçler benimseme ve gelişim ile büyümeyi bütünleştirme olarak belirlenmiştir. Bu özellikler doğrultusunda, biyomimetik liderliğin okul ikliminde rekabetçi bir anlayış yerine karşılıklı yardımlaşma ve dayanışmaya dayalı bir iklimi teşvik ettiği söylenebilir. Bu sayede, daha kapsayıcı, işbirlikçi ve sürdürülebilir bir okul yönetim anlayışı ortaya çıkabilir. Biyomimetik liderin doğadan ilham alan yaratıcı yaklaşımının, okul yönetiminde değişimi yönetmeyi kolaylaştırma, öğrenme ortamlarının tasarımını çeşitlendirme gibi faaliyetlere katkı sunduğu söylenebilir. Biyomimetik liderin doğal kaynakların tüketimi konusundaki bilinçli tutumu, örgütündeki insan kaynaklarının tutum ve davranışlarının sürdürülebilirlik açısından dönüşümünü hedefler. Bunun sonucunda, okulda sorumlu tüketim ve üretim ve dijitalleşme görülebilir. Buna ek olarak, biyomimetik liderin öğrencileri okul dışı öğrenme ortamlarına entegre etmesinin öğrencilerin doğa zekâsının gelişimine katkı sağlayabilir. Örgütsel sonuçlar bağlamında biyomimetik liderliğin problem çözme süreçlerine katkısından ve örgütsel başarıyı arttırabileceğinden bahsedilebilir. Biyomimetik liderin, etik ve dürüst davranışları örgütsel hesap verebilirliği arttırabilir. Biyomimetik lider, doğanın kaynaklarını bilinçli olarak kullanma bilincini örgütüne yansıtarak, bunu yaygınlaştırabilir. Biyomimetik liderin örgütünün doğa ve çevre ile etkileşimini teşvik etmesi, öğrencilerin ekolojik okuryazarlık becerilerinin ve çevreye duyarlı davranışlarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

ÖNERİLER

Bu çalışma kapsamında ulaşılan sonuçlara dayalı olarak biyomimetik liderlik ile ilgili daha fazla bilimsel araştırma yapılması ve okul yönetimine uygulanarak yeni perspektifler ortaya konulması önerilmektedir. Ayrıca biyomimetik liderin özelliklerini okul yöneticiliği bağlamında ölçebilecek, geçerlik ve güvenilirliği yüksek bir ölçme aracının geliştirilmesi önerilmektedir. Yöneticilerin biyomimetik liderlik özelliklerini edinebilmeleri için doğayı kaynak değil mentor olarak değerlendirmeleri, rekabet yerine karşılıklı yardımlaşma ve dayanışmayı tercih etmeleri ve doğa temelli farkındalık eğitimleri almaları önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Akdemir, A., Günaydın, S. C. ve İnal, İ. H. (2021). Pandemi sonrası oluşan VUCA ortamının çalışan insan kaynakları kaygı düzeyi ve verimliliği üzerine etkisi. *Yönetim Bilimleri Dergisi, 19*(39), 347-374. https://doi.org/10.35408/comuybd.769685

Akdoğan, Ç. (2018). Sorumlu tüketim ve üretim hedefleri kapsamında sürdürülebilir pazarlamanın değerlendirilmesi. *IBANESS Konferans Serisi Bildiri Kitabı* içinde (s. 217-228). Tekirdağ.

Allen, K. E. (2019). *Leading from the roots: Nature-inspired leadership lessons for today's world*. Morgan James Publishing.

Avcı, F. (2019). Doğa ve inovasyon: Okullarda biyomimikri. *Anadolu Öğretmen Dergisi, 3*(2), 214-233. https://doi.org/10.35346/aod.604872

Badarnah, L. (2025). Holistic education for a resilient future: An integrated biomimetic approach for architectural pedagogy. *Biomimetics, 10*, 369. https://doi.org/10.3390/biomimetics10060369

Benyus, J. M. (2002). *Biomimicry: Innovation inspired by nature*. Harper Perennial.

Bilbay, Ö. F. (2024). İklim krizi ve dijitalleşme. *Yönetim Bilimleri Dergisi, 22*(Özel Sayı), 1544-1568.

Celep, S., Özbebek Tunç, A. ve Düren, A. Z. (2017). Can biomimicry and managerial concepts come together? *Global Business and Management Research: An International Journal, 9*(3), 31-45.

Cheng, J. C.-H. ve Monroe, M. C. (2012). Connection to nature: Children's affective attitude toward nature. *Environment and Behavior, 44*(1), 31-49. https://doi.org/10.1177/0013916510385082

Çeliköz, E., Erhan, T. ve Çetinceli, K. (2025). Liderlik üzerine kavramsal bir değerlendirme. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi, 8*(1), 137-155. https://doi.org/10.33712/mana.1420703

Dillon, R. (2017). Biomimicry in classroom design. W. Imms ve M. Mahat (Ed.), *Transitions North America: What is needed to help teachers better utilize space as one of their pedagogic tools?* içinde (s. 29-36). Innovative Learning Environments and Teacher Change (ILETC). http://www.iletc.com.au/publications/proceedings/

Güneş Metin, K. ve Çetin, M. (2025). Değişim yönetimi perspektifinden eğitim yöneticilerinin proaktif liderliğe yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 12*(43), 74-101. https://doi.org/10.29228/INESJOURNAL.81270

İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Mevzuat Bilgi Sistemi, (18.06.2026)

Konoralp, E. (2024). Orman okullarının sürdürülebilir eğitim ve ekolojik okuryazarlık üzerindeki rolü: The role of forest schools on sustainable education and ecological literacy. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies, 10*(42), 60-78.

Lorensson, R. (2025). Biomimicry in leadership: How healthy leaders facilitate healthy organisational ecosystems - Lessons from keystone species [Yüksek lisans tezi, University of Wales Trinity Saint David]. https://repository.uwtsd.ac.uk/id/eprint/4042

Odabaş Erden, H. ve Akyürek, S. S. (2024). Örgütsel sürdürülebilirliğin anahtarı kuantum liderlik: Sistematik literatür taraması ve kavramsal model önerisi. *International Journal of Sustainability, 2*(2), 103-132.

Olaizola, E., Morales-Sánchez, R. ve Eguiguren Huerta, M. (2021). Biomimetic leadership for 21st century companies. *Biomimetics, 6*(3), 47. https://doi.org/10.3390/biomimetics6030047

Öztürk, M. (2024). Girişimcilerin inovatif kararlarında biyomimikri yaklaşımının etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Bilim Üniversitesi.

Somoza-Norton, A. ve Whitfield, S. (2019). Biomimetic leadership: From theory to practice. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development, 31*, 14-32.

Taşçı, B. (2022). Okul yönetiminde liderlik ve liderliğin okul çıktıları üzerindeki etkisi. *Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 1-18.

Temiz, Z. ve Karaarslan Semiz, G. (2019). En iyi öğretmenim doğa: Okul öncesinde doğa temelli eğitim uygulamaları projesi kapsamında hazırlanan öğretmen etkinlikleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 8*(1), 314-331.

Urmann, L. (2016). Integrating biomimicry into higher education: Designing and developing a biomimicry minor at the University of California, Santa Cruz [Yayımlanmamış lisans tezi]. University of California, Santa Cruz.

Volstad, N. L. ve Boks, C. (2012). On the use of biomimicry as a useful tool for the industrial designer. *Sustainable Development, 20*, 189-199. https://doi.org/10.1002/sd.1535

Vuong, Q. H., Ho, M. T. ve Nguyen, M. H. (2026). Nature as mentor: Biomimicry education and communication for nature quotient cultivation and eco-surplus development. https://doi.org/10.2139/ssrn.6323101

ORTAOKUL GÖRSEL SANATLAR DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRENCİ PROFİLİNİN ESTETİK BİLEŞENİ AÇISINDAN ANALİZİ

Yaşar AYYILDIZ[1]

GİRİŞ

Sanat ve estetik eğitimi, bireyin yalnızca teknik beceriler kazanmasını değil, bilişsel, duyuşsal ve entelektüel kapasitesini bütüncül biçimde geliştirmesini de hedefler. Kant (2000), estetik yargının hayal gücü ile anlama yetisinin özgür oyununa dayandığını vurgular. Kant'a göre bu yargı, pratik çıkardan bağımsız ve evrensel bir geçerlilik taşımaktadır. Schiller (2002), insanın ancak güzellik üzerinden özgürleşebileceğini ileri sürmektedir. Dewey (1934) ise estetik deneyimi, bireyin çevresiyle kurduğu etkileşimin anlamlı bir zirvesi olarak tanımlar. Arnheim (1974) görsel algının entelektüel bir işlev üstlendiğini göstermektedir. Eisner (2002) de sanatın bireyin içsel dünyasını keşfetmesine olanak tanıdığını belirtir. Bu felsefi ve bilişsel temeller, TYMM'de hedeflenen çok boyutlu ve estetik duyarlılığı yüksek öğrenci profilinin kuramsal zeminini oluşturmaktadır.

Estetik eğitim kuramsal açıdan bu denli dönüştürücü bir nitelik taşımasına karşın okul programlarındaki uygulamaları yapısal engellerle karşılaşmaktadır. Swanger (1983), okulların çizgisel ve ölçülebilir bilgiye dayalı epistemolojisinin sanatın temelindeki empatik bilgiyle çatıştığını belirtir. Araştırmacıya göre bu uyuşmazlık estetik eğitimi marjinalleştirmektedir. Aguirre (2004), anlama süreçleri ile bütünlüklü estetik üretim arasında yeniden bir denge kurulması gerektiğini savunur. Türkiye bağlamında ise Taneri ve Dağ (2024), öğretmen adaylarının estetiği büyük ölçüde biçimsel özellikler ekseninde algıladığını ortaya koymaktadır. Araştırmacılar bu tablonun yalnızca bir algı sorunu olmadığına dikkat çekmektedir. Söz konusu tablo aynı zamanda program tasarımından kaynaklanan yapısal bir sorundur.

TYMM (MEB, 2025a), estetik özelliği öğrenci profilinin sekiz temel bileşeninden biri olarak tanımlamıştır. Model bu özelliği "güzelliğe duyarlı, olgun, seçici, zarif, ölçülü ve sanatsal yeteneklerini bilen ve kullanan birey" nitelikleriyle açıklamaktadır. Bu tanım, estetik özelliğin hem sanatsal üretimi hem de duyuşsal gelişim ile etik yönelimi kapsayan çok boyutlu bir yapı olduğuna işaret etmektedir. Ancak söz konusu bütüncül anlayışın görsel sanatlar öğretim programına (MEB, 2025b) ne ölçüde yansıdığı kritik bir soru olarak öne çıkmaktadır. Öğretim programları, kuramsal hedeflerin pedagojik uygulamaya dönüştürüldüğü temel araçlardır (Uzun, 2025b). Dolayısıyla öğrenci profili ile program içeriği arasındaki örtüşme, eğitim sisteminin bütünlüğü açısından belirleyici bir işlev taşımaktadır.

TYMM'nin estetik bileşenini merkeze alarak yeni Türk programlarını sistematik biçimde inceleyen araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu araştırma, söz konusu boşluğu doldurmayı hedefleyerek *"Ortaokul Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı, TYMM'de tanımlanan öğrenci profilinin estetik bileşenini hangi boyutlarıyla ve ne düzeyde yansıtmaktadır?"* temel sorusuna yanıt aramaktadır. Bu temel sorudan türetilen alt problemler şunlardır:

[1] Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye; academy.yasarayyildiz@gmail.com; ORCID: 0009-0003-7593-2232

1. Programdaki öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri, estetik bileşenin güzelliğe duyarlılık, seçicilik, sanatsal yeteneklerini kullanma, olgunluk, zarafet ve ölçülülük alt boyutları açısından nasıl dağılmaktadır?
2. Estetik bileşenin alt boyutları, 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerinde nasıl temsil edilmektedir?
3. Programda estetik bileşenle doğrudan ilişkilendirilemeyen öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin oranı nedir ve bu durum program tasarımı açısından ne anlam taşımaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni ve Veri Kaynağı

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmış olup doküman analizi desenine dayanmaktadır (Merriam ve Tisdell, 2016). Verilerin düzenlenmesi ve yorumlanmasında betimsel analiz yaklaşımı benimsenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın veri kaynağını, MEB (2025b) tarafından yayımlanan Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın ortaokul kademesine ait (5–8. sınıf) öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri oluşturmaktadır. Programın genel amaçları ve açıklayıcı metinleri analiz kapsamı dışında tutulmuştur. İnceleme, doğrudan öğretim sürecini yapılandıran birimlerle sınırlandırılmıştır.

Analiz Çerçevesi ve Süreci

Analiz çerçevesi, TYMM Öğretim Programları Ortak Metni'nde (MEB, 2025a) tanımlanan altı estetik niteliğe dayalı olarak önceden belirlenmiştir. Bu nitelikler şunlardır: (1) güzelliğe duyarlı, estetik değerlere ve ahlaki uyuma duyarlı olan; (2) olgun, zorlukları sabırla karşılayan ve sorumluluklarında tutarlı olan; (3) seçici, seçimlerini bilinçli ve dikkatli biçimde yapan; (4) zarif, iletişim ve davranışlarında incelik gösteren; (5) ölçülü, aşırılıklardan kaçınan ve dengeyi gözeten; (6) sanatsal yeteneklerini kullanan, sanatsal becerilerinin farkında olup üretmeye istekli olan. Her bir öğrenme çıktısı ve süreç bileşeni, içerdiği baskın anlam ve pedagojik vurgu esas alınarak yalnızca bir kategoriye atanmıştır. Hiçbir kategoriye dâhil edilemeyen birimler ise "kodlanamayan" olarak işaretlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Analiz çerçevesinin doğrudan kuramsal bir metne dayandırılmasıyla kuramsal geçerlik sağlanmıştır (Creswell ve Poth, 2018). Kategoriler önceden tanımlanarak tüm veri setine aynı ölçütler uygulanmıştır. Kodlamalar sistematik biçimde gözden geçirilmiştir. Karar süreçleri kayıt altına alınarak denetim izi oluşturulmuştur (Lincoln ve Guba, 1985). Yorumlar program metniyle sürekli ilişkilendirilerek veri-yorum uyumu korunmuştur (Merriam ve Tisdell, 2016).

BULGULAR

Birinci alt probleme (*Programdaki öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin estetik bileşen alt boyutlarına göre dağılımı*) ilişkin bulgular sınıf kademesi temelinde Tablo 1–4'te sunulmaktadır. İkinci alt probleme (*Estetik bileşen alt boyutlarının sınıf düzeylerindeki temsili*) ilişkin karşılaştırmalı dağılım Tablo 5'te yer almaktadır. Üçüncü alt probleme (*Kodlanamayan birimlerin oranı ve program tasarımı açısından anlamı*) yönelik bulgular ise her tablonun kodlanamayan satırında ve bölüm sonundaki genel değerlendirmede ele alınmaktadır.

5. Sınıf Bulguları

5. sınıf öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin estetik bileşen alt boyutlarına göre dağılımı Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. 5. Sınıf Estetik Bileşen Dağılımı

Estetik Özellik	f	%
Güzelliğe duyarlı	1	%2,9
Seçici	6	%17,6
Sanatsal yeteneklerini kullanan	12	%35,3
Olgun	—	—
Zarif	—	—
Ölçülü	—	—
Kodlanamayan	15	%44,2
Toplam	**34**	**%100,0**

5. sınıf düzeyinde toplam 10 öğrenme çıktısı ve 24 süreç bileşeni olmak üzere 34 analiz birimi incelenmiştir. Birinci alt problem çerçevesinde değerlendirildiğinde, sanatsal yeteneklerini kullanan birey boyutunun %35,3 ile baskın konumda olduğu görülmektedir. Kolaj, minyatür, desen ve natürmort gibi teknik üretim etkinlikleri bu kategorinin ana kütlesini oluşturmaktadır. Seçicilik boyutu %17,6 oranıyla ikinci sırada yer almaktadır. Motiflerdeki görsel mesajların anlamlandırılması ve sanatsal yargı geliştirme süreçleri bu boyutu beslemektedir. Güzelliğe duyarlılık ise yalnızca tek bir süreç bileşeniyle temsil edilmektedir (%2,9). Olgunluk, zarafet ve ölçülülük kategorilerinde herhangi bir analiz birimi bulunmamaktadır. Üçüncü alt problem açısından dikkat çekici olan bulgu, analiz birimlerinin %44,2'sinin hiçbir estetik kategoriye dâhil edilememesidir. Bu oran 5. sınıfı, estetik bütünleşmenin en düşük gerçekleştiği kademe olarak öne çıkarmaktadır.

6. Sınıf Bulguları

6. sınıf bulgularının dağılımı Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. 6. Sınıf Estetik Bileşen Dağılımı

Estetik Özellik	f	%
Güzelliğe duyarlı	1	%2,9
Seçici	6	%17,6
Sanatsal yeteneklerini kullanan	21	%61,7
Olgun	—	—
Zarif	—	—
Ölçülü	—	—
Kodlanamayan	6	%17,6
Toplam	**34**	**%100,0**

6. sınıfta sanatsal yeteneklerini kullanan birey boyutu %61,7'ye yükselerek belirgin bir sıçrama yaşamaktadır. Biyomimetik tasarım, ileri dönüşüm ürünleri, kaligrafik kompozisyon, natürmort ve portre çalışmaları bu artışın başlıca kaynağını oluşturmaktadır. Seçicilik %17,6 ile süreklilik göstermektedir. Kaligrafik eserlerin incelenmesi ve sanatsal yargı geliştirme bu boyutu beslemektedir. Güzelliğe duyarlılık birinci kademedeki gibi tek bir süreç bileşeniyle sınırlı kalmaktadır (%2,9). Duyuşsal alt boyutlarda ise

hiçbir temsil bulunmamaktadır. Üçüncü alt problem bağlamında dikkat çekici olan, kodlanamayan birimlerin oranının %44,2'den %17,6'ya gerilemesidir. Bu düşüş, üretim içeriklerinin artmasıyla birlikte estetik çerçeve dışında kalan birimlerin görece azaldığına işaret etmektedir.

7. Sınıf Bulguları

7. sınıf bulgularının dağılımı Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. 7. Sınıf Estetik Bileşen Dağılımı

Estetik Özellik	f	%
Güzelliğe duyarlı	1	%2,9
Seçici	6	%17,6
Sanatsal yeteneklerini kullanan	21	%61,7
Olgun	—	—
Zarif	—	—
Ölçülü	—	—
Kodlanamayan	6	%17,6
Toplam	**34**	**%100,0**

7. sınıf dağılımı 6. sınıfla sayısal olarak özdeştir. Ancak niteliksel farklılıklar içermektedir. Biyofilik tasarım, logo ve amblem oluşturma, izlenimci üretim ve perspektif çizimi, üretim boyutunun içeriğini zenginleştirmektedir. İkinci alt problem açısından değerlendirildiğinde, seçicilik boyutunun içeriğinin görsel mesajların kültürel ve işlevsel anlamlandırılmasına doğru kaydığı görülmektedir. Bu durum, sınıf kademeleri arasında niteliksel bir ilerlemeye işaret etmektedir. Bununla birlikte güzelliğe duyarlılık boyutu tek bileşenle sınırlı kalmaya devam etmektedir. Duyuşsal alt boyutlarda ise hiçbir temsil bulunmamaktadır. Bu tablo, estetik bileşenin yapısal örüntüsünün 6. sınıftan itibaren korunduğunu ortaya koymaktadır. Niceliksel değişimler niteliksel bir dönüşüme dönüşmemektedir.

8. Sınıf Bulguları

8. sınıf bulgularının dağılımı Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. 8. Sınıf Estetik Bileşen Dağılımı

Estetik Özellik	f	%
Güzelliğe duyarlı	1	%2,7
Seçici	8	%21,6
Sanatsal yeteneklerini kullanan	22	%59,5
Olgun	—	—
Zarif	—	—
Ölçülü	—	—
Kodlanamayan	6	%16,2
Toplam	**37**	**%100,0**

8. sınıfta toplam analiz birimi 37'ye yükselmektedir (11 öğrenme çıktısı, 26 süreç bileşeni). Sanatsal yeteneklerini kullanan birey boyutu %59,5 ile baskınlığını korumaktadır. Seçicilik boyutu ise %21,6'ya yükselerek tüm sınıf düzeyleri arasında en yüksek değerine ulaşmaktadır. Yerleştirme sanatı, temellük, dijital üretim ve modern sanat akımlarının eleştirel okunması, seçicilik boyutunun içeriğini derinleştiren unsurlardır. Bu bulgu, ikinci alt problem bağlamında değerlendirildiğinde, estetik değerlendirme

kapasitesinin üst kademelerde görece sistematik bir nitelik kazandığına işaret etmektedir. Öte yandan güzelliğe duyarlılık yine tek bir birimle sınırlı kalmaktadır (%2,7). Olgunluk, zarafet ve ölçülülük boyutları 8. sınıfta da hiçbir öğrenme çıktısına karşılık gelmemektedir.

5–8. Sınıf Genel Karşılaştırması

5–8. sınıf düzeyleri için estetik bileşen alt boyutlarının karşılaştırmalı dağılımı Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. 5–8. Sınıf Estetik Bileşen Karşılaştırmalı Dağılımı

Sınıf	Güzelliğe duyarlı f (%)	Seçici f (%)	Sanatsal yetenekler f (%)	Kodlanamayan f (%)	Toplam
5. Sınıf	1 (%2,9)	6 (%17,6)	12 (%35,3)	15 (%44,2)	34
6. Sınıf	1 (%2,9)	6 (%17,6)	21 (%61,7)	6 (%17,6)	34
7. Sınıf	1 (%2,9)	6 (%17,6)	21 (%61,7)	6 (%17,6)	34
8. Sınıf	1 (%2,7)	8 (%21,6)	22 (%59,5)	6 (%16,2)	37
Toplam	**4 (%2,9)**	**26 (%18,7)**	**76 (%54,7)**	**33 (%23,7)**	**139**

Tablo 5 bütüncül olarak değerlendirildiğinde üç temel bulgu öne çıkmaktadır. Birinci alt problem açısından program, estetik bileşeni ağırlıklı olarak sanatsal üretim (%54,7) ve seçicilik (%18,7) ekseninde yapılandırmaktadır. Güzelliğe duyarlılık (%2,9) sembolik düzeyde kalmakta, olgunluk, zarafet ile ölçülülük boyutları ise tümüyle temsil dışı bırakılmaktadır. İkinci alt problem açısından sınıf düzeyi yükseldikçe üretim boyutunun %35,3'ten %59,5'e çıkan eğrisinin 8. sınıfta yavaşladığı ve seçiciliğin artış eğilimi gösterdiği dikkat çekmektedir. Üçüncü alt problem açısından kodlanamayan birimlerin 5. sınıftaki yüksek oranı (%44,2) üst kademelerde gerilemiştir (%16,2–%17,6). Ancak bu düşüş büyük ölçüde üretim içeriklerinin artışıyla açıklanmaktadır. Estetik bütünleşme anlamında yapısal bir dönüşüm gerçekleşmemiştir.

TARTIŞMA

Bulgular bütüncül biçimde değerlendirildiğinde, görsel sanatlar öğretim programının TYMM'nin estetik bileşenine ilişkin çok boyutlu vizyonu yansıtmadığı görülmektedir. Sanatsal üretim boyutunun tüm kademelerde baskın olması, Eisner'in (2002) sanat eğitiminde üretim geleneğiyle örtüşmektedir. Ancak bu durum, aynı araştırmacının uyardığı indirgemeci riske de işaret etmektedir. Yalnızca teknik üretime odaklanan bir program, estetiği tam anlamıyla deneyimleyen bireyin gelişimini destekleyemez. Schiller'in (2002) oyun dürtüsü kavramıyla örtüşen yaratıcılık alanının desteklenmesi olumlu karşılanabilir. Ancak bu destek, estetik bileşenin bütününü kapsamamaktadır.

Seçicilik boyutunun tüm kademelerde süreklilik göstermesi ve 8. sınıfta %21,6'ya yükselmesi, estetik değerlendirme becerilerinin programa kısmen entegre edildiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte Aguirre'nin (2004) savunduğu denge, mevcut programda yalnızca kısmi biçimde sağlanmaktadır. Estetik değerlendirme seçicilik boyutuna indirgenmekte, derinlikli güzellik deneyimi ve estetik duyarlılık yeterince beslenmemektedir. Güzelliğe duyarlılık boyutunun her kademede tek bir süreç bileşeniyle (%2,9) sınırlı kalması bu araştırmanın en çarpıcı bulgusudur. Kant'ın (2000) estetik yargının temeli olarak tanımladığı bu duyarlılık biçimi ile Dewey'in (1934) vurguladığı anlamlı etkileşim boyutu, programda sistematik bir karşılık bulmamaktadır. Bu eksiklik, Taneri ve Dağ'ın (2024) bulgularıyla da örtüşmektedir. Estetiğin biçimsel nitelikler ekseninde algılanması yalnızca bir algı sorunu değildir. Bu durum, program tasarımından kaynaklanan yapısal bir sorundur.

Olgunluk, zarafet ve ölçülülük boyutlarının dört sınıf düzeyinde de hiçbir öğrenme çıktısıyla eşleştirilememesi dikkat çekicidir. Bu bulgu, estetik bileşenin duyuşsal ve etik boyutlarının programda sistematik biçimde dışarıda bırakıldığını göstermektedir. Bu durum, Adorno'nun (1997) sanatın özgürleştirici potansiyeline ilişkin vurgusunun programa taşınamadığını ortaya koymaktadır. Aynı şey, D'Olimpio'nun (2022) estetik eğitimin iyi yaşam için içsel bir değer taşıdığı yönündeki argümanı için de geçerlidir. Swanger'ın (1983) çerçevesiyle değerlendirildiğinde, ölçülebilir bilgiye dayalı okul epistemolojisinin estetik eğitimin empatik ve duyuşsal boyutlarını dışladığı tezi Türk bağlamında ampirik destek kazanmaktadır. 5. sınıftaki yüksek kodlanamayan oran (%44,2) ise müzecilik, çevre duyarlılığı ve kültürel miras gibi içeriklerin estetik çerçeveyle ilişkilendirilmemiş olduğuna işaret etmektedir. Bu fırsat değerlendirilememiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, ortaokul Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın TYMM'de tanımlanan estetik bileşeni bütüncül biçimde yansıtmadığını ortaya koymaktadır. Program, estetik özelliği ağırlıklı olarak sanatsal üretim ve sınırlı düzeyde seçicilik ekseninde kurgulamaktadır. Güzelliğe duyarlılık boyutu sembolik düzeyde temsil edilmekte, olgunluk, zarafet ve ölçülülük boyutları ise tümüyle dışarıda bırakılmaktadır. Birinci alt problem bağlamında, estetik bileşenin altı alt boyutundan yalnızca üçünün programda temsil bulduğu belirlenmiştir. İkinci alt problem bağlamında, üretim baskınlığının tüm kademelerde yapısal bir örüntü oluşturduğu ve kademeler arası ilerlemenin yalnızca niceliksel düzeyde kaldığı görülmektedir. Üçüncü alt problem bağlamında ise 5. sınıftaki kodlanamayan oranın (%44,2) programdaki bütünleşme eksikliğinin somut göstergesi olduğu anlaşılmaktadır.

Bu bulgulardan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir. Program revizyonunda olgunluk, zarafet ve ölçülülük boyutlarına karşılık gelen öğrenme çıktılarının tüm sınıf düzeylerinde sistematik biçimde yerleştirilmesi gerekmektedir. Güzelliğe duyarlılık boyutu, 5. sınıftan itibaren kümülatif ve kalıcı bir gelişim çizgisi izleyecek şekilde güçlendirilmelidir. Müzecilik, çevre duyarlılığı ve kültürel miras gibi bilişsel içerikler estetik bileşenle ilişkilendirilerek kodlanamayan oran azaltılmalıdır. Son olarak bu araştırmanın yalnızca program metinleriyle sınırlı olduğu belirtilmelidir. Öğretmen uygulamalarını ve öğrenci çıktılarını kapsayan nitel ve karma yöntemli araştırmalar alana katkı sunacaktır. Farklı öğrenci profili bileşenlerini inceleyen karşılaştırmalı çalışmalar da bu katkıyı güçlendirecektir.

KAYNAKÇA

Adorno, T. W. (1997). *Aesthetic theory* (R. Hullot-Kentor, Çev.). University of Minnesota Press.

Aguirre, I. (2004). Beyond the understanding of visual culture: A pragmatist approach to aesthetic education. *International Journal of Art & Design Education, 23*(3), 256–270. https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2004.00405.x

Arnheim, R. (1974). *Art and visual perception*. University of California Press.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4. baskı). SAGE Publications.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton, Balch & Company.

D'Olimpio, L. (2022). Defending aesthetic education. *British Journal of Educational Studies, 70*(3), 263–279. https://doi.org/10.1080/00071005.2021.1960267

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Kant, I. (2000). *Critique of the power of judgment* (P. Guyer & E. Matthews, Çev.). Cambridge University Press.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4. baskı). Jossey-Bass.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Ortak metin*. https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/ortak_metin.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025b). *Görsel sanatlar dersi öğretim programı (1–8. sınıflar)*. https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/gorsel-sanatlar-ogretim-programi-temel-egitim.pdf

Schiller, F. (2002). *Letters upon the aesthetic education of man*. Blackmask Online.

Swanger, D. (1983). The future of aesthetic education. *The Journal of Aesthetic Education, 17*(1), 15–30.

Taneri, A., & Dağ, N. (2024). Primary school teacher candidates' perceptions of "aesthetics": A case study from Turkey. *Asia Pacific Education Review, 25*, 201–211. https://doi.org/10.1007/s12564-023-09848-y

Uzun, Y. (2025a). Eğitimde sistem düşüncesi bağlamında sistem okuryazarlığı. G. Saygılı (Ed.), *Eğitimde güncel araştırmalar II* içinde (s. 544–564). Vizetek Yayıncılık.

Uzun, Y. (2025b). İlkokul düzeyinde yapay zekâ alanındaki araştırmaların R programı ile bibliyometrik analizi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(Özel Sayı), 87–116. https://izlik.org/JA22NN97SE

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

İLKOKUL 4. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ AKSİYOLOJİK OLGUNLUK AÇISINDAN İNCELENMESİ

Ahu TANERİ[1]

GİRİŞ

Aksiyoloji, Yunanca "axios" (değer) ve "logos" (bilim) köklerinden türetilen ve değerlerin doğasını, kökenini, kapsamını ve birbirleriyle ilişkilerini sistematik biçimde araştıran felsefi disiplindir (Rescher, 1969). Felsefe tarihinde ontoloji ve epistemoloji ile birlikte üç temel dal arasında yer alan aksiyoloji; etik (ahlak felsefesi) ve estetiği (güzellik felsefesi) kapsamakta, değerlerin nesnel mi öznel mi olduğu, mutlak mı göreli mi bulunduğu ve bireyin ile toplumun davranışlarını nasıl yönlendirdiği gibi temel sorulara yanıt aramaktadır. Eğitim felsefesi açısından aksiyoloji; öğretim programlarının hangi değerleri temsil ettiğini, bu değerlerin öğrencilere nasıl aktarıldığını ve bireysel ile toplumsal ahlaki gelişime nasıl zemin hazırladığını sorgulamaktadır (Dewey, 1909; Halstead & Taylor, 2000).

Değerlerin içeriği ve yapısına ilişkin klasik kuramsal çerçeveler, aksiyolojik eğitim tartışmalarına önemli katkılar sunmaktadır. Rokeach (1973), değerleri araçsal (davranış biçimleriyle ilgili) ve nihai (varoluşun arzu edilen son durumlarıyla ilgili) olmak üzere iki temel türe ayırarak değer sistemlerinin bireyin tutum ve davranışlarını nasıl yönlendirdiğini ortaya koymuştur. Schwartz ve Bilsky (1987) bu çerçeveyi genişleterek değerlerin motivasyonel içeriklerine göre evrensel bir tipoloji oluşturmuş; Schwartz (1994, 2012) daha sonra bu tipolojiyi on temel değer tipi ve bunlar arasındaki çatışma/uyum ilişkilerini gösteren dairesel bir yapıya dönüştürmüştür. Bu teorik zemin, öğretim programlarındaki değer yapılarının hangi motivasyonel alanları kapsadığını ve hangilerinin dışarıda kaldığını anlamlandırmak açısından aksiyolojik program analizi çalışmaları için güçlü bir referans sunmaktadır.

Türkiye'de 2024 yılında uygulamaya giren Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), aksiyolojik olgunluk kavramını öğrenci profilinin birleştirici ve tamamlayıcı boyutu olarak tanımlamıştır. TYMM Öğretim Programları Ortak Metni'ne göre aksiyolojik olgunluk; etiğin ve estetik değer yargılarının olgunlaşmasını ifade etmekte; öğrencinin değerleri ve ahlaki ilkeleri anlayıp değerlendirmesini, bunlara uygun davranma becerisiyle çevresini algılamasını, üretmede estetik duyarlılığa sahip olmasını ve ahlaki bir bilinç geliştirmesini kapsamaktadır (MEB, 2024a). Bu tanımlama, Kohlberg'in (1984) ahlaki gelişim aşamalarıyla yakın bir paralellik taşımakta; değerlerin anlaşılmasından değerlendirilmesine, oradan da davranışa ve ahlaki bilince dönüştürülmesine uzanan hiyerarşik bir gelişim çizgisini öngörmektedir.

Sosyal Bilgiler dersi, demokratik katılım, kültürel kimlik, ekolojik sorumluluk ve toplumsal uyum gibi temaların doğrudan işlendiği bir ders olarak öğrencilerin değer gelişimi açısından kritik bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Doğanay (2006), değerler eğitiminin Sosyal Bilgiler dersinin ayrılmaz bir boyutu olduğunu ve öğrencilerin değerleri soyut bilgi olarak değil, somut toplumsal yaşam durumları içinde anlamlandırması gerektiğini vurgulamaktadır. Yazıcı (2006) ise değerler eğitimine yönelik genel bir değerlendirmede Türkiye'deki öğretim programlarının değerleri çoğunlukla farkındalık düzeyinde

[1] Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde, Türkiye. ahutaneri@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-1339-9159

işlediğini, ancak daha derin ahlaki muhakeme ve içselleştirme boyutlarının yeterince yapılandırılmadığını belirtmektedir. Bu noktada değerler eğitiminin, birbirinden bağımsız değer aktarımı süreçleriyle sınırlı görülmemesi; öğrencilerin toplumsal, kültürel, çevresel ve ekonomik yaşam alanları arasındaki ilişkileri kavrayabilecekleri bütüncül ve sistemik bir bakış açısıyla ele alınması gerekmektedir. Nitekim TYMM'de yer alan sistem okuryazarlığı da bireylerin karmaşık toplumsal sorunları yüzeysel göstergelerin ötesinde değerlendirmelerine ve farklı alanlardaki kararların birbirleri üzerindeki zincirleme etkilerini fark etmelerine olanak tanıyan üst düzey bir bilişsel yeterlik olarak değerlendirilmektedir (Uzun, 2025a). Bu bağlamda 4. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programının aksiyolojik yapısının TYMM kriterleri temelinde sistematik biçimde incelenmesi, programın değer eğitimine ne ölçüde zemin hazırladığını ve hangi boyutlarda eksik kaldığını görünür kılmak açısından büyük önem taşımaktadır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Aksiyoloji: Felsefi Temeller ve Eğitime Yansımaları

Aksiyoloji; etik ve estetiği kapsayan, değerlerin varoluşunu, doğasını ve hiyerarşisini araştıran felsefi bir disiplindir. Rescher (1969), aksiyolojinin yalnızca "neyin iyi olduğu" sorusunu değil, aynı zamanda iyi ve değerli olmanın kriterlerini, boyutlarını ve ölçümünü sistematik biçimde ele aldığını belirtmektedir. Bu perspektiften değerlerin öznel mi nesnel mi olduğu tartışması; eğitim felsefesinde hangi değerlerin öğretilmesi gerektiği, bu değerlerin birey tarafından mı yoksa toplum tarafından mı belirleneceği ve programlarda nasıl temsil edileceğine ilişkin temel sorularla doğrudan ilişkilidir.

Dewey (1909), okulun salt bilgi aktaran bir kurum olmadığını; aynı zamanda öğrencilerin değerli olanı deneyimledikleri ve ahlaki gelişimlerini sürdürdükleri toplumsal bir yaşam alanı olduğunu vurgulamaktadır. Dewey'e göre okulda ahlaki eğitim, salt kural ve ilkelerin öğretilmesinden ibaret değildir; asıl olan öğrencinin toplumsal sorumluluk duygusunu ve demokratik katılım anlayışını kazanmasıdır. Bu görüş, aksiyolojik eğitimin yalnızca değerlerin kavramsal olarak bilinmesini değil; bu değerlerin yaşantısal süreçler aracılığıyla içselleştirilmesini ve eyleme dönüştürülmesini hedeflemesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Halstead ve Taylor (2000), benzer biçimde değerlerin çocukların ilk yıllarından itibaren edinilmeye başlandığını ve okulun bu süreçte hem mevcut değerleri güçlendirme hem de yeni değerlerin içselleştirilmesine zemin hazırlama işlevini üstlendiğini göstermektedir.

Değer eğitimi yaklaşımları açısından Ekşi (2003), karakter eğitimi programlarının değerleri doğrudan aktarım yerine yaşantısal süreçler aracılığıyla kazandırma işlevini ön plana çıkardığını belirtmektedir. Akbaş (2008) ise değer eğitimi akımlarını sistematik biçimde ele aldığı çalışmasında Türk eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının gerçekleşme düzeyini tartışmakta ve öğretim programlarındaki değer içeriklerinin bilişsel farkındalıkla sınırlı kalmamayı gerektirdiğini vurgulamaktadır.

Değer Kuramları ve Aksiyolojik Yapı

Değerlerin içeriği ve yapısına ilişkin en kapsamlı kuramsal çerçevelerden birini Schwartz ve Bilsky (1987) geliştirmiştir. Bu araştırmacılar, değerleri biyolojik ihtiyaçları, kişilerarası koordinasyon gereksinimlerini ve grupların refah ve hayatta kalma ihtiyaçlarını temsil eden bilişsel yapılar olarak tanımlamış; değer sistemlerinin yapısının, farklı değerlere aynı anda yüksek öncelik vermenin motivasyonel ve pratik açıdan ne ölçüde mümkün ya da çelişkili olduğunu yansıttığını öne sürmüştür. Schwartz (1994), bu çerçeveyi on evrensel değer tipiyle genişletmiş; öz-yönelim, uyarım, hazcılık, başarı, güç, güvenlik, uygunluk, gelenek, iyilik ve evrenselcilik olmak üzere belirlenen bu değerlerin kültürler arası geçerlilik taşıdığını 44 ülkeden

elde edilen verilerle desteklemiştir. Schwartz (2012), bu on değeri dairesel bir yapıda konumlandırarak komşu değerler arasında motivasyonel uyum, karşı değerler arasında ise motivasyonel çatışma bulunduğunu ortaya koymuştur.

Özensel (2003), değerlerin sosyolojik boyutunu ele aldığı çalışmasında değerlerin toplumsal yapının temel kurumlarında içkin olduğunu ve bireyin dışından kaynaklandığını; bu nedenle de eğitim programlarında değerlerin sosyal bağlamlarından koparılmadan ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Demirgüneş ve Taneri (2022) ise değer kavramının felsefi, sosyolojik ve psikolojik boyutlarını ele alarak Türk öğretim programlarındaki kök değerlerin yapısını çözümlemiş; değerlerin yalnızca lafızlara dönüşmemesi ve öğrenciler tarafından içselleştirilmesi için öğrenme-öğretme süreçlerinde etkili yaklaşımların kullanılması gerektiğini ortaya koymuştur.

Ahlaki Gelişim ve Program Tasarımı

Kohlberg (1984), ahlaki gelişimi ön-geleneksel, geleneksel ve geleneksel ötesi olmak üzere üç düzey ve altı aşamadan oluşan bir süreç olarak kavramsallaştırmıştır. Bu kurama göre bireyin ahlaki gelişim düzeyi, kurallara uyumdan ilkelere dayalı ahlaki muhakemeye doğru ilerlemekte ve bu gelişimsel ilerleme, bireyin kendi öğrenme ve davranış süreçlerine aktif katılım sağlayarak motivasyonunu ve eylemlerini dış bir yönlendirmeye ihtiyaç duymaksızın yönetebilmesini ifade eden öz düzenleme becerileriyle (Aktaş & Demirtaş, 2024) yakından ilişkili bulunmaktadır. Programlardaki aksiyolojik içerik açısından değerlendirildiğinde, kazanımların hangi ahlaki gelişim düzeylerini hedeflediği önemli bir analiz boyutu oluşturmakta; yalnızca kuralları tanıma ve kurallara uymayı içeren kazanımlar ön-geleneksel düzeyle sınırlı kalırken, değerlerin sorgulanması ve farklı durumlarda uygulanması geleneksel ve geleneksel ötesi düzeylerle örtüşmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretimi bağlamında Doğanay (2006), değerler eğitiminin bu dersin temel boyutlarından biri olduğunu; ancak programlardaki değer içeriklerinin çoğunlukla "bilgi düzeyinde" kaldığını, daha derin içselleştirme ve davranışa dönüştürme süreçlerinin yeterince desteklenmediğini vurgulamaktadır. Yazıcı (2006) da benzer biçimde Türkiye'deki eğitim programlarında değerlerin tanımlanmasına ve sıralanmasına odaklanıldığını, ancak bu değerlerin nasıl kazandırılacağına ilişkin yaklaşımların yetersiz kaldığını belirtmektedir.

TYMM Bağlamında Aksiyolojik Olgunluk

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; insana bakışta ontolojik bütünlük, bilgiye bakışta epistemolojik bütünlük, eğitim sürecine bakışta zamansal bütünlük ve değerlere bakışta aksiyolojik olgunluk kavramlarını öğrenci profilinin temel boyutları olarak belirlemiştir (MEB, 2024a). Aksiyolojik olgunluk bu çerçevede şu bileşenlerden oluşmaktadır: (a) değerleri anlaması, (b) değerleri değerlendirmesi, (c) ahlaki ilkeleri anlaması, (d) ahlaki ilkeleri değerlendirmesi, (e) ahlaki bilinç geliştirmesi, (f) değerlere uygun davranarak çevresini algılaması, (g) ahlaki ilkelere uygun davranarak çevresini algılaması, (h) etiğin olgunlaşması, (i) estetik değer yargılarının olgunlaşması ve (j) edindiği değerleri eylemlerine yansıtması. Bu katmanlar, aksiyolojik gelişimin yalnızca bilişsel farkındalıkla değil; değerlendirme, davranış, estetik duyarlılık ve ahlaki bilinç boyutlarıyla da tanımlandığını göstermektedir.

ARAŞTIRMANIN AMACI VE SORULARI

Bu araştırmanın amacı, 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerini TYMM'de tanımlanan aksiyolojik olgunluk ölçütleri temelinde incelemektir. Bu doğrultuda araştırma şu sorulara yanıt aramaktadır:

1. 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda aksiyolojik olgunluk kriterleri hangi sıklıkla temsil edilmektedir?
2. Aksiyolojik olgunluk kriterleri öğrenme alanları arasında nasıl bir dağılım sergilemektedir?
3. Programda aksiyolojik olgunluk kriterleriyle örtüşmeyen öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri hangi öğrenme alanlarında yoğunlaşmaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüştür. Doküman incelemesi; araştırma konusuyla ilgili yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenmesini ve çözümlenmesini içeren nitel bir veri toplama ve analiz yöntemidir (Bowen, 2009). Bowen'a (2009) göre dokümanlar; gözlemi artık mümkün olmayan olaylar veya bağlamlar hakkında veri sağlamak, diğer veri kaynaklarını tamamlamak ve araştırma bulguları için bağlamsal zemin oluşturmak amacıyla kullanılmaktadır. Araştırmada betimsel analiz yaklaşımı benimsenmiş; öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri önceden belirlenmiş aksiyolojik kategorilere göre kodlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Veri Kaynağı

Araştırmanın temel veri kaynağını MEB tarafından 2024 yılında yayımlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4-7. Sınıflar) oluşturmaktadır. Analize konu olan dokümanda 4. sınıf düzeyine ait öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri yer almaktadır. Aksiyolojik olgunluğun ölçütleri ise TYMM Öğretim Programları Ortak Metni'nde (MEB, 2024a) tanımlanan ilgili kavramsal çerçeveye dayandırılmıştır.

Analiz Süreci ve Geçerlik/Güvenirlik

Veri analizi iki aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2024b) yer alan tüm öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri sistematik biçimde okunmuş; TYMM'de tanımlanan aksiyolojik olgunluk kategorileri analitik çerçeve olarak belirlenmiştir. İkinci aşamada her bir öğrenme çıktısı ve süreç bileşeni bu kategorilerle karşılaştırılmış; uygun kategoriyle eşleştirilenler kodlanmış, eşleşme sağlanamayan birimler ise aksiyolojik olgunluk kriterleriyle örtüşmeyen birimler olarak raporlanmıştır. Analiz sürecinde belirlenen kategoriler doğrudan TYMM metni kaynaklıdır; araştırmacı tarafından sonradan üretilmemiştir. Analizin geçerliği ve güvenirliği için kodlama süreci denetim izi bırakacak biçimde belgelenmiş; yorumlar doğrudan program metnine dayandırılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın aksiyolojik olgunluk açısından analiz sonuçları üç alt başlık altında sunulmaktadır: (a) aksiyolojik olgunluk kriterlerine göre öğrenme çıktıları

ve süreç bileşenlerinin dağılımı, (b) aksiyolojik kriterlerin genel dağılımına ilişkin bulgular ve (c) aksiyolojik kriterlerle örtüşmeyen öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri.

Aksiyolojik Kriterlerle Örtüşen Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenlerine İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretim programında aksiyolojik olgunluk kriterleriyle ilişkilendirilen öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin dağılımı Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Aksiyolojik Olgunluk Kriterlerine Göre Dağılım

Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı ve Süreç Bileşeni	Aksiyolojik Kriter
Birlikte Yaşamak	SB.4.1.1. Sosyal bilgiler dersinin hayatına sunacağı katkıları yorumlayabilme a) Örnek olaylardan hareketle sosyal bilgiler dersinin bireysel ve toplumsal katkılarını inceler. b) Sosyal bilgiler dersinin bireysel ve toplumsal katkılarına günlük hayattan örnekler verir. c) Sosyal bilgiler dersinin bireysel ve toplumsal katkılarını kendi cümleleriyle ifade eder. SB.4.1.3.a) Aile, sınıf ve okul ortamında toplumsal birliği sürdürmenin bir gereklilik olduğunu fark eder. SB.4.1.3.b) Aile, sınıf ve okul ortamında toplumsal birliği sürdürmeye katkıda bulunan benzer örnekleri inceler.	Değerleri anlaması
	SB.4.1.2. Bireysel özelliklere saygı duymanın önemine ilişkin çıkarım yapabilme c) Farklı bireysel özelliklere saygı duymanın önemine ilişkin fikirleri değerlendirir.	Ahlaki ilkeleri değerlendirmesi
	SB.4.1.2.b) Kendisi ile yakın çevresindeki bireylerin ilgi alanlarını, güçlü ve geliştirmesi gereken yönlerini karşılaştırır.	Ahlaki ilkeleri anlaması
	SB.4.1.2.a) İlgi alanlarını, güçlü ve geliştirmesi gereken yönlerini listeler.	Ahlaki bilinç geliştirmesi
	SB.4.1.3. Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik fikir üretebilme c) Aile, sınıf ve okul ortamında toplumsal birliği sürdürmeye yönelik öneriler geliştirir.	Edindiği değerleri eylemlerine yansıtması
Evimiz Dünya	SB.4.2.2. Yakın çevresinden hareketle doğa ve insan ilişkisini çözümleyebilme b) Yakın çevresindeki doğal çevre unsurları ile insanlar arasındaki ilişkileri belirler.	Değerleri anlaması
	SB.4.2.3.a) Kendisine sunulan kaynaklara dayanarak geçmişten günümüze yakın çevresinde gerçekleşen deprem, çığ, heyelan, sel, orman yangınları vb. afetlere yönelik çıkarım yapar.	Değerleri değerlendirmesi
	SB.4.2.3. Afetlerin etkilerini azaltma konusunda yapılabileceklere ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme b) Yakın çevresinde gerçekleşebilecek afetlerin etkilerini azaltmak için yapılabilecekleri yansıtan bir ürün oluşturur. c) Yakın çevresinde gerçekleşebilecek afetlerin etkilerini azaltmak için yapılabileceklere ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşır.	Edindiği değerleri eylemlerine yansıtması
Ortak Mirasımız	SB.4.3.3. Yakın çevresindeki ortak miras ögelerini tanımanın önemini yorumlayabilme a) Yakın çevresindeki ortak miras ögelerini inceler. b) Yakın çevresindeki ortak miras ögeleri ile ilgili edindiği bilgileri kendi cümleleriyle ifade eder.	Değerleri anlaması
Yaşayan Demokrasimiz	SB.4.4.1. Cumhuriyetin ilanına giden yolda Mustafa Kemal Atatürk'ün ve Türk milletinin yaptığı fedakârlıkları yorumlayabilme a) Millî Mücadele Dönemi'nde Mustafa Kemal Atatürk'ün ve Türk milletinin yaptığı fedakârlıklara ilişkin kaynakları ve kanıtları inceler. b) Millî Mücadele Dönemi'nde Mustafa Kemal Atatürk'ün ve Türk milletinin yaptığı fedakârlıklara ilişkin kaynakları ve kanıtları görsel, sözlü ya da yazılı ifade eder. SB.4.4.2.a) Cumhuriyetin getirdiği değişimleri dönemi anlatan anılar, hikâyeler ve görsel içerikler aracılığıyla inceler. SB.4.4.2.b) Cumhuriyetin getirdiği değişimlerden edindiği bilgileri yazılı olarak ifade eder. SB.4.4.3.a) Okulda karar alma ve demokratik katılım süreçlerini fark eder. SB.4.4.3.b) Okulda karar alma ve demokratik katılım süreçlerine ilişkin deneyimleri inceler.	Değerleri anlaması

	SB.4.4.2. Cumhuriyetin getirdiği değişimlerin hayatımıza katkılarını yorumlayabilme c) Cumhuriyetin getirdiği değişimlerden edindiği bilgileri anlamını değiştirmeden kendi ifadeleriyle yeniden yorumlar.	Değerleri değerlendirmesi
	SB.4.4.3. Okulda karar alma ve demokratik katılım süreçlerine ilişkin fikir üretebilme c) Okuldaki karar alma ve demokratik katılım süreçlerinin etkin bir şekilde yürütülmesine ilişkin fikir üretir.	Edindiği değerleri eylemlerine yansıtması
Hayatımızdaki Ekonomi	SB.4.5.2.a) İstek ve ihtiyaç kavramlarına ilişkin deneyimleri inceler.	Değerleri anlaması
	SB.4.5.2.b) İstek ve ihtiyaçları arasında bilinçli seçim yapmaya yönelik çıkarımda bulunur. SB.4.5.2.c) İstek ve ihtiyaçları arasında yaptığı seçimleri değerlendirir.	Değerleri değerlendirmesi
	SB.4.5.2. İstek ve ihtiyaçları arasındaki bilinçli seçimleri hayatına yansıtabilme	Edindiği değerleri eylemlerine yansıtması
Teknoloji ve Sosyal Bilimler	SB.4.6.1.b) Çevrim içi ortamda uyulması gereken güvenlik kurallarına ilişkin çıkarım yapar.	Ahlaki ilkeleri anlaması
	SB.4.6.1.a) Çevrim içi ortamdaki deneyimleri güvenlik kuralları çerçevesinde gözden geçirir. SB.4.6.1.c) Çevrim içi ortamda uyulması gereken güvenlik kurallarına ilişkin çıkarımları değerlendirir.	Ahlaki ilkeleri değerlendirmesi
	SB.4.6.1. Çevrim içi ortamda uyulması gereken güvenlik kurallarını eylemlerine yansıtabilme	Edindiği değerleri eylemlerine yansıtması

Tablo 1 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretim programında aksiyolojik olgunluk kriterlerinin öğrenme alanlarına göre farklı yoğunluklarda temsil edildiği görülmektedir. "Birlikte Yaşamak" öğrenme alanı aksiyolojik olgunluğun en çeşitli boyutlarda temsil edildiği alan olarak öne çıkmaktadır. Bu öğrenme alanında "değerleri anlaması" kriterinin yanı sıra ahlaki boyutlara ilişkin birden fazla kriterin de (ahlaki ilkeleri değerlendirmesi, ahlaki ilkeleri anlaması, ahlaki bilinç geliştirmesi) yer alması dikkat çekmektedir. Söz konusu durum, Schwartz ve Bilsky'nin (1987) değer yapısındaki uygunluk ve iyilik değer alanlarıyla örtüşen içeriklerin bu öğrenme alanında yoğunlaştığını ortaya koymaktadır.

"Evimiz Dünya" öğrenme alanında aksiyolojik boyutun daha çok çevre ve afet bilinci bağlamında ortaya çıktığı görülmektedir. "Afetlerin etkilerini azaltmak için yapılabilecekleri yansıtan bir ürün oluşturur" ve "oluşturduğu ürünü paylaşır" gibi süreç bileşenleri öğrencilerin değer temelli davranış geliştirmesini hedeflemekte ve "edindiği değerleri eylemlerine yansıtması" kriteri kapsamında değerlendirilmektedir. Bu durum Halstead ve Taylor'ın (2000) okulun öğrencilere değerleri hem geliştirme hem de uygulama fırsatı tanıması gerektiği vurgusuyla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte Türkiye'nin ulusal kalkınma stratejilerini yansıtan On İkinci Kalkınma Planı'nın analiz edildiği güncel çalışmalarda da afet yönetimi, çevrenin korunması ve sürdürülebilirliğin salt ekonomik hedefler olarak değil; sosyal adaleti ve çevresel korumayı merkeze alan çok boyutlu bir değerler ekseni olarak ele alındığı görülmektedir (Uzun, 2025b). Programın bu öğrenme alanındaki çevre ve afet bilinci odağı, söz konusu ulusal kalkınma hedefleriyle de güçlü bir biçimde örtüşmektedir.

"Ortak Mirasımız" öğrenme alanında tüm kodlamalar "değerleri anlaması" kriterinde toplanmaktadır; bu durum kültürel miras konusunun programda değerlerin tanınması ve anlamlandırılması boyutunda ele alındığını göstermektedir. "Yaşayan Demokrasimiz" öğrenme alanında "değerleri anlaması" kriterinin baskın olması (f=7) yanında değerlendirme ve eyleme yansıtma boyutlarının da yer alması, demokratik değerlerin bütüncül bir yaklaşımla ele alındığına işaret etmektedir. "Teknoloji ve Sosyal Bilimler" öğrenme alanında ise aksiyolojik boyutun özellikle ahlaki ilkeler çerçevesinde yapılandırıldığı görülmektedir; çevrim içi güvenlik kurallarının değerlendirilmesi ve bu kurallara uygun davranma, Kohlberg'in (1984) geleneksel ahlaki gelişim düzeyiyle örtüşen bir içerik sergilemektedir.

Aksiyolojik Olgunluk Kriterlerinin Genel Dağılımına İlişkin Bulgular

Programda yer alan aksiyolojik olgunluk kriterlerinin genel frekans dağılımı Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Aksiyolojik Olgunluk Kriterlerinin Dağılımı

Aksiyolojik Kriter	**f**
Değerleri anlaması	19
Edindiği değerleri eylemlerine yansıtması	9
Değerleri değerlendirmesi	5
Ahlaki ilkeleri değerlendirmesi	4
Ahlaki ilkeleri anlaması	2
Ahlaki bilinç geliştirmesi	1
Toplam	40

Tablo 2'ye göre en yüksek frekansın "değerleri anlaması" kriterinde toplandığı (f=19) dikkat çekmektedir. Bu bulgu, Yazıcı'nın (2006) değer eğitimi programlarının farkındalık boyutunu ön plana çıkardığı ve daha derin işleme süreçlerinin sınırlı kaldığı yönündeki saptamasıyla örtüşmektedir. Schwartz'ın (1994) evrensel değer yapısı açısından değerlendirildiğinde, bu örüntü programda güvenlik, iyilik ve evrenselcilik değer alanlarına ilişkin farkındalık içeriklerinin baskın olduğunu; buna karşılık değerlerin eleştirel biçimde sorgulanmasını gerektiren değerlendirme süreçlerinin sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır.

"Edindiği değerleri eylemlerine yansıtması" kriterinin ikinci sırada yer alması (f=9), programın yalnızca değerlerin kavranmasına odaklanmadığını; değerlerin davranış ve uygulama düzeyine taşınmasını da hedeflediğini göstermektedir. Bu bulgu, Dewey'in (1909) eğitimde ahlaki gelişimin yalnızca kuralları öğrenmekten değil; değerleri gündelik yaşam deneyimleri içinde pratiğe dökmekten geçtiği görüşüyle örtüşmektedir. Buna karşılık "değerleri değerlendirmesi" (f=5), "ahlaki ilkeleri değerlendirmesi" (f=4) ve "ahlaki ilkeleri anlaması" (f=2) kriterlerinin düşük frekanslarda kalması; eleştirel değerlendirme, etik muhakeme ve ahlaki ilke geliştirme boyutlarının Kohlberg'in (1984) geleneksel ötesi ahlaki gelişim düzeyleriyle örtüşen içeriklerin programda yeterince yer bulmadığını düşündürmektedir. "Ahlaki bilinç geliştirmesi" kriterinin yalnızca bir birimde temsil edilmesi (f=1) ise bu bulguyu daha da pekiştirmektedir.

Öte yandan TYMM'nin aksiyolojik olgunluk tanımında yer alan bazı kriterlerin programda hiç temsil edilmediği dikkat çekmektedir: "etiğin olgunlaşması", "estetik değer yargılarının olgunlaşması", "değerlere uygun davranarak çevresini algılaması" ve "ahlaki ilkelere uygun davranarak çevresini algılaması" kriterleri kapsamında değerlendirilebilecek herhangi bir öğrenme çıktısı veya süreç bileşeni bulunmamaktadır. Bu durum, TYMM'nin benimsediği bütüncül aksiyolojik gelişim anlayışının program düzeyinde henüz tam anlamıyla somutlaşmadığını ortaya koymaktadır.

Öğrenme Alanlarına Göre Aksiyolojik Olgunluk Kriterlerinin Dağılımına İlişkin Bulgular

Aksiyolojik olgunluk kriterlerinin öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3. Öğrenme Alanlarına Göre Aksiyolojik Olgunluk Kriterlerinin Dağılımı

Öğrenme Alanı	**Değerleri anlaması**	**Değerleri değerlendirmesi**	**Ahlaki ilkeleri anlaması**	**Ahlaki ilkeleri değerlendirmesi**	**Ahlaki bilinç geliştirmesi**	**Edindiği değerleri eylemlerine yansıtması**	**Toplam**
Birlikte Yaşamak	6	–	1	2	1	2	12
Evimiz Dünya	2	1	–	–	–	3	6
Ortak Mirasımız	3	–	–	–	–	–	3
Yaşayan Demokrasimiz	7	2	–	–	–	2	11
Hayatımızdaki	1	2	–	–	–	1	4

Ekonomi							
Teknoloji ve Sosyal Bilimler	–	–	1	2	–	1	4
Toplam	19	5	2	4	1	9	40

Tablo 3'e göre aksiyolojik kriterlerin en fazla temsil edildiği öğrenme alanlarının "Birlikte Yaşamak" (f=12) ve "Yaşayan Demokrasimiz" (f=11) olduğu dikkat çekmektedir. Bu iki öğrenme alanının aksiyolojik açıdan zenginliği, içerik yapılarıyla doğrudan ilişkilidir: birlikte yaşama ve demokratik katılım temaları, öğrencinin değer farkındalığından ahlaki muhakemeye ve değerleri eyleme dönüştürmeye uzanan gelişim sürecini doğal bağlamlar içinde desteklemektedir. Bu bulgu, Doğanay'ın (2006) Sosyal Bilgiler dersinin değerler eğitiminin en elverişli zemini olduğu yönündeki görüşüyle örtüşmektedir.

"Birlikte Yaşamak" öğrenme alanında aksiyolojik kriterlerin tüm boyutlarda temsil edilmesi, bu alanın yalnızca değerlerin anlaşılmasıyla sınırlı kalmadığını; aynı zamanda ahlaki ilkelerin anlaşılması, değerlendirilmesi ve ahlaki bilincin geliştirilmesi boyutlarını da içerdiğini göstermektedir. Schwartz'ın (2012) değer yapısı açısından bakıldığında bu alan, iyilik ve uygunluk değer bölgeleriyle örtüşen motivasyonel içerikleri en yoğun biçimde barındıran öğrenme alanıdır. "Ortak Mirasımız" öğrenme alanında tüm kodlamaların yalnızca "değerleri anlaması" kriterinde toplanması, kültürel mirasa ilişkin içeriklerin değerlerin değerlendirilmesi ve içselleştirilmesi boyutlarından yoksun olduğuna işaret etmektedir. Bu durum, Özensel'in (2003) değerlerin sosyal bağlamlarından koparılmadan ele alınması gerektiği yönündeki vurgusuyla çelişmektedir. "Teknoloji ve Sosyal Bilimler" öğrenme alanında ahlaki ilkelere odaklanılması, dijital etiğin programda ayrı bir aksiyolojik boyut olarak konumlandırıldığını göstermektedir.

Aksiyolojik Kriterlerle Örtüşmeyen Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenlerine İlişkin Bulgular

Programda aksiyolojik olgunluk kriterleriyle doğrudan örtüşmeyen öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin dağılımı Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Aksiyolojik Kriterlerle Örtüşmeyen Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenleri

Öğrenme Alanı	**Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenleri**	**f**
Evimiz Dünya	SB.4.2.1. Konum ve yön bulurken haritaları kullanabilme a) Haritanın başlığının ne anlama geldiğini ifade eder. b) Harita üzerindeki renkleri, kenar bilgilerini ve harita kenar bilgilerindeki sembolleri tespit eder. c) Yakın çevresini ve ülkesini tarif etmek için konum bilgisini, ara ve ana yönleri kullanır. SB.4.2.2.a) Yakın çevresindeki doğal çevre unsurlarını belirler.	5
Hayatımızdaki Ekonomi	SB.4.5.1. Doğal kaynakların tüketimi ile ilgili grafik yorumlayabilme a) Doğal kaynakların tüketimi ile ilgili verilen grafik üzerindeki simgelerin karşılık geldiği ifadeleri tanır. b) Doğal kaynakların tüketimi ile ilgili verilen grafiği çözümler. c) Doğal kaynakların tüketimi ile ilgili verilen grafikte zaman içinde değişen tüketim oranlarını karşılaştırır. ç) Doğal kaynakların tüketimi ile ilgili verilen grafikte kaynaklar ve tüketim arasındaki ilişkiye yönelik çıkarımda bulunur. SB.4.5.3. Bir ürünün üretim, dağıtım ve tüketim süreçlerini çözümleyebilme a) Bir ürünün geçirdiği yolculuğun süreçlerini belirler. b) Ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim süreçleri arasındaki ilişkileri belirler.	8
Teknoloji ve Sosyal Bilimler	SB.4.6.2. Bilim insanlarının çocukluk hayatı ile kendi yaşamı arasında bağlantı kurabilme a) Bilim insanlarının çalışmalarını kanıtlara dayalı olarak inceler. b) Bilim insanlarının çocukluk dönemi koşullarını fark eder. c) Bilim insanlarının çocukluk dönemi koşulları ile günümüz koşullarını karşılaştırır. ç) Bilim insanlarının çocukluklarını dönemin koşulları içerisinde açıklar.	5
Toplam		18

Tablo 4 incelendiğinde programda toplam 18 öğrenme çıktısı ve süreç bileşeninin aksiyolojik olgunluk kriterleriyle doğrudan örtüşmediği görülmektedir. Bu kazanımlar harita kullanımı, grafik yorumlama, üretim süreçlerini analiz etme ve bilim insanlarının yaşam koşullarını inceleme gibi bilişsel ve beceri temelli öğrenmelere odaklanmaktadır. Söz konusu bulgu, Sosyal Bilgiler öğretim programının yalnızca aksiyolojik boyutla sınırlı kalmadığını; bilişsel ve analitik becerilerin geliştirilmesine yönelik kazanımlara da önemli ölçüde yer verdiğini göstermektedir. Bu durum beklenebilir ve anlamlıdır; zira Rescher'in (1969) de belirttiği gibi aksiyoloji, tüm insan davranışlarını kapsamakla birlikte bilişsel ve beceri temelli öğrenmeler aksiyolojik içerikten ayrı tutulabilir.

TARTIŞMA

Bu araştırmanın bulguları, 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın aksiyolojik yapısının "değerleri anlaması" kriteri etrafında yoğunlaştığını ve "değerlerin eyleme yansıtılması" boyutunun ikinci sırada yer aldığını ortaya koymaktadır. Bu örüntü, Yazıcı'nın (2006) Türkiye'deki öğretim programlarında değerlerin farkındalık düzeyinde işlendiği ve daha derin içselleştirme süreçlerinin sınırlı kaldığı yönündeki saptamasıyla tutarlıdır. Doğanay'ın (2006) Sosyal Bilgiler dersinde değer içeriklerinin çoğunlukla bilgi düzeyinde kaldığı yönündeki bulgusu da bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Değerlerin anlaşılması boyutunun baskınlığı, Schwartz ve Bilsky'nin (1987) değer yapısı açısından değerlendirildiğinde anlamlı bir örüntü ortaya koymaktadır: programın ağırlıklı olarak bireysel ve toplumsal uyumu destekleyen değer alanlarına (iyilik, güvenlik, gelenek) odaklandığı; öz-yönelim ve evrenselcilik gibi daha özgün değerlendirme kapasitesi gerektiren değer alanlarına ise daha sınırlı yer verdiği söylenebilir. Schwartz'ın (1994) değer tipolojisi çerçevesinde bakıldığında, "ahlaki ilkeleri değerlendirmesi" ve "değerleri değerlendirmesi" kriterlerinin düşük frekanslarda kalması, programda bireyin değer önceliklerini sorgulama ve farklı değer taleplerini uzlaştırma kapasitesini geliştirmeye yönelik kazanımların sınırlı olduğuna işaret etmektedir.

Kohlberg'in (1984) ahlaki gelişim aşamaları açısından değerlendirildiğinde, programdaki kazanımların büyük çoğunluğunun ön-geleneksel (kuralları tanıma) ve geleneksel (kurallara uyma, toplumsal normları benimseme) düzeyleri hedeflediği görülmektedir. Geleneksel ötesi ahlaki muhakeme kapasitesini geliştirmeyi hedefleyen kazanımlar ise son derece sınırlı kalmaktadır. Bu bulgu, Dewey'in (1909) okul eğitiminin yalnızca kurallara uymayı değil; özgür iradeyle desteklenen demokratik vatandaşlık anlayışını geliştirmeyi hedeflemesi gerektiği yönündeki görüşüyle değerlendirildiğinde, programın bu boyutta geliştirilmeye açık olduğunu ortaya koymaktadır.

TYMM'de tanımlanan aksiyolojik olgunluğun temsil edilmeyen boyutları ise araştırmanın en dikkat çekici bulgularından birini oluşturmaktadır. Etik ve estetik değer yargılarının olgunlaşması, değerlere ve ahlaki ilkelere uygun davranarak çevreyi algılama gibi boyutların programda hiç yer bulmaması, TYMM'nin bütüncül aksiyolojik gelişim anlayışının program düzeyinde tam anlamıyla somutlaşmadığına işaret etmektedir. Bu bulgu, Demirgüneş ve Taneri'nin (2022) değerlerin yalnızca lafızlara dönüşmemesi için öğrenme-öğretme süreçlerinde etkili yaklaşımların kullanılması gerektiği yönündeki vurgusuyla örtüşmektedir. Akbaş'ın (2008) da belirttiği gibi, öğretim programlarındaki duyuşsal amaçların gerçekleşme düzeyi, yalnızca içerik düzenlemesiyle değil; sınıf ortamının değer gelişimini destekleyecek biçimde yapılandırılmasıyla da doğrudan ilişkilidir. Ancak, eğitim modellerindeki ani değişimlerin (örneğin pandemi dönemindeki uzaktan eğitim) öğretmen adayları üzerinde psikolojik baskı

oluşturabildiği ve altyapı yetersizliklerinin motivasyon kaybına yol açarak öğretim niteliğini etkileyebildiği göz ardı edilmemelidir (Göçmez, Demirtaş & Ünal, 2022).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın aksiyolojik yapısının ağırlıklı olarak değer farkındalığı ve belirli ölçüde eyleme yansıtma ekseninde yapılandığını; üst düzey ahlaki muhakeme, estetik duyarlılık ve bütüncül aksiyolojik gelişim boyutlarının sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Aksiyolojik zenginlik öğrenme alanları arasında belirgin farklılıklar göstermekte; "Birlikte Yaşamak" ve "Yaşayan Demokrasimiz" alanları bu açıdan öne çıkarken "Ortak Mirasımız" alanı değerlerin tanınması düzeyinde kalmaktadır.

Bu bulgulardan hareketle şu öneriler geliştirilmiştir: Birincisi, TYMM'nin bütüncül aksiyolojik gelişim anlayışının programa yansıması için etik muhakeme ve estetik duyarlılığa doğrudan odaklanan kazanımların geliştirilmesi öncelikli bir ihtiyaç olarak öne çıkmaktadır. Halstead ve Taylor'ın (2000) vurguladığı gibi, değerlerin gerçekten içselleştirilmesi; yalnızca öğretim programı içeriklerine değil, okul kültürünün bütününe yayılan uygulamalara bağlıdır. İkincisi, "Ortak Mirasımız" gibi aksiyolojik içeriği görece sınırlı kalan öğrenme alanlarında kültürel değerlerin yalnızca tanınmasını değil; eleştirel biçimde değerlendirilmesini ve içselleştirilmesini hedefleyen kazanımların geliştirilmesi gerekmektedir. Üçüncüsü, Schwartz'ın (1994, 2012) değer haritasının program tasarımında bir çerçeve olarak kullanılması, aksiyolojik içeriklerin hangi motivasyonel alanlarda yoğunlaştığını ve hangilerinin eksik kaldığını sistematik biçimde görünür kılabilir. Bu araştırma 4. sınıf öğretim programıyla sınırlıdır; farklı sınıf düzeylerini ve ders alanlarını kapsayan karşılaştırmalı aksiyolojik program analizleri alanyazına önemli katkılar sunacaktır.

KAYNAKÇA

Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. Değerler Eğitimi Dergisi, 6(16), 9-27.

Aktaş, N., & Demirtaş, E. N. (2024). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeye dayalı yazma yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal Of History School, 73*, 3850-3876. http://dx.doi.org/10.29228/joh.78628

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. Qualitative Research Journal, 9(2), 27-40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Demirgüneş, S., & Taneri, A. (2022). Değer kavramı ve eğitimdeki yeri. İçinde T. Çetin, G. Kılıçoğlu ve E. Sözen (Ed.), Eğitimde kuramsal ve uygulamalı akademik araştırmalar -I- (ss. 491-508). Hiperyayın.

Dewey, J. (1909). Moral principles in education. Houghton Mifflin.

Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi. İçinde C. Öztürk (Ed.), Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi (ss. 256-287). Pegem Yayıncılık.

Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. Değerler Eğitimi Dergisi, 1(1), 79-96.

Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. Cambridge Journal of Education, 30(2), 169-202. https://doi.org/10.1080/713657146

Uğur Göçmez, A., Demirtaş, E. N., & Ünal, E. (2022). Comparison of Primary School Teacher Candidates' Scores in Distance and Face-to-face Education. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi (EKUAD), 8(3), 234-245. 10.38089/ekuad.2022.117

Kohlberg, L. (1984). The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages. Harper & Row.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). Öğretim programları ortak metni: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. MEB Yayınları. https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4-7. sınıflar). MEB Yayınları.

Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. Değerler Eğitimi Dergisi, 1(3), 217-240.

Rescher, N. (1969). Introduction to value theory. Prentice-Hall.

Rokeach, M. (1973). The nature of human values. Free Press.

Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? Journal of Social Issues, 50(4), 19-45. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x

Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. Online Readings in Psychology and Culture, 2(1). https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116

Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. Journal of Personality and Social Psychology, 53(3), 550-562. https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.3.550

Uzun, Y. (2025a). Eğitimde sistem düşüncesi bağlamında sistem okuryazarlığı. G. Saygılı (Ed.), içinde *Eğitimde güncel araştırmalar II*. (s. 544-564). Vizetek Yayıncılık.

Uzun, Y. (2025b). Sürdürülebilir kalkınma perspektifinden on ikinci kalkınma planı'nın analizi. *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal), 11*(9), 1531-1540.

Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. Türklük Bilimi Araştırmaları, 19, 499-522.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

TÜRKİYE'DE OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARA YÖNELİK ERKEN MÜDAHALE KONUSUNDA YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN NİTEL ANALİZ YOLUYLA İNCELENMESİ

Hikmet Beyza YAKICI[1], Zeliha TRAŞ[2]

GİRİŞ

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), sosyal iletişim ve etkileşimde güçlükler ile kısıtlı ve tekrarlayıcı davranış örüntüleriyle kendini gösteren nörogelişimsel bir bozukluktur (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Erken çocukluk döneminde ortaya çıkan bu belirtiler, bireyin yaşam boyu gelişimini önemli ölçüde etkileyebilmekte; bu nedenle erken tanı ve erken müdahale uygulamaları OSB alanında kritik bir öneme sahiptir. Alanyazında erken tanı ve müdahalenin, çocukların dil, iletişim ve sosyal becerilerinde anlamlı gelişmeler sağladığı ve gelişimsel sonuçları optimize ettiği vurgulanmaktadır (Warren vd., 2011). Dünya genelinde OSB prevalansının giderek artış göstermesi, bu alanda bilimsel çalışmalara duyulan ihtiyacı artırmış; erken tanı ve erken müdahale konuları araştırmacıların öncelikli ilgi odakları arasına girmiştir (Dawson, 2008).

Erken müdahale, genel olarak 0–6 yaş döneminde gelişimsel risk ya da yetersizlik gösteren çocuklara yönelik sistematik destek hizmetlerini ifade etmektedir. Bu kapsamda erken müdahale programları; çocukların gelişimsel becerilerini desteklemeyi, problem davranışları azaltmayı ve ailelerin sürece aktif katılımını sağlamayı amaçlamaktadır. Nitekim aile merkezli müdahalelerin, çocukların sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinin gelişiminde etkili olduğu ve öğrenilen becerilerin doğal ortamlara genellenmesini kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Çattık vd., 2020). Özellikle 0–6 yaş döneminde uygulanan müdahalelerin, beynin yüksek plastisiteye sahip olması nedeniyle daha etkili olduğu belirtilmektedir (Phillips ve Shonkoff, 2000). Ayrıca erken çocukluk özel eğitimi kapsamında erken müdahale hizmetlerinin, bireyin ileriki yaşamındaki akademik ve sosyal uyumunu olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir (Tomris ve Çelik, 2022). Uygulanan erken müdahale programlarının, çocukların dil gelişimi, sosyal becerileri ve adaptif davranışları üzerinde anlamlı düzeyde olumlu etkiler oluşturduğu vurgulanmaktadır (Dawson vd., 2008). Erken müdahale sürecinde aile katılımı da kritik bir bileşen olarak değerlendirilmektedir. Aile merkezli uygulamalar, ebeveynlerin müdahale sürecine aktif katılımını sağlayarak hem çocukların gelişimini desteklemekte hem de öğrenilen becerilerin günlük yaşama genellenmesini kolaylaştırmaktadır (Çattık vd., 2020). Ayrıca ailelerin bilgi düzeyinin artırılması, stres düzeylerinin azaltılması ve çocukla etkileşim kalitesinin yükseltilmesi açısından da önemli katkılar sunmaktadır (Karst ve Van Hecke, 2012).

Türkiye'de OSB olan çocuklara yönelik erken müdahale çalışmaları son yıllarda artış göstermiştir. Özellikle Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan lisansüstü tezler incelendiğinde; etkileşim temelli müdahale programları, aile aracılı uygulamalar, davranışsal eğitim yaklaşımları ve öğretmen eğitimine yönelik müdahaleler gibi farklı alanlarda çok sayıda araştırmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de OSB'li çocuklara yönelik erken müdahale konusunda yapılmış lisansüstü tezleri nitel analiz yoluyla incelemektir. Tezlerin yıllara, tez türlerine, üniversitelere, enstitülere, araştırma yöntemlerine, veri toplama araçlarına, çalışma gruplarına ve amaçlarına göre dağılımını ortaya koymaktır.

[1] Sorumlu Yazar, Necmettin Erbakan Üniversitesi, hbeyzayakici@erbakan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6940-1185
[2] Necmettin Erbakan Üniversitesi, ztras@erbakan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2670-0868

Böylece ulusal alanyazındaki durumun değerlendirilmesine ve ilerleyen dönemlerde bu alanda yürütülecek araştırmalara katkı sağlanması hedeflenmektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi olan dokuman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemi olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmanın veri kaynağını 2015-2026 yılları arasında yapılmış olan ve Ulusal Tez Merkezi'nde bulunan tezler oluşturduğu için doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

Veri Kaynağı

Ulusal Tez Merkezi veri tabanından "otizm spektrum bozukluğu", ve "erken müdahale" anahtar kelimeleri yazılarak taramalar gerçekleştirilmiştir. Anahtar kelimeler "tümü" alanında taratılmıştır. Toplamda 30 teze ulaşılmıştır. Belirlenen kriterlere uygun olarak araştırmanın veri kaynağı ise erişime izinli olan 15 yüksek lisans, 8 doktora tezi ve 7 tıpta uzmanlık olmak üzere toplam 30 tez oluşturmaktadır.

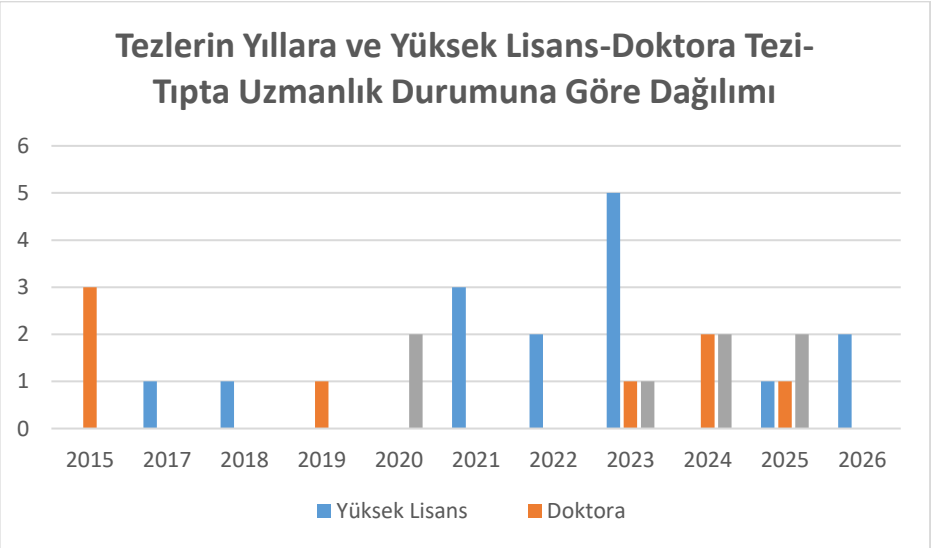
Verilerin Analizi

Verilerin analizinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yönteminde bulunan uygun dokümanları bulma, dokümanların orijinalliğini kontrol etme, kodlama konusunda sistematik oluşturma ve veri analizi yapma aşamaları dikkate alınarak analizler gerçekleştirilmiştir (Sak vd., 2021). Araştırmaya dahil edilen tezler iki farklı araştırmacı tarafından belirtke tablosu aracılığıyla kodlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1: Tezlerin Yıllara ve Yüksek Lisans-Doktora Tezi Durumuna Göre Dağılımı



Tablo 1 incelendiğinde, 2015 yılında 3 doktora tezi yayınlandığı görülmektedir. 2017 yılında 1 yüksek lisans, 2018 yılında 1 yüksek lisans, 2019 yılında 1 doktora, 2020 yılında 2 tıpta uzmanlık, 2021 yılında 3 yüksek lisans, 2022 yılında 2 yüksek lisans, 2023 yılında 5 yüksek lisans, 1 doktora ve 1 tıpta uzmanlık, 2024 yılında 2 doktora ve 2 tıpta uzmanlık, 2025 yılında 1 yüksek lisans, 1 doktora ve 2 tıpta uzmanlık, 2026 yılında ise 2 yüksek lisans tezinin yayınlandığı görülmektedir. Yayınlanan tezlerin 15'i (%50,00) yüksek lisans, 8'i (%26,70) doktora ve 7'si (%23,30) tıpta uzmanlık tezidir.

Tablo 2: Tezlerin Yapıldığı Üniversiteye Göre Dağılımı

Üniversite	**Frekans**	**%**
Anadolu Üniversitesi	4	%13,3
Gazi Üniversitesi	3	%10,0
Ankara Üniversitesi	2	%6,7
Üsküdar Üniversitesi	2	%6,7
Sağlık Bilimleri Üniversitesi	1	%3,3
Çukurova Üniversitesi	1	%3,3
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1	%3,3
Marmara Üniversitesi	1	%3,3
Biruni Üniversitesi	1	%3,3
İstanbul Aydın Üniversitesi	1	%3,3
Başkent Üniversitesi	1	%3,3
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	%3,3
Bahçeşehir Üniversitesi	1	%3,3
Samsun Üniversitesi	1	%3,3
İstanbul Arel Üniversitesi	1	%3,3
Hasan Kalyoncu Üniversitesi	1	%3,3
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	1	%3,3
Kocaeli Üniversitesi	1	%3,3
Ege Üniversitesi	1	%3,3
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	%3,3
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	1	%3,3
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	1	%3,3
Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi	1	%3,3
Toplam	***30***	***%100***

Tablo 2 incelendiğinde, 30 tezin 23 farklı üniversitede yayınlandığı görülmektedir. En fazla tez Anadolu Üniversitesi'nde üretilmiş olup 4 tezle toplam içindeki payı %13,33'tür. Bunu 3 tezle Gazi Üniversitesi (%10,00) izlemektedir. Ankara Üniversitesi ve Üsküdar Üniversitesi 2'şer tezle (%6,67) üçüncü sırada yer almaktadır. Geriye kalan 19 üniversite ise birer tez (%3,33) üretilmiştir.

Tablo 3: Tezlerin Yapıldığı Enstitü-Fakülte ve Anabilim Dalına Göre Dağılımı

Enstitü	**Frekans**	**%**	**Anabilim Dalı**	**Frekans**	***%***
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	11	%36,67	Özel Eğitim	14	%46,67
Tıp Fakültesi	7	%23,33	Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hst.	7	%23,33
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	6	%20	Aile Hekimliği	2	%6,67
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	5	%16,67	Sosyal Hizmetler	2	%6,67
Sosyal Bilimler Enstitüsü	1	%3,33	Çocuk Gelişimi	1	%3,33
Toplam	***30***	***%100***	Aile Danışmanlığı	1	%3,33
			Fizyoloji	1	%3,33

	Yapay Zekâ	1	%3,33
	Hemşirelik	1	%3,33
	Toplam	*30*	***%100***

Tablo 3 incelendiğinde, 30 tezin yapıldığı enstitüler değerlendirildiğinde 11'inin (%36,67) Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde, 7'sinin (%23,33) Tıp Fakültesi'nde, 6'sının (%20,00) Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde, 5'inin (%16,67) Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nde ve 1'inin (%3,33) Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yapıldığı görülmektedir.

Tezlerin yapıldıkları anabilim dalına göre incelendiğinde 14'ünün (%46,67) Özel Eğitim, 7'sinin (%23,33) Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları, 2'sinin (%6,67) Aile Hekimliği, 2'sinin (%6,67) Sosyal Hizmet(ler), 1'inin (%3,33) Çocuk Gelişimi, 1'inin (%3,33) Aile Danışmanlığı, 1'inin (%3,33) Fizyoloji, 1'inin (%3,33) Yapay Zeka ve 1'inin (%3,33) Hemşirelik anabilim dallarında yayınlandığı görülmektedir.

Tablo 4: Tezlerin Kullanılan Araştırma Yöntemlerine, Veri Toplama Araçlarına ve Çalışma Grubuna Göre Dağılımı

Araştırma Yöntemi	**f**	**%**	**Veri Toplama Aracı**	**f**	***%***	**Çalışma Grubu**	**f**	***%***
Nicel	15	%50	Geçerli ve güvenilir ölçme araçları	15	%50	OSB'li çocuk ve ebeveynler	6	%20
						OSB olan çocuklar	2	%6,67
						OSB'li ve tipik gelişim gösteren çocuklar	2	%6,67
						OSB'li kardeşi olan çocuklar	2	%6,67
						Tipik gelişim	1	%3,33
						Şizofreni, OKB, Bipolar tanılı erişkinlerin 4-18 yaş çocukları	1	%3,33
						Tipik gelişim gösteren, işitme kayıplı ve OSB'li çocuklar ve öğretmenleri	1	%3,33
Nitel	7	%23,3	Yarı yapılandırılmış form	7	23,3	OSB'li çocukların ebeveynleri	5	%16,67
						OSB'li çocukların öğretmenleri	1	%3,33
						Lisansüstü tezler	1	%3,33
Karma	5	%16,67	Yarı yapılandırılmış form ve ölçek	5	%16,67	OSB'li çocuklar ve ebeveynleri	5	%16,67
Tek Denekli	3	%10	Kontrol Listesi	3	%10	OSB'li çocuklar ve anneleri	3	%10,00
Toplam	***30***	***%100***	***Toplam***	***30***	***%100***	***Toplam***	***30***	***%100***

Tablo 4 incelendiğinde, 30 tezde kullanılan araştırma yöntemleri değerlendirildiğinde 15'inde (%50,00) nicel, 7'sinde (%23,33) nitel, 5'inde (%16,67) karma ve 3'ünde (%10,00) tek denekli araştırma yöntemlerinin kullanıldığı sonucu elde edilmiştir.

Nicel araştırma yöntemi kullanılan tezlerin tamamında (8- %47,06) veri toplama aracı olarak geçerli ve güvenilir ölçme araçları (Sosyal İletişim Ölçeği, Çocukluk Otizm Değerlendirme Ölçeği, Çocuklar İçin, Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2 (GOBDÖ-2-TV), İletişim Becerileri Envanteri Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi vb.,) kullanıldığı sonucu elde edilmiştir. Bu tezlerin çalışma grupları incelendiğinde 6'sında (%20,00) OSB'li çocuk ve ebeveynlerin, 2'sinde (%6,67) yalnızca OSB'li çocukların, 2'sinde (%6,67) OSB'li ve tipik gelişim gösteren çocukların, 2'sinde (%6,67) OSB'li kardeşi olan çocukların, 1'inde (%3,33) tipik gelişim gösteren çocukların, 1'inde (%3,33) şizofreni, OKB ve bipolar tanılı erişkinlerin 4-18 yaş çocuklarının ve 1'inde (%3,33) tipik gelişim gösteren, işitme kayıplı ve OSB'li çocuklar ile öğretmenlerinin çalışma grubunu oluşturduğu sonucu elde edilmiştir.

Nitel araştırma yöntemi kullanan tezlerin tamamında (7- %23,33) veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları ve görüşme tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu tezlerin çalışma grupları değerlendirildiğinde 5'inde (%16,67) OSB'li çocukların ebeveynlerinin, 1'inde (%3,33) OSB'li çocukların öğretmenlerinin ve 1'inde (%3,33) lisansüstü tezlerin çalışma grubunu oluşturduğu sonucu elde edilmiştir.

Karma araştırma yöntemi kullanan tezlerde (5- %16,67) ise hem nicel hem de nitel veri toplama araçlarının bir arada kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu tezlerde ölçekler ve görüşme formlarının yanı sıra video analizi, gözlem, saha notları, günlükler ve belirtke tablosu gibi çeşitli araçların da kullanıldığı görülmektedir. Bu tezlerin tamamının (5- %16,67) çalışma grubunu OSB'li çocuklar ve ebeveynlerinin oluşturduğu sonucu elde edilmiştir.

Tek denekli araştırma deseninin kullanıldığı tezlerde (3- %10,00) uygulama öncesi, sırası ve sonrasına ait gözlem verileri, öntest-sontest ölçümleri, göz izleme cihazı aracılığıyla elde edilen veriler ve sosyal geçerlilik amacıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin veri toplama aracı olarak kullanıldığı sonucu elde edilmiştir. Bu tezlerin tamamının (3- %10,00) çalışma grubunu OSB'li çocuklar ve annelerinin oluşturduğu sonucu elde edilmiştir.

Tablo 5: Tezlerin Amaçlarına Göre Dağılımı

Kategori	Frekans	%	Amaç
Erken Müdahale / Eğitim Programlarının Etkililiği	9	%30,00	1.ETEÇOM Programı'nın OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerine etkisi 2.Eve dayalı ETEÇOM'un OSB'li çocuklar ve anneleri üzerindeki etkileri 3.EDEP uygulamasının gelişimsel yetersizlik tanılı çocukların ifade edici becerilerine etkisi 4.Proje ImPACT müdahale programının ebeveyn-çocuk etkileşim davranışlarına etkisi 5.Çevrimiçi koçluk ile doğal öğretim stratejilerinin ebeveynlere kazandırılması 6.Video animasyon temelli öğretimin OSB'li çocuklara yardım isteme becerisine etkisi 7.Rutinlere dayalı erken müdahale programıyla annelere koçluk ve çocukların sosyal iletişim edinimi 8.ETEÇOM'un çevrimiçi baba-çocuk etkileşimine etkisi 9.Müzikli Oyun Müdahale Programı'nın OSB'li çocuk-ebeveyn etkileşimine etkisi
Ebeveyn / Aile Deneyimleri ve Gereksinimleri	6	%20,00	1.OSB'li çocuk annelerinin özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerine ilişkin deneyimleri 2.OSB'li çocuğa sahip ebeveynlerin ilk belirtileri fark etme durumları 3.OSB'li çocukların ailelerinin psiko-sosyal sorunları ve eğitim ihtiyaçları

			4.OSB tanılı çocuklu ailelerin tanı sürecinden itibaren psikolojik, sosyal ve ekonomik güçlükleri 5.18-36 aylık çocuğu olan ebeveynlerde OSB bilgi ve farkındalık düzeyi (×2)
OSB Tarama / Tanı ve Erken Belirti Tespiti	4	%13,33	1.TIDOS ve M-CHAT ile OSB değerlendirmesi ve etiyolojik faktörlerin araştırılması 2.Çocuklarda OSB teşhisinin hassasiyetini artırmak için çoklu-modal derin öğrenme yaklaşımı 3.Çevresel faktörler ve ebeveyn davranışlarının OSB belirtileriyle ilişkisi 4.Küçük çocuklarda duyusal işlemleme ve ebeveyn duygu düzenleme güçlüğünün sosyal iletişime etkisi
Kardeş ve Aile Üyelerinde Psikiyatrik / Gelişimsel Değerlendirme	4	%13,33	1.OSB tanılı bireylerin kardeşlerinde psikiyatrik belirtiler ve yaşam kalitesi 2.OSB ve normal gelişim gösteren çocuk ebeveynlerinin geniş otizm fenotipi karşılaştırması 3.OKB, şizofreni, bipolar tanılı yetişkinlerin çocuklarında OSB yaygınlığı ve duyusal profil 4.OSB tanılı kardeşi olan ve olmayan çocuklarda kronotip, kaygı ve depresyon karşılaştırması
Karşılaştırmalı Gelişimsel / Davranışsal Değerlendirme	4	%13,33	1.OSB'li ve normal gelişim gösteren çocukların yüz işleme ve görsel tarama becerilerinin karşılaştırılması 2.İşitme kayıplı, OSB'li ve normal gelişim gösteren çocukların davranış problemlerinin karşılaştırılması 3.Bebeklerde duygu-davranış durumu ve anne kaygısının değerlendirilmesi 4.OSB'li çocukların motor beceri, duyusal profil ve bağımsızlık düzeyi ile anne stresi ilişkisi
Kaynaştırma / Özel Eğitim Uygulamaları	2	%6,67	1.Okul öncesi kaynaştırma uygulamalarının mevcut durumu ve erken müdahale modelinin uygulanması 2.Özel eğitim öğretmenlerinin otizmli öğrencilerle yaşadığı sorunların okul sosyal hizmeti bağlamında incelenmesi
Sistematik Derleme	1	%3,33	1.Türkiye'de yürütülen erken müdahale ve eğitim programlarının özel gereksinimli çocukların gelişim alanlarına etkisi
Toplam	***30***	***%100***	

Tablo 5 incelendiğinde, 30 tezin amaçlarına göre 6 farklı kategoride toplandığı görülmektedir. En fazla tezin erken müdahale ve eğitim programlarının etkililiği kategorisinde yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Bu kategoride yer alan 9 tez (%30,00) ile ETEÇOM, EDEP, Proje ImPACT, Müzikli Oyun Müdahale Programı ve video animasyon temelli öğretim gibi çeşitli müdahale programlarının OSB'li çocuklar ve ebeveynleri üzerindeki etkilerinin incelendiği görülmektedir. İkinci sırada ebeveyn ve aile deneyimleri ile gereksinimleri kategorisi yer almaktadır. Bu kategorideki 6 tez (%20,00) ile OSB'li çocuğa sahip ailelerin tanı süreci, psiko-sosyal sorunlar, hizmetlere erişim ve OSB farkındalığı gibi konuların ele alındığı görülmektedir. OSB tarama, tanı ve erken belirti tespiti; kardeş ve aile üyelerinde psikiyatrik ve gelişimsel değerlendirme; karşılaştırmalı gelişimsel ve davranışsal değerlendirme kategorilerinin her birinde 4'er tez (%13,33) yer almaktadır. Kaynaştırma ve özel eğitim uygulamaları kategorisinde 2 tez (%6,67), sistematik derleme kategorisinde ise 1 tez (%3,33) yer almaktadır.

SONUÇ

Araştırmanın bulgularına göre 2015-2026 yıllarında yayınlanan tezlerin 15'i (%50,00) yüksek lisans, 8'i (%26,70) doktora ve 7'si (%23,30) tıpta uzmanlık tezidir. Yıllara göre dağılım incelendiğinde özellikle 2021 sonrası belirgin bir artış eğilimi dikkat çekmekte olup, bu durum OSB'ye yönelik farkındalığın artması ve erken müdahale çalışmalarına olan akademik ilginin güçlenmesiyle açıklanabilmektedir. Ancak tezlerin büyük ölçüde yüksek lisans düzeyinde yoğunlaşması, alanda daha derinlemesine ve ileri düzey bilgi üretimi için doktora çalışmalarının artırılması gerektiğine işaret etmektedir. Tezlerin üniversitelere göre dağılımı

incelendiğinde, Anadolu ve Gazi Üniversitelerinin konuya yönelik bilimsel üretimde öncü kurumlar olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle Anadolu ve Gazi Üniversiteleri gibi köklü kurumların daha fazla tez üretmesi, bu üniversitelerin özel eğitim gibi alanlarında daha güçlü akademik kadrolara ve araştırma altyapısına sahip olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Buna karşın tezlerin büyük bir kısmının çok sayıda üniversiteye dağılmış olması, alanın Türkiye genelinde giderek yaygınlaştığını ve farklı akademik ortamlarda ele alındığını göstermektedir.

Yapılan tezlerin önemli bir bölümünün Eğitim Bilimleri Enstitülerinde gerçekleştirilmesi (%36,67), OSB ve erken müdahale alanında eğitim temelli araştırmaların ön planda olduğunu göstermektedir. Bu durum, otizmli çocukların gelişiminde eğitimsel müdahalelerin merkezi bir rol oynadığını ve özellikle erken müdahale sürecinde öğretim temelli yaklaşımların ağırlık kazandığını ortaya koymaktadır. Tezlerin anabilim dalına göre dağılımında en yüksek oranın Özel Eğitim alanına ait olması (%46,67), bu alanın otizm çalışmalarındaki baskın konumunu açıkça yansıtmaktadır. Bununla birlikte, Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları başta olmak üzere sağlık temelli alanlarda da çalışmaların bulunması, OSB'nin çok boyutlu yapısına işaret etmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre, OSB ve erken müdahale alanındaki lisansüstü tezlerde nicel araştırma yöntemlerinin daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Nicel çalışmalarda standartlaştırılmış ve geçerliği kanıtlanmış ölçme araçlarının kullanılması, elde edilen bulguların güvenilirliğini artırmakta ve farklı çalışmalar arasında karşılaştırma yapılmasına olanak sağlamaktadır (Creswell, 2014). Karma yöntemlerin kullanıldığı tezlerde farklı veri toplama araçlarının birlikte kullanılması, araştırma bulgularının daha bütüncül bir şekilde ele alındığını göstermektedir. Bu durum hem sayısal verilerin hem de deneyim temelli bilgilerin bir arada değerlendirilmesi açısından avantaj sağlamaktadır (Creswell ve Clark, 2007). Tek denekli araştırma desenlerinin kullanıldığı çalışmaların varlığı, özellikle özel eğitim alanında bireyselleştirilmiş müdahalelerin etkililiğini inceleme açısından önemli bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Tek denekli desenler, OSB'li bireylerde uygulanan müdahalelerin doğrudan etkilerini ayrıntılı biçimde ortaya koyabilmesi nedeniyle alanyazında önerilmektedir (Horner vd., 2005). Çalışma gruplarının büyük ölçüde OSB'li çocuklar ve ebeveynlerinden oluşması, erken müdahale sürecinde aile katılımının önemini vurgulamakta ve araştırmaların uygulamaya dönük bir yön taşıdığını göstermektedir. Öğretmenler, uzmanlar ve farklı paydaşların daha sınırlı düzeyde araştırmalara dahil edilmesi, bu alanda daha kapsamlı ve çok boyutlu çalışmalara ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Türkiye'de OSB ve erken müdahale alanındaki lisansüstü tezlerin büyük ölçüde müdahale programlarının etkililiğini belirlemeye odaklandığını göstermektedir. Özellikle ETEÇOM, Proje ImPACT gibi programların incelenmesi, alanda kanıt temelli uygulamaların yaygınlaştırılmasına yönelik güçlü bir eğilimin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, erken müdahalenin OSB'li çocukların sosyal iletişim, dil ve etkileşim becerileri üzerindeki olumlu etkilerini vurgulayan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Dawson vd., 2008). Müdahale programlarına yönelik tezlerin üretilmesi, uygulamaya dönük bilgi üretiminin ön planda olduğunu ve araştırmaların doğrudan çocukların gelişimsel çıktılarının iyileştirilmesine katkı sağlamayı hedeflediğini göstermektedir.

Ebeveyn ve aile deneyimlerine odaklanan çalışmaların önemli bir yer tutması, erken müdahale sürecinde ailenin merkezi rolünü destekler niteliktedir. OSB'de ailelerin tanı sürecinden itibaren yaşadığı psikolojik, sosyal ve ekonomik güçlüklerin araştırılması, müdahale süreçlerinin yalnızca çocuk odaklı değil, aileyi de kapsayan bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini göstermektedir (Karstve Van Hecke, 2012). Bununla birlikte, tarama ve erken tanıya yönelik çalışmaların olması, erken tanının müdahale başarısındaki kritik rolüne işaret etmektedir. Erken tanı ile başlatılan müdahalelerin daha etkili sonuçlar verdiği alanyazında sıklıkla vurgulanmaktadır (Zwaigenbaum vd., 2015). Kardeşler ve aile üyeleri üzerinde yapılan çalışmalar ile karşılaştırmalı gelişimsel araştırmaların benzer oranlarda olması, OSB'nin yalnızca bireysel değil, aile sistemi ve gelişimsel bağlam içinde ele alındığını göstermektedir. Bu tür çalışmalar, OSB'nin genetik, çevresel ve psikososyal boyutlarının anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Kaynaştırma uygulamaları, özel eğitim ortamları ve sistematik derleme çalışmaları sınırlıdır. Genel olarak değerlendirildiğinde, tezlerin ağırlıklı olarak müdahale programlarına odaklandığı; erken tanı, aile destek sistemleri, kaynaştırma uygulamaları ve sentez çalışmalarının daha fazla ele alınması gerektiği görülmektedir.

Sonuç olarak, elde edilen bulgular Türkiye'de OSB ve erken müdahale alanında gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin yıllar içinde artış gösterdiğini ve farklı boyutlarda çeşitlendiğini ortaya koymaktadır. Tezlerin büyük bir kısmının yüksek lisans düzeyinde olması, araştırma üretiminin daha çok bu düzeyde yoğunlaştığını; doktora ve tıpta uzmanlık çalışmalarının ise daha sınırlı kaldığını göstermektedir. Üniversiteler bazında dağılımın geniş bir yelpazeye yayılması, alanın farklı akademik ortamlarda ele alındığını ortaya koymaktadır. Enstitü ve anabilim dalı dağılımlarında Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Özel Eğitim Anabilim Dalı'nın öne çıkması, OSB'nin eğitim temelli yönünün baskın olduğunu göstermektedir. Araştırma yöntemleri açısından nicel çalışmaların ağırlıkta olması, ölçülebilir ve genellenebilir sonuçlara verilen önemi ortaya koyarken; nitel, karma ve tek denekli çalışmaların varlığı alanın çok yönlü ele alındığını göstermektedir. Konu dağılımlarında ise özellikle erken müdahale programlarının etkililiği, ebeveyn deneyimleri ve sosyal iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların öne çıktığı görülmektedir. Bu durum, OSB'de erken müdahale sürecinin hem çocuk hem de aile odaklı ele alındığını ve uygulamaya dönük araştırmaların ağırlık kazandığını göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, alandaki çalışmaların artan bir ivme ile geliştiği; ancak daha fazla doktora düzeyinde, disiplinler arası ve nitel derinliği yüksek araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak aşağıda öneriler sunulmaktadır.

1. Araştırmaların büyük ölçüde yüksek lisans düzeyinde yoğunlaşması dikkate alındığında, alanda daha derinlemesine ve kapsamlı bilgi üretimi için doktora düzeyindeki çalışmaların artırılması önerilmektedir.
2. OSB'nin çok boyutlu yapısı dikkate alınarak sağlık bilimleri, sosyal hizmet, psikoloji, mühendislik (örneğin yapay zekâ uygulamaları) gibi farklı disiplinlerin sürece daha fazla dahil edilmesi önerilmektedir. Disiplinler arası çalışmaların artırılması, erken tanı ve müdahale süreçlerinin daha bütüncül ele alınmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
3. Mevcut programların uzun vadeli etkilerini inceleyen boylamsal araştırmaların yapılması ve farklı müdahale modellerinin karşılaştırmalı olarak ele alınması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

* Gürel Selimoğlu, Ö. (2015). *Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı'nın (ETEÇOM) otizm spektrum bozukluğu sergileyen çocukların sosyal etkileşim becerileri ve anne-çocuk etkileşimi üzerindeki etkililiği* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

* Ceyhun, A. T. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların yüz işleme ve görsel tarama becerilerinin karşılaştırılarak incelenmesi [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

*Toper Korkmaz, Ö. (2015). *Eve dayalı olarak gerçekleştirilen etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programının (ETEÇOM) otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklar ve anneleri üzerindeki etkililiği* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

*Topçu, S. (2017). *Çocuklarda otizm spektrum bozukluğunun M-CHAT (modified checklist for autism in toddlers/değiştirilmiş erken çocukluk dönemi otizm tarama ölçeği) ve TIDOS (three-item direct observation screen/üç maddelik direk gözlemsel tarama) tarama testleri ile değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

* Genç, A. (2018). *Okulöncesi ve ilkokul döneminde olan işitme kayıplı çocukların davranış problemlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

*Keleş, O. (2019). *Okul öncesi dönemde erken müdahale programları kapsamında bir kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına ilişkin durum çalışması* [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

*Tölük, B. (2020). *Küçükçekmece 4 nolu aile sağlığı merkezine kayıtlı 18-36 aylık çocuğu olan ebeveynlerde otizm spektrum bozukluğu hakkında bilgi düzeyi ve farkındalığının incelenmesi* [Tıpta uzmanlık tezi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

*Kocatepe, D. G. (2020). *Prematüre doğum hikayesi olan 1.5-5 yaş arası çocuklarda duygu ve davranış durumunun değerlendirilmesi* [Tıpta uzmanlık tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

*Özer, M. (2021). *2-6 yaş arasında otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuğu olan annelerin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde sunulan hizmetlere ilişkin deneyimleri* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

*Yılmaz, G. (2021). *Etkileşime dayalı erken eğitim programının gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların ifade edici dil becerileri üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

*Koca, B. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara ebeveyn merkezli sosyal iletişim öğretimi müdahale programının etkililiğinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

*Şensoy, K. R. (2022). *60-72 ay otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocuğa sahip ebeveynlerin ilk belirtileri fark etme durumlarının, ebeveynlerin sosyo-demografik özellikleri ve diğer değişkenlere göre analizi* [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

*Köksal, M. (2022). *Otizm tanısı almış çocukların ailelerinde görülen psiko-sosyal sorunların değerlendirmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

*Tunçel, Ö. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda motor beceri ve duyusal profil ölçeklerinin bağımsızlık ölçeği ile ilişkisinin değerlendirilmesi ve bağımsızlıkla annelerdeki stres düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

*Erkan, F. (2023). *Türkiye'de yürütülen erken müdahale ve/veya eğitim programlarının özel gereksinimli çocukların gelişim alanlarına etkisi: Bir sistematik derleme çalışması* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

*Jaby, A. (2023). *Deep learning approaches for autism spectrum disorder diagnosis: Ensemble architectures and multi-modal analysis* [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

*Yetkin, A. İ. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ebeveynlerine çevrimiçi koçluk ile sunulan doğal öğretim müdahale programının etkililiği* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

*Babacan Gadiş, T. (2023). *Samsun ili Atakum ilçesi Ömürevleri ve Cağaloğlu aile sağlığı merkezlerine kayıtlı 18-36 aylık çocuğu olan ebeveynlerin otizm spektrum bozukluğu hakkındaki bilgi düzeyleri ve farkındalıkları* [Tıpta uzmanlık tezi, Samsun Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

*Topuz, Ç. (2023). *OSB olan çocuklara kaybolduklarında yardım isteme becerilerinin öğretiminde video animasyon temelli öğretim sürecinin etkililiği* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

*Çabuk, D. (2023). *Annelerin, 18-36 ay çocuklarının büyüme ve gelişimine yönelik davranışlarının otizm spektrum bozukluğu bulgularına etkisinin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

* Küçük Karahan, S. (2024). *Gelişim yetersizliği olan 0-36 arasındaki çocukların anneleri için geliştirilen rutinlere dayalı erken müdahale programı [RUDEP]: Karma yöntemler araştırması* [Doktora tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

* Kaymak, A. (2024). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların babalarına sunulan ETEÇOM programı çevrimiçi grup müdahalesinin etkililiği* [Doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

*Yazar, S. (2024). *Dil bozukluğu tanılı, otizm spektrum bozukluğu tanılı ve normal gelişim gösteren çocuğu olan ebeveynlerin geniş otizm fenotip düzeyi ve zihin kuramı becerilerinin değerlendirilmesi* [Tıpta uzmanlık tezi, Kocaeli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

*Erbasan, Z. İ. (2024). *Obsesif kompulsif bozukluk, şizofreni ve bipolar bozukluk tanılı yetişkinlerin çocuklarının otizm spektrum bozukluğu ve duyusal profil açısından değerlendirilmesi* [Tıpta uzmanlık tezi, Ege Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

*Kılıç, Y. (2025). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve ebeveynlerine uygulanan müzikli oyun müdahale programının ebeveyn-çocuk etkileşimine etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

*Yiğittekin, R. (2025). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sağlıklı kardeşlerinde psikiyatrik belirtiler ve yaşam kalitesinin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

*Dedeli, R. D. (2025). *18-36 ay arası otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda çocuk duyusal işlemleme sorunlarının, ebeveyn duygu düzenleme güçlüğü ve sosyal iletişim sorunları üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Tıpta uzmanlık tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

*Akçanal Şeker, C. (2025). *Otizm spektrum bozukluğu tanılı çocukların sağlıklı kardeşlerinde kronotip ile depresyon, kaygı sorunları ve ebeveyn kaygı depresyon ilişkisinin değerlendirilmesi* [Tıpta uzmanlık tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

*Ortatepe, M. (2026). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin ailelerinin ihtiyaçları bağlamında destek hizmetlerinin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

*Örs, M. (2026). *Otizmli öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları problemlerin okul sosyal hizmeti bağlamında incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). *Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal elkitabı* (5. baskı). (E. Köroğlu, Çev.). Hekimler Yayın Birliği.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*.

Creswell, J. W., & Clark, V. P. (2007). Mixed methods research. *Thousand Oaks, CA*.

Çattık, E. O., Yetkin, A. İ., & Diken, İ. H. (2020). Erken çocukluk döneminde otizm spektrum bozukluğunda aile merkezli müdahaleler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *21*(3), 589-610.

Dawson, G. (2008). Early behavioral intervention, brain plasticity, and the prevention of autism spectrum disorder. *Development and Psychopathology*, *20*(3), 775–803.

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional children*, *71*(2), 165-179.

Karst, J. S., & Van Hecke, A. V. (2012). Parent and family impact of autism spectrum disorders: A review and proposed model for intervention evaluation. *Clinical child and family psychology review*, *15*(3), 247-277.

Phillips, D. A., & Shonkoff, J. P. (Eds.). (2000). From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development.

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). *Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi*. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4(1), 227–250.

Tomris, G., & Çelik, S. (2022). Erken çocukluk özel eğitimi: Kuramsal ve yasal temeller, Dünya'daki ve Türkiye'deki son eğilimler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *23*(1), 243-269.

Warren, Z., McPheeters, M. L., Sathe, N., Foss-Feig, J. H., Glasser, A., & Veenstra-VanderWeele, J. (2011). A systematic review of early intensive intervention for autism spectrum disorders. *Pediatrics*, *127*(5), e1303-e1311.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Zwaigenbaum, L., Bauman, M. L., Stone, W. L., Yirmiya, N., Estes, A., Hansen, R. L., ... & Wetherby, A. (2015). Early identification of autism spectrum disorder: recommendations for practice and research. *Pediatrics*, *136*(Supplement_1), S10-S40.

TÜRKİYE'DE OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLERDE ZİHİN KURAMINA YÖNELİK YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN NİTEL ANALİZ YOLUYLA İNCELENMESİ

Hikmet Beyza YAKICI[1], Zeliha TRAŞ[2]

GİRİŞ

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sosyal iletişim ve etkileşimde kalıcı güçlükler ile kısıtlı ve yineleyici davranış örüntüleriyle karakterize edilen nörogelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association [APA], 2013). DSM-5, OSB'yi sosyal etkileşim ve iletişimdeki kalıcı bozukluklar ile kısıtlı ve yineleyici davranış örüntülerinin bir arada görülmesi olarak tanımlamaktadır (APA, 2013). OSB'nin nörobiliş alanında en çok araştırılan boyutlarından biri zihin kuramıdır (ZK). Zihin kuramı kavramı ilk olarak Premack ve Woodruff (1978) tarafından kullanılmış; bireyin hem kendisine hem de başkalarına farklı zihinsel durumlar atfedebilme yetisi olarak tanımlanmıştır. Bu yeti; inançlar, arzular, niyetler, duygular ve düşünceler gibi zihinsel durumların başkalarına ait olabileceğinin ve bu durumların başkalarının davranışlarını açıklamak ya da öngörmek amacıyla kullanılabileceğinin farkında olmayı kapsamaktadır (Apperly ve Butterfill, 2009). Zihin kuramı, sosyal biliş açısından temel bir işlev olup referans iletişimi ve sosyal etkileşim becerileriyle yakından ilişkilidir (Astington ve Edward, 2010).

Zihin kuramı ile OSB arasındaki ilişki, Baron-Cohen ve arkadaşlarının (1985) "Otistik çocuğun zihin kuramı var mı?" başlıklı öncü çalışmasıyla birlikte sistematik araştırmanın odağına girmiştir. Bu araştırmada geliştirilen Sally-Anne testi aracılığıyla OSB tanılı çocukların yanlış inanç görevlerinde tutarlı biçimde başarısız olduğu ortaya konulmuştur. Baron-Cohen (1995), zihin kuramı güçlüklerini OSB'nin temel belirtilerinin altında yatan neden olarak değerlendirmiş; bu durumu, bireyin başkalarının zihinsel durumlarına "kör" olması anlamında "zihin körlüğü" (mindblindness) kavramıyla açıklamıştır. Söz konusu güçlükler, tam anlamıyla zihin körlüğünden ileri düzey zihin kuramı görevlerinde başarı sağlanmasına karşın gündelik sosyal durumlarda yaşanan zorluklara dek geniş bir yelpazede kendini göstermektedir (Talarico et al., 2024).

Zihin kuramının gelişimi, nörotipik bireylerde belirli bir sıra izlemektedir. OSB'de zihin kuramı güçlüklerine ilişkin bulgular onlarca yıldır güçlü biçimde desteklenmekte olup bu bireyler değerlendirme görevlerinde belirgin düzeyde düşük performans sergilemektedir (Kimhi, 2014). Bununla birlikte, OSB'de zihin kuramının doğası tartışmalı olmayı sürdürmektedir; bu bireylerde zihin kuramının özünde mi yoklu olduğu, yoksa gelişiminin yalnızca belirgin biçimde gecikip gecikmediği konusunda henüz bir uzlaşı sağlanamamıştır (Talarico et al., 2024). Zihin kuramının OSB araştırmalarındaki bu merkezi konumu, alandaki bilimsel üretimi hızla artırmıştır.

Türkiye'de de OSB ve zihin kuramı ilişkisini ele alan lisansüstü tez çalışmalarının sayısında son yıllarda dikkat çekici bir artış gözlemlenmektedir. Bu bağlamda, Türkiye'de OSB olan bireylerde zihin kuramına yönelik yapılan lisansüstü tezlerin nitel analiz yoluyla incelenmesini amaçlayan bu çalışma; söz konusu araştırmaların araştırma yöntemi, veri toplama araçları, çalışma grubu, amaç ve konu dağılımları gibi boyutlar açısından sistematik olarak değerlendirilmesini hedeflemektedir. Elde edilecek bulgular,

[1] Sorumlu Yazar, Necmettin Erbakan Üniversitesi, hbeyzayakici@erbakan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6940-1185
[2] Necmettin Erbakan Üniversitesi, ztras@erbakan.edu.tr ORCID ID: 0000-0003-2670-0868

Türkiye'deki OSB ve zihin kuramı araştırmalarının genel profilini ortaya koyması ve gelecekteki araştırmalara kaynaklık etmesi bakımından önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi olan dokuman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemi olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmanın veri kaynağını 2012-2025 yılları arasında yapılmış olan ve Ulusal Tez Merkezi'nde bulunan tezler oluşturduğu için doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

Veri Kaynağı

Ulusal Tez Merkezi veri tabanından "otizm spektrum bozukluğu" ve zihin kuramı" anahtar kelimeleri yazılarak taramalar gerçekleştirilmiştir. Anahtar kelimeler "tümü" alanında taratılmıştır. Toplamda 366 teze ulaşılmıştır. Belirlenen kriterlere uygun olarak araştırmanın veri kaynağı ise erişime izinli olan 16 yüksek lisans, 10 doktora tezi ve 10 tıpta uzmanlık olmak üzere toplam tez oluşturmaktadır.

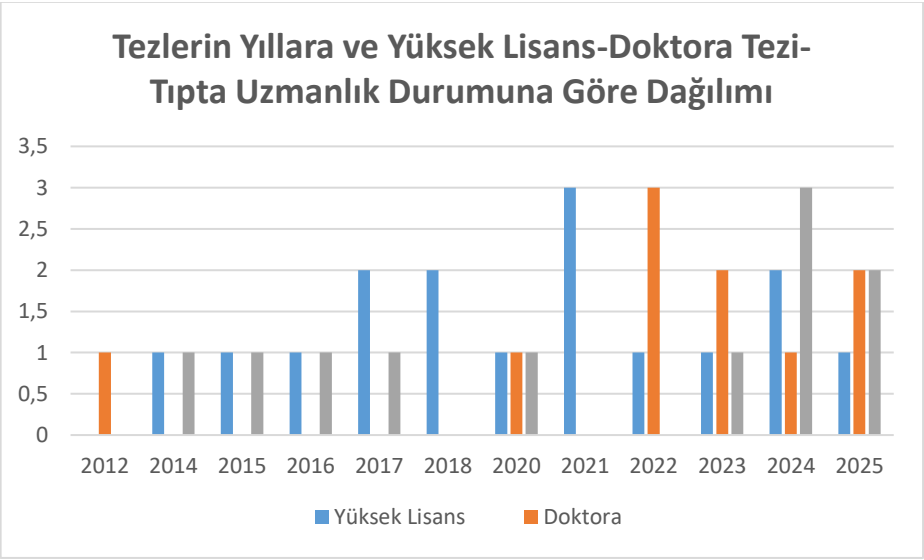
Verilerin Analizi

Verilerin analizinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yönteminde bulunan uygun dokümanları bulma, dokümanların orijinalliğini kontrol etme, kodlama konusunda sistematik oluşturma ve veri analizi yapma aşamaları dikkate alınarak analizler gerçekleştirilmiştir (Sak vd., 2021). Araştırmaya dahil edilen tezler iki farklı araştırmacı tarafından belirtke tablosu aracılığıyla kodlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1: Tezlerin Yıllara ve Yüksek Lisans-Doktora Tezi Durumuna Göre Dağılımı



Tablo 1 incelendiğinde, 2012 yılında 1 doktora, 2014 yılında 1 yüksek lisans ve 1 tıpta uzmanlık, 2015 yılında 1 yüksek lisans ve 1 tıpta uzmanlık, 2016 yılında 1 yüksek lisans ve 1 tıpta uzmanlık, 2017 yılında 2 yüksek lisans ve 1 tıpta uzmanlık, 2018 yılında 2 yüksek lisans, 2020 yılında 1 yüksek lisans, 1 doktora ve 1 tıpta uzmanlık, 2021 yılında 3 yüksek lisans, 2022 yılında 1 yüksek lisans ve 3 doktora, 2023 yılında 1 yüksek lisans ve 2 doktora, 2024 yılında 2 yüksek lisans, 1 doktora ve 3 tıpta uzmanlık, 2025 yılında ise 1 yüksek lisans, 2 doktora ve 2 tıpta uzmanlık tezinin yayınlandığı görülmektedir. Yayınlanan tezlerin 16'sı (%44,4) yüksek lisans, 10'u (%27,8) doktora ve 10'u (%27,8) tıpta uzmanlık tezlerinden oluşmaktadır.

Tablo 2: Tezlerin Yapıldığı Üniversiteye Göre Dağılımı

Üniversite	**Frekans**	**%**
Dokuz Eylül Üniversitesi	6	%16,7
Üsküdar Üniversitesi	5	%13,9
Ankara Üniversitesi	4	%11,1
Hasan Kalyoncu Üniversitesi	3	%8,3
İstanbul Üniversitesi	2	%5,6
Haliç Üniversitesi	1	%2,8
Gata	1	%2,8
Koç Üniversitesi	1	%2,8
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1	%2,8
Sabancı Üniversitesi	1	%2,8
İstanbul Medipol Üniversitesi	1	%2,8
İstanbul Teknik Üniversitesi	1	%2,8
İstanbul Gelişim Üniversitesi	1	%2,8
Anadolu Üniversitesi	1	%2,8
Trakya Üniversitesi	1	%2,8
Kocaeli Üniversitesi	1	%2,8
Marmara Üniversitesi	1	%2,8
Selçuk Üniversitesi	1	%2,8
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	%2,8
İstinye Üniversitesi	1	%2,8
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	1	%2,8
Toplam	***36***	***%100***

Tablo 2 incelendiğinde tezlerin üniversitelere göre dağılımında Dokuz Eylül Üniversitesi 6 (%16,7), Üsküdar Üniversitesi 5 (%13,9), Ankara Üniversitesi 4 (%11,1), Hasan Kalyoncu Üniversitesi 3 (%8,3), İstanbul Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi 2'şer (%5,6) tez olmak üzere; Haliç Üniversitesi, GATA, Koç Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sabancı Üniversitesi, İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, İstinye Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi 1'er (%2,8) tez olmak üzere toplam 36 tezin 21 farklı üniversitede yayımlandığı sonucu elde edilmiştir.

Tablo 3: Tezlerin Yapıldığı Enstitü-Fakülte ve Anabilim Dalına Göre Dağılımı

Enstitü	**Frekans**	**%**	**Anabilim Dalı**	**Frekans**	***%***
Sosyal Bilimler Enstitüsü	10	%28,57	Psikoloji	7	%20,00
Tıp Fakültesi	9	%25,71	Özel Eğitim	6	%17,14
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	6	%17,14	Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları	6	%17,14
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	6	%17,14	Ruh Sağlığı ve Hastalıkları	4	%11,43

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	3	%8,57	Sinirbilim / Nörobilim	4	%11,43
Fen Bilimleri Enstitüsü	1	%2,86	Dil ve Konuşma Terapisi	3	%8,57
Enformatik Enstitüsü	1	%2,86	Klinik Psikoloji	1	%2,86
Toplam	***36***	***%100***	Gelişim Psikolojisi	1	%2,86
			Engelli Çalışmaları	1	%2,86
			Görsel Sanatlar ve İletişim	1	%2,86
			Oyun ve Etkileşim Teknolojileri	1	%2,86
			Bilişsel Bilim	1	%2,86
			Toplam	***36***	***%100***

Tablo 3'e göre tezlerin yapıldıkları enstitüler incelendiğinde, 10'unun (%28,57) Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde, 9'unun (%25,71) Tıp Fakültesi'nde, 6'sının (%17,14) Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde ve 6'sının (%17,14) Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nde gerçekleştirildiği görülmektedir. Ayrıca 3 tezin (%8,57) Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde, 1'er tezin ise (%2,86) Fen Bilimleri ve Enformatik Enstitüsü'nde yapıldığı belirlenmiştir.

Tezlerin yapıldıkları anabilim dallarına göre incelendiğinde, 7'sinin (%20,00) Psikoloji alanında, 6'sının (%17,14) Özel Eğitim ve 6'sının (%17,14) Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları anabilim dallarında yoğunlaştığı görülmektedir. Bunu 4'er tez (%11,43) ile Ruh Sağlığı ve Hastalıkları ile Sinirbilim/Nörobilim alanları izlemektedir. Ayrıca 3 tez (%8,57) Dil ve Konuşma Terapisi alanında yapılmıştır. Klinik Psikoloji, Gelişim Psikolojisi, Engelli Çalışmaları, Görsel Sanatlar ve İletişim, Oyun ve Etkileşim Teknolojileri ve Bilişsel Bilim anabilim dallarının her birinde ise 1'er tez (%2,86) yer almaktadır.

Tablo 4: Tezlerin Kullanılan Araştırma Yöntemlerine, Veri Toplama Araçlarına ve Çalışma Grubuna Göre Dağılımı

Araştırma Yöntemi	**f**	**%**	**Veri Toplama Aracı**	**f**	**%**	**Çalışma Grubu**	**f**	**%**
Nicel	31	%86,1	Geçerli ve güvenilir ölçme araçları	31	%86,1	OSB'li ve tipik gelişim gösteren çocuklar	13	%36,11
						OSB'li çocuk ve ebeveynleri / anneleri / kardeşleri	6	%16,67
						OSB'li ve tipik gelişim gösteren yetişkinler	4	%11,11
						OSB, DEHB, ÖÖG ve tipik gelişim gösteren çocuklar	3	%8,33
						Farklı tanı gruplarından yetişkinler	2	%5,56
						Farklı tanı gruplarından ergen ve gençler	2	%5,56
						PKOS tanılı ve tanısız kadınlar	1	%2,78

Nitel	3	%8,3	Yarı yapılandırılmış form	3	%8,3	Özel eğitim öğretmeni, öğrenci ve aile	2	%5,56
						Yüksek işlevli otizmli birey	1	%2,78
Tek Denekli	1	%2,8	Kontrol Listesi	1	%2,8	OSB'li çocuklar	1	%2,78
Meta-analiz	1	%2,8	Doküman	1	%2,8	Dokümanlar	1	%2,78
Toplam	***36***	***%100***	***Toplam***	***36***	***%100***	***Toplam***	***36***	***%100***

Tablo 4'e göre tezlerin araştırma yöntemleri incelendiğinde 31'inde (%86,1) nicel, 3'ünde (%8,3) nitel, 1'inde (%2,8) tek denekli ve 1'inde (%2,8) meta-analiz araştırma yöntemlerinin kullanıldığı sonucu elde edilmiştir.

Nicel araştırma yöntemi kullanılan tezlerin tamamında (31- %86,1) veri toplama aracı olarak geçerli ve güvenilir ölçme araçları (Gözlerden Zihin Okuma Testi, Otizm Spektrum Anketi, Zihin Kuramı Testleri, Pragmatik Dil Becerileri Envanteri, Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi vb.) kullanıldığı sonucu elde edilmiştir. Çalışma grubu olarak ise 13'ünde (%36,1) OSB'li ve tipik gelişim gösteren çocuklar, 6'sında (%16,7) OSB'li çocuk ve ebeveynleri/anneleri/kardeşleri, 4'ünde (%11,1) OSB'li ve tipik gelişim gösteren yetişkinler, 3'ünde (%8,3) OSB, DEHB, ÖÖG ve tipik gelişim gösteren çocuklar, 2'sinde (%5,6) farklı tanı gruplarından yetişkinler, 2'sinde (%5,6) farklı tanı gruplarından ergen ve gençler, 1'inde (%2,8) PKOS tanılı ve tanısız kadınlar ele alınmıştır.

Nitel araştırma yöntemi kullanılan tezlerin tamamında (3- %8,3) veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu, cümle tamamlama testi ve uygulama/tasarım çıktısı kullanıldığı sonucu elde edilmiştir. Çalışma grubu olarak ise 2'sinde (%5,6) özel eğitim öğretmeni, öğrenci ve aile, 1'inde (%2,8) yüksek işlevli otizmli birey ele alınmıştır.

Tek denekli araştırma yönteminin kullanıldığı tezin tamamında (1- %2,8) veri toplama aracı olarak kontrol listesi kullanılmıştır. Çalışma grubu olarak ise 1'inde (%2,8) OSB'li çocuklar ele alınmıştır.

Meta-analiz yönteminin kullanıldığı tezin tamamında (1- %2,8) veri toplama aracı olarak doküman inceleme kullanılmıştır. Çalışma grubu olarak ise mevcut literatür dokümanları ele alınmıştır.

Tablo 5: Tezlerin Amaçlarına Göre Dağılımı

Kategori	Frekans	%	Amaç
OSB'li ve Tipik Gelişim Gösteren Çocuklarda Zihin Kuramının Karşılaştırılması	8	%22,2	1. OSB olan ve normal gelişen çocuklarda zihin kuramı ile sözdizimi ve sözcük dağarcığı arasındaki ilişkinin incelenmesi 2. OSB olan ve normal gelişim gösteren çocuklarda zihin kuramı ve öğretimin kavranması becerilerinin karşılaştırılması 3. OSB ve disleksi tanılı çocukların tipik gelişim gösterenlerden ortak dikkat, yürütücü işlevler ve zihin kuramı açısından farklılaşmasının incelenmesi 4. OSB olan ve tipik gelişen çocuklarda zihin kuramı ve pragmatik dil becerilerinin karşılaştırılması 5. TGG ve OSB olan çocuklarda zihin kuramı, yönetici işlevler ve dil ilişkisinin incelenmesi 6. OSB ve ÖÖB olan bireylerin zihin kuramı, duygu işlemleme ve pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesi 7. TG ve OSB olan okul öncesi dönemdeki çocukların prososyal davranışlarının karşılaştırılması

			8. OSB tanılı ve tipik gelişim gösteren çocukların sosyal beceriler, pragmatik dil ve zihin kuramı becerilerinin karşılaştırılması
Ebeveyn / Aile / Kardeşlerde Zihin Kuramı Becerilerinin İncelenmesi	8	%22,2	1. OSB tanılı çocukların sağlıklı gelişim gösteren kardeşlerinin zihin kuramı, aile işlevselliği ve yaşam kalitelerinin karşılaştırılması 2. OSB tanısı alan çocuk ve ergenlerin ebeveynlerinde zihin kuramı becerilerinin hastalık şiddetiyle ilişkisinin incelenmesi 3. OSB tanılı çocukların kardeşlerinin zihin kuramı, sosyal iletişim, yaşam kalitesi ve akran istismarı açısından karşılaştırılması 4. OSB tanısı alan çocukların anneleri ile normal çocukların annelerinin zihin kuramı bozukluklarının karşılaştırılması 5. OSB ve tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinde sosyal beceri düzeylerinin zihin kuramı bağlamında karşılaştırılması 6. Otizmli ve NGG çocukların annelerinin zihin kuramı işlevleri, bağlanma biçimleri ve duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi 7. Dil Bozukluğu ve OSB tanılı çocukların ebeveynlerinin geniş otizm fenotipi özellikleri ve zihin kuramı becerilerinin karşılaştırılması 8. Otizmli çocukların aileleri ile sağlıklı kontrol grubunun sosyal biliş, empati, yüz tanıma ve yürütücü işlevler açısından karşılaştırılması
Farklı Klinik Tanı Gruplarında Zihin Kuramının İncelenmesi	7	%19,4	1. OSB ve DEHB olan çocukların ebeveynlerinde OSB/DEHB belirtileri, zihin kuramı ve yürütücü işlevlerin karşılaştırılması 2. DEHB, ÖÖB, OSB tanılı çocukların sosyal biliş becerilerinin tipik gelişim gösterenlerle karşılaştırılması 3. PKOS'lu kadınların DEHB, otistik özellikler ve zihin kuramı becerileri açısından kontrol grubuyla karşılaştırılması 4. BB ve YDDB tanısı olan ergenlerin nörobilişsel özellikleri, zihin kuramı ve otizm spektrum belirtilerinin karşılaştırılması 5. Cinsiyet Disforisi bireylerinin sosyal-duygusal ve sosyal-bilişsel zihin kuramı becerileri yönünden karşılaştırılması 6. Akne vulgaris tanılı ergenlerde izotretinoin tedavisi öncesi ve sonrasında geniş otizm fenotipi belirtilerinin değişiminin değerlendirilmesi 7. Yüksek işlevli otizmli erişkin bireylerin cinsel rızaya ilişkin algılarının nörotipik bireylerle karşılaştırılması
Tasarım, Nitel ve Diğer Çalışmalar	5	%13,9	1. YİOSB tanılı bireylerin düşünce içeriklerinin değerlendirilmesi 2. OSB'nin yol açtığı eksikliklere uygun ürün tasarımı ve zihin kuramı testleriyle değerlendirme araştırması 3. Zihin kuramı yöntemleriyle çocuklara uygun mobil oyun tasarımının gerçekleştirilmesi 4. Özel eğitim öğretmenleri, son sınıf öğrencileri ve ailelerin zihin kuramı kavramına ilişkin görüşlerinin incelenmesi 5. Türkçe göstergeç kullanımının OSB tanılı bireyler ile kontrol grubu arasındaki farklara odaklanılarak incelenmesi
Ölçek / Test Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	3	%8,3	1. Çocuklar İçin Zihin Kuramı Test Bataryası'nın 4-5 yaş çocukları için geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması 2. ÇSAÖ kısa formunun otizmli çocuklarda zihin kuramı değerlendirmesinde kullanılabilirliğinin incelenmesi 3. Frith-Happé Animasyon Testi'nin Türkiye örnekleminde geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması
Yetişkin OSB'li Bireylerde Zihin Kuramının İncelenmesi	3	%8,3	1. Otizmli ve olmayan bireylerin otobiyografik bellek ile benlik bilincinin ve aralarındaki bağlantının araştırılması

			2. Otistik özellikler gösteren ve göstermeyen sağlıklı yetişkinlerin zihin kuramı ve sosyal biliş profilinin tespit edilmesi 3. Yetişkinlerde zihin kuramı becerilerinin bilişsel ve emosyonel bileşenler açısından değerlendirilmesi ve iç konuşmanın rolünün araştırılması
Zihin Kuramı Müdahale ve Öğretim Programlarının Etkililiği	2	%5,6	1. Zihin Okuma Becerileri Öğretim Programı'nın OSB tanılı çocukların zihin kuramı becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi 2. Zihin kuramı müdahale programlarının OSB tanılı bireylerin zihin kuramı becerilerine etkisinin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi
TOPLAM	***36***	***%100***	

Tablo 5'e göre incelenen tezlerin amaçları değerlendirildiğinde, 8'inde (%22,2) OSB'li ve tipik gelişim gösteren çocuklarda zihin kuramının karşılaştırıldığı, 8'inde (%22,2) ebeveyn, aile ve kardeşlerde zihin kuramı becerilerinin incelendiği, 7'sinde (%19,4) farklı klinik tanı gruplarında zihin kuramının ele alındığı, 5'inde (%13,9) tasarım, nitel ve diğer çalışmaların yürütüldüğü, 3'ünde (%8,3) ölçek ve test geçerlik-güvenirlik çalışmalarının yapıldığı, 3'ünde (%8,3) yetişkinlerde zihin kuramının incelendiği, 2'sinde (%5,6) ise zihin kuramı müdahale ve öğretim programlarının etkililiğinin araştırıldığı sonucu elde edilmiştir.

SONUÇ

Araştırmanın bulgularına göre Türkiye'de OSB olan bireylerde zihin kuramına yönelik lisansüstü tez çalışmalarının 2012-2025 yılları arasında yayımlandığı ve toplam 36 tezin üretildiği görülmektedir. Tezlerin tür dağılımı incelendiğinde, 16'sının (%44,4) yüksek lisans, 10'unun (%27,8) doktora ve 10'unun (%27,8) tıpta uzmanlık tezinden oluştuğu görülmektedir. Yüksek lisans tezlerinin en yüksek orana sahip olması, Türkiye'de bu alandaki araştırma ilgisinin öncelikle akademik programlar aracılığıyla şekillendiğini göstermektedir. Doktora ve tıpta uzmanlık tezlerinin eşit oranda dağılım göstermesi (%27,8) ise zihin kuramı araştırmalarının eğitim bilimleriyle birlikte psikiyatri ve klinik bilimler açısından da ele alındığını, dolayısıyla alanın giderek disiplinlerarası bir nitelik kazandığını ortaya koymaktadır. Yıllara göre dağılım incelendiğinde ise 2020 sonrasında tez sayılarında belirgin bir artış gözlemlenmekte olup bu eğilim, OSB ve zihin kuramına yönelik ulusal akademik ilginin son yıllarda ivme kazandığını göstermektedir.

Zihin kuramı ve OSB'ye yönelik lisansüstü tezlerin 21 farklı üniversitede yayımlandığı görülmektedir. Tezlerin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde, Dokuz Eylül Üniversitesi 6 tez (%16,7) ile ilk sırada yer alırken bunu Üsküdar Üniversitesi 5 tez (%13,9) ve Ankara Üniversitesi 4 tez (%11,1) ile izlemektedir. Tezlerin büyük çoğunluğunun (%55,6) İstanbul, Ankara ve İzmir gibi büyükşehirlerdeki köklü üniversitelerde yoğunlaştığı, buna karşın 15 üniversitenin yalnızca 1'er tezle temsil edildiği görülmektedir. Bu durum, OSB ve zihin kuramı araştırmalarının Türkiye genelinde henüz yaygınlaşmadığına ve belirli araştırma merkezlerinde kümelendiğine işaret etmektedir. Benzer biçimde, Türkiye'de özel eğitim alanındaki lisansüstü tez çalışmalarında da üretimin büyük şehirlerdeki üniversitelerde yoğunlaştığı gözlemlenmektedir (Gültekin ve Başyiğit, 2018).

Tezlerin yapıldığı enstitüler açısından Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 10 tez (%28,57) ile ilk sırada yer aldığı, bunu Tıp Fakültesi'nin 9 tez (%25,71), Eğitim Bilimleri ve Sağlık Bilimleri Enstitülerinin ise 6'şar tez (%17,14) ile izlediği görülmektedir. Bu dağılım, zihin kuramı ve OSB araştırmalarının sosyal bilimler ve tıp alanlarında eş zamanlı olarak ilgi gördüğünü ve konunun yalnızca eğitim odaklı değil, klinik ve sağlık bilimleri perspektifinden de ele alındığını ortaya koymaktadır.

Tezlerin anabilim dallarına göre dağılımı incelendiğinde ise Psikoloji (%20,00), Özel Eğitim (%17,14) ve Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları (%17,14) anabilim dallarının ön plana çıktığı görülmektedir. Ruh Sağlığı ve Hastalıkları ile Sinirbilim/Nörobilim alanlarının her birinde 4'er tezin (%11,43) yer alması, zihin kuramı araştırmalarının nörobiyolojik boyutuna duyulan ilgiyi yansıtmaktadır. Dil ve Konuşma Terapisi alanında 3 tezin (%8,57) bulunması ise zihin kuramı ile dil gelişimi arasındaki kuramsal ilişkinin araştırmacılar tarafından da tanındığını göstermekte olup bu bulgu, OSB'de zihin kuramı ve dil becerilerinin birbirleriyle yakın ilişki içinde olduğuna dair alanyazınla örtüşmektedir (Astington ve Edward, 2010). Görsel Sanatlar, Oyun ve Etkileşim Teknolojileri ve Bilişsel Bilim gibi alanlarda birer tezin yer alması ise konunun giderek daha geniş bir disiplin yelpazesine yayıldığına işaret etmektedir.

Nicel araştırma yönteminin daha fazla (%86,1) tercih edildiği görülmektedir. Bu bulgu, Türkiye'de özel eğitim ve psikoloji alanlarında yürütülen lisansüstü tez çalışmalarında nicel yöntemin genel eğilim olduğunu ortaya koyan benzer araştırmalarla örtüşmektedir (Gültekin ve Başyiğit, 2018). Nicel çalışmalarda geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının kullanılması, elde edilen bulguların karşılaştırılabilirliği ve genellenebilirliği açısından olumlu bir nitelik olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, nitel araştırmaların yalnızca 3 tezle (%8,3) temsil edilmesi dikkat çekicidir. Oysa zihin kuramının gündelik yaşamdaki yansımalarını, bireylerin öznel deneyimlerini ve uygulayıcı görüşlerini derinlemesine anlamlandırmak için nitel araştırma desenlerine olan ihtiyaç önemlidir (Talarico et al., 2024). Tek denekli araştırma yönteminin yalnızca 1 tezde (%2,8) kullanılmış olması da dikkat çeken bir bulgu olup OSB alanında kanıta dayalı uygulamaların geliştirilmesinde bu yöntemin kritik bir rol oynadığı göz önünde bulundurulduğunda (Horner et al., 2005), alandaki tek denekli çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Çalışma grupları açısından ise araştırmaların ağırlıklı olarak çocuk örneklemiyle yürütüldüğü, yetişkin, ergen ve farklı klinik tanı gruplarının görece az ele alındığı görülmektedir. Bu durum, ilerleyen çalışmalarda daha geniş ve çeşitli örneklem gruplarının araştırmaya dahil edilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Tezlerin amaçlarına göre yedi farklı kategoride toplandığı görülmektedir. "OSB'li ve Tipik Gelişim Gösteren Çocuklarda Zihin Kuramının Karşılaştırılması" ile "Ebeveyn/Aile/Kardeşlerde Zihin Kuramı Becerilerinin İncelenmesi" kategorilerinin her birinin 8'er tezle (%22,2) en yüksek frekansa sahip olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, Türkiye'deki araştırmacıların zihin kuramını öncelikli olarak OSB'li çocukların tipik gelişim gösterenlerle karşılaştırılması ve aile sisteminin bu süreçteki rolü bağlamında ele aldığına işaret etmektedir. Nitekim ebeveynlerin ve kardeşlerin zihin kuramı becerilerini inceleyen çalışmaların bu denli yüksek olması, geniş otizm fenotipine olan ilgiyle açıklanabilir (Baron-Cohen, 1995). "Farklı Klinik Tanı Gruplarında Zihin Kuramının İncelenmesi" kategorisinin 7 tezle (%19,4) üçüncü sırada yer alması ise zihin kuramı araştırmalarının OSB'nin ötesine geçerek DEHB, bipolar bozukluk ve cinsiyet disforisi gibi farklı klinik gruplara yayıldığını göstermektedir. Buna karşın "Zihin Kuramı Müdahale ve Öğretim Programlarının Etkililiği" kategorisinin yalnızca 2 tezle (%5,6) temsil edilmesi sınırlılık olarak görülmektedir, zira zihin kuramı becerilerinin OSB'li bireylerde desteklenmesine yönelik kanıta dayalı müdahale programlarının geliştirilmesi hem eğitimsel hem de klinik açıdan büyük önem taşımaktadır (Hadwin et al., 1996).

Sonuç olarak, Türkiye'de OSB olan bireylerde zihin kuramına yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesinden elde edilen bulgular, alandaki araştırma birikiminin 2012-2025 yılları arasında 21 farklı üniversitede üretilen 36 tezle giderek geliştiğini ve çok disiplinli bir nitelik kazanmaya başladığını ortaya koymaktadır. Tezlerin ağırlıklı olarak yüksek lisans düzeyinde (%44,4) ve nicel araştırma yöntemiyle (%86,1) yürütüldüğü, Sosyal Bilimler Enstitüsü ile Tıp Fakültesi bünyesinde Psikoloji, Özel Eğitim ve

Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları anabilim dallarında yoğunlaştığı görülmektedir. Üretimin Dokuz Eylül, Üsküdar ve Ankara Üniversiteleri gibi belirli araştırma merkezlerinde kümelendiği, amaçlar açısından ise zihin kuramının öncelikli olarak OSB'li ve tipik gelişim gösteren çocukların karşılaştırılması ile ebeveyn ve aile sisteminin incelenmesi bağlamında ele alındığı belirlenmiştir. Buna karşın nitel araştırmaların, tek denekli çalışmaların ve müdahale programlarının etkililiğine yönelik araştırmaların son derece sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir. Bu bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, Türkiye'de OSB ve zihin kuramı alanındaki lisansüstü araştırmaların metodolojik çeşitlilik, coğrafi yaygınlık ve uygulamaya dönük çalışmalar bakımından güçlendirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

1. Türkiye'de OSB ve zihin kuramı alanındaki çalışmaların büyük çoğunluğu nicel yöntemle yürütülmüştür. Bireylerin zihin kuramı becerilerinin gündelik yaşamdaki yansımalarını ve öznel deneyimlerini derinlemesine anlamlandırmak amacıyla nitel ve karma araştırma desenlerine daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.
2. İncelenen tezlerde tek denekli araştırma yönteminin son derece sınırlı kaldığı görülmüştür. OSB'li bireylere yönelik kanıta dayalı uygulamaların geliştirilmesinde kritik bir işlev üstlenen tek denekli araştırma desenlerinin daha yaygın biçimde kullanılması önerilmektedir.
3. Araştırmaların ağırlıklı olarak çocuk örneklemiyle yürütüldüğü belirlenmiştir. Ergen, yetişkin ve ileri yaş bireylerle gerçekleştirilecek çalışmalarla örneklem çeşitliliğinin artırılması önerilmektedir.
4. Zihin kuramı müdahale ve öğretim programlarının etkililiğini inceleyen çalışmaların sayısının sınırlı olduğu saptanmıştır. OSB'li bireylerin zihin kuramı becerilerini desteklemeye yönelik kanıta dayalı müdahale programlarının geliştirilmesi ve etkililiğinin sınanmasına yönelik araştırmaların artırılması önerilmektedir.
5. Tezlerin belirli üniversitelerde kümelendiği görülmüştür. Farklı bölgelerdeki üniversitelerin de bu alana katkı sağlaması amacıyla araştırmacılar arasında iş birliğinin teşvik edilmesi önerilmektedir.
6. Zihin kuramı değerlendirmesinde kullanılan ölçek ve test bataryalarının Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının sınırlı sayıda kaldığı görülmüştür. Alanda kullanılan ölçme araçlarının Türk örneklemine uyarlanması ve standardize edilmesi önerilmektedir.
7. Özel eğitim öğretmenlerinin ve ailelerin zihin kuramı kavramına ilişkin farkındalıklarının artırılması amacıyla hizmet içi eğitim programları ve aile eğitim modülleri geliştirilmesi önerilmektedir.
8. Zihin kuramı becerilerinin yalnızca OSB bağlamında değil, DEHB, dil bozukluğu ve özgül öğrenme güçlüğü gibi diğer nörogelişimsel bozukluklarla birlikte ele alınması ve bu gruplara yönelik disiplinlerarası değerlendirme ve destek süreçlerinin güçlendirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

*Akkaya Yılmaz, H. (2017). *Yüksek işlevli otizmli bireylerin düşünce içeriğini incelemek* [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Aktakke, A. (2025). *Yüksek işlevli otizm tanısı olan kişilerde cinsel rızanın algılanma biçimlerinin zihin kuramıyla ilişkisi* [Tıpta uzmanlık tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Almbaidheen, M. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu tanılı çocukların ebeveynlerinde zihin kuramı bozuklukları ve semptom şiddeti arasındaki ilişkinin araştırılması* [Tıpta uzmanlık tezi, Gülhane Askeri Tıp Akademisi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Altıntaş, M. (2014). *Çocuklar İçin Zihin Kuramı Test Bataryası'nın 4-5 yaş Türk çocuklarına uyarlanması, geçerlik ve güvenirlik çalışması* [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Arı, R. (2021). *Öğretimin kavranması ve zihin kuramı becerilerinin otizm spektrum bozukluğu olan ve normal gelişim gösteren çocuklarda karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Atak, F. B. (2020). Polikistik over sendromu'nda nörogelişimsel bozukluklar ve androjen maruziyeti [Tıpta uzmanlık tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Aydın, A. (2025). *Computational modeling of theory of mind: A Bayesian analysis of demonstrative use* [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Beşiroğlu, B. (2016). *The psychometric properties of the children's social understanding scale-short form among children with autism spectrum disorder* [Yüksek lisans tezi, Koç Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Çelik, S. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan ve normal çocukların ana-babalarında zihin kuramı ve yürütücü işlevlerin karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Çıtak, A. E. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuk ve ergenlerin otizm spektrum bozukluğu ve mental retardasyonu olmayan kız ve erkek kardeşlerinin zihin kuramı, sosyal iletişim, genel psikopatoloji, yaşam kalitesi ve akran istismarı açısından değerlendirilmesi* [Tıpta uzmanlık tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Demirel, Ö. (2024). *Cinsiyet disforisi olan bireylerin zihin kuramı yetileri bakımından araştırılması* [Tıpta uzmanlık tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Deniz, P. D. (2024). *Frith-happé animasyon testi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Eyüboğlu, M. (2014). *Otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuk ve ergenlerin sağlıklı kardeşlerinin zihin kuramı, aile işlevselliği, psikososyal ve fiziksel morfolojik özellikler açısından değerlendirilmesi* [Tıpta uzmanlık tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Göral, F. (2022). *Otistik özellikler gösteren bireylerin görsel ve işitsel zihin kuramı test performanslarının değerlendirilmesi* [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Gülkanat, B. C. (2020). *Theory of mind and concept learning based mobile games for children with communication impairment* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Kat, B. (2024). *Otizm spektrum bozukluğu tanılı bireylere zihin kuramı becerilerinin öğretimi: Bir meta-analiz ve sistematik derleme çalışması* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Keçeli Kaysılı, B. (2012). *Otizm spektrum bozukluğu olan ve normal gelişen çocuklarda sözdiziminin ve sözcük dağarcığının zihin kuramı ile ilişkisinin incelenmesi* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Öz Genişoğlu, H. B. (2025). *Akne tanılı ergenlerde izotretinoin tedavisinin hipokampus temelli öğrenme, ruhsal bozukluk semptomları, zihin kuramı ve bilişsel duygu düzenleme becerilerine etkilerinin değerlendirilmesi* [Tıpta uzmanlık tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Özyurt, G. (2024). *Yıkıcı duygudurum düzenleyememe bozukluğu ve bipolar bozukluk tanısı olan gençlerde zihin kuramı, bilişsel beceriler ve otizm spektrum bozukluğu belirtilerinin sağlıklı kontrollerle kıyaslanması* [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Saraç, V. (2023). *Özel eğitim öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının ve özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin zihin kuramı becerilerine yönelik görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Savtak, G. A. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan, disleksili ve tipik gelişim gösteren bireylerin ortak dikkat, yürütücü işlevler ve zihin kuramı becerilerinin göz izleme yöntemi ile karşılaştırılması* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Selimoğlu, H. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu ve özel öğrenme bozukluğunda zihin kuramı, pragmatik dil ve duygu işlemleme* [Doktora tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Şahin, B. (2017). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, özgül öğrenme bozukluğu veya otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocuklarda sosyal biliş: Klinik belirtilerle ilişkisi* [Tıpta uzmanlık tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Tan Çamok, Ö. (2024). *Otizmli çocukların ebeveynlerinde yürütücü işlevler ve zihin kuramının fonksiyonel mrg analizi ile incelenmesi* [Tıpta uzmanlık tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Taşdöven, K. (2018). *Investigation of mental theory disorders with autism spectrum diagnosed children* [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Taylan, S. B. (2025). *Tipik gelişen ve otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocuklarda prososyal davranışlar* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Toker, M. (2022). *4-6 yaş tipik gelişim gösteren ve Otizm Spektrum Bozukluğuna sahip olan çocuklarda zihin kuramı, yönetici işlevler ve dil ilişkisi* [Doktora tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Türedi Kaymak, S. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların anneleri ile normal gelişim gösteren çocukların annelerinin zihin kuramı, bağlanma ve duygu düzenleme stratejileri bakımından karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Türk, F. (2025). *Otizm spektrum bozukluğu tanısına sahip 4-6 yaş çocuklar ile tipik gelişim gösteren çocukların pragmatik beceriler, zihin kuramı ve sosyal becerilerinin karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi, İstinye Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Uncular, D. (2018). *Design of a robotic toy and user interfaces for autism spectrum disorder risk assessment* [Yüksek lisans tezi, Sabancı Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Uylaş, E. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklar için geliştirilen zihin okuma becerileri öğretimi programının etkililiğinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Ünözkan Aksu, G. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan ve tipik gelişen çocuklarda zihin kuramı becerileri ve pragmatik dil becerileri arasındaki ilişkinin karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Ünveren, Y. (2020). *Otizmli bireylerde ben bilinci ve otobiyografik bellek* [Doktora tezi, İstanbul Medipol Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Yağmur, E. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu olan ve tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinde zihin kuramı bağlamında sosyal beceri düzey farklılıkları* [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Yazar, S. (2024). *Dil bozukluğu tanılı, otizm spektrum bozukluğu tanılı ve normal gelişim gösteren çocuğu olan ebeveynlerin geniş otizm fenotip düzeyi ve zihin kuramı becerilerinin değerlendirilmesi* [Tıpta uzmanlık tezi, Kocaeli Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Yılmaz, Ö. (2023). *Zihinsel ve nesnel referanslar içeren diyalogların işlemlenmesinde iç konuşmanın rolü* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5. baskı). American Psychiatric Publishing.

Apperly, I. A., & Butterfill, S. A. (2009). Do humans have two systems to track beliefs and belief-like states? *Psychological Review, 116*(4), 953–970. https://doi.org/10.1037/a0016923

Astington, J. W., & Edward, M. J. (2010). The development of theory of mind in early childhood. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1–6.

Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. MIT Press..

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition, 21*(1), 37–46. https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8

Gültekin, O., & Başyiğit, F. E. (2018). Türkiye'de 2013-2017 yılları arasında otizm ve fiziksel aktivite alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4(1), 116–129.

Hadwin, J., Baron-Cohen, S., Howlin, P., & Hill, K. (1996). Can we teach children with autism to understand emotions, belief, or pretence? *Development and Psychopathology, 8*(2), 345–365. https://doi.org/10.1017/S0954579400007136

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. Exceptional Children, 71(2), 165–179. https://doi.org/10.1177/001440290507100203

Kimhi, Y. (2014). Theory of mind abilities and deficits in autism spectrum disorders. Topics in Language Disorders, 34(4), 329–343. https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000033

Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences, 1*(4), 515–526. https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512

Talarico, M., Janusz, J., & Colombo, J. (2024). To the roots of theory of mind deficits in autism spectrum disorder: A narrative review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. https://doi.org/10.1007/s40489-024-00457-y

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Dinleme ve Konuşma Becerilerinde Dijital İçerik Kullanımı*

Sarenur DEMİRKOL[1], Prof. Dr. Hüseyin ANILAN[2]

GİRİŞ

Toplumları oluşturan, bireyleri bir araya getiren ve kuşaklar arasında kültür aktarımında önemli bir yeri olan dil, çeşitli ögelerin bir araya gelmesiyle oluşmakta ve bu ögelerin en küçüğü ses olarak kabul edilmektedir (Güneş, 2013). Yaşamımızın gündelik akışı içinde diğer insanlarla kurduğumuz bağlantılarda iletişim amacıyla en fazla dil ögesine başvururuz. Bu durumun nedeni, insanlığın geçmişten getirdiği birtakım genetik birikimlerin yanında, dilin iletişim gücünün katkısı inkâr edilemez bir etkendir (Beyreli, ve diğerleri, 2012).

Dil becerileri, anlama ve anlatma olmak üzere iki temel grupta toplanmaktadır. Dinleme ve okuma becerileri anlama becerilerini; konuşma ve yazma becerileri ise anlatma becerilerini oluşturur. Dil becerileri, eşgüdüm içerisinde çalışan ve bireyin düşünme sistemini oluşturan karmaşık süreçlerden meydana gelmektedir, dil becerileri yap-boz parçaları gibi düşünülebilir.

Anlama becerilerinden olan dinleme becerisi, insanda gelişen ilk dil becerisi olup başlangıcı anne karnına uzanır (Imhof, 2008). Anne karnında başlayan bu beceri ilkokulda en çok ihmal edilen dil becerisidir (Anwar, 2018). Dinlemenin ardından kazanılan diğer temel dil becerisi olan konuşma becerisi, dinleme becerisiyle kazanılan seslerin taklit edilmesi yoluyla gerçekleşir (Tompkins, 1998). İnsanlığın doğuşuyla başlayan konuşma süreci işlem becerilerine ilişkin araştırmalar sınırlı sayıdadır.

Eğitim ve öğretim sürecinde en çok yararlanılan durumlardan birisi de teknolojidir (Erdemir, Bakırcı ve Eyduran, 2009). Öğrencilerin dijital yetkinliğini geliştirmek için dijital içerikler eğitim ve öğretim ortamında önemli bir noktada bulunmaktadır. Dijital içerik, öğrencilerin uzaktan eğitim sistemini kullanma becerileri ile eğitimcilerin müfredatta geçen kazanımları vermelerini sağlayacak bilgisayar destekli materyallerdir (Özbek, 2020).

Dil

Çeşitli ögelerden oluşan ve aynı toplumda yaşayan bireyleri bir araya getirme özelliği taşıyan dil, kural bazlı işaretler sistemidir (Amberg ve Vause, 2009). Bu sistem sayesinde insanlar duygu, düşünce ve gözlemlerini paylaşır (Güneş, 2021). Ses ve seslerin düzlemdeki yansımalarından oluşan dil, anlama ve anlatma süreçlerinin karşılıklı ilişkileri ile hayat bulmaktadır (Yaşar ve Anılan, 2021).

Dinleme

Bireyin edindiği ilk dil becerisi olarak kabul edilen dinleme, işitme eyleminden farklı bir etkinlik olan ve belli bir amaç doğrultusunda yapılan, öğrenilmesi gereken bir beceridir (Epçaçan, 2013). Dinleme, sesli bir iletinin dikkat süreçlerinden faydalanılarak bellek tarafından kaydedilmesi, zihinde anlamlandırılarak, tepkiye dönüşmesi olarak ifade edilmektedir (Kaya, 2021).

İşitme ve dinleme kavramları birbirleri yerine sıklıkla kullanılır ancak tanımları birbirinden farklıdır. Her iki süreç de seslerin algılanmasıyla gerçekleşiyor olsa da aralarındaki temel fark dikkat derecesidir (Rost, 2011).

*Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında, birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

[1] Sorumlu yazar, Millî Eğitim Bakanlığı, demirkolsarenur@gmail.com, ORCID No: 0000-0002-6544-9381
[2] Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, anilan.huseyin@gmail.com, ORCID No: 0000-0001-7201-7467

Konuşma

Bireyin dil ediniminde dinleme becerisinden sonra edindiği ikinci beceri olarak karşımıza çıkan konuşma becerisi, zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin sözle ifade edilmesidir (MEB, 2005, s.15).

Şekil 1. Konuşma Becerisi Aşamaları



Şekil 1'de görüldüğü gibi, konuşma becerisi planlama, düzenleme ve bütünleştirme olarak üç aşamada gerçekleştirilmektedir. İlk aşama olan planlama aşamasında sözlü mesajlar gözden geçirilir ve zihinde hazırlık yapılır. Konuşmacı, bu aşamada zihninde vermek istediği mesajı planlar. Düzenleme aşamasına sözlerle kodlama aşaması da denir ve bu aşamada sözlü mesajı biçimlendirilir. Üçüncü ve son aşama ise bütünleştirme aşamasıdır. Bu aşamada sözlü mesaj bütünleştirilir ve peş peşe sunulur, zihindekiler seslere, sözlere dönüşür ve karşıdakiyle paylaşılır (Levelt, 1989).

Dijital İçerik

Dijital içerikler dijital platformlarda oluşturulan, saklanan ve dağıtılan her türlü bilgi, veri, medya veya multimedya araçlarıdır (MEB, 2022). Bu araçlar; öğretmenler tarafından, öğrencilerin ders esnasında kazanması gereken bilgi ve becerilere yönelik olarak hazırlanan teknoloji destekli materyaller şeklinde de karşımıza çıkmaktadır.

Şekil 2.Dinleme ve konuşma becerisinin gelişiminde kullanılabilecek dijital içerikler



Şekil 2'de görüldüğü gibi, Türkçe dersinde dinleme ve konuşma becerisinin geliştirilmesi ve bu becerilere yönelik motivasyonunun artırılması amacıyla Türkçe dersine entegre edilebilecek dijital içerikler sunulmaktadır. Türkçe öğretimi, doğası gereği soyut kurallar bütününden ziyade, somut yaşantılar ve bağlamsal zenginlik üzerine inşa edilmeyi gerektiren bir alandır. Bu bağlamda şekilde yer alan dijital

içerikler, geleneksel metin merkezli öğretim yaklaşımlarını zenginleştirerek çok modlu (multimodal) bir öğrenme ekosistemi sunabilir.

Animasyon

Animasyon kavramı literatürde çizilen veya canlandırılan nesnenin bilgisayar ekranında hızlı bir şekilde art arda görüntülenen, hareket yanılsaması sağlayan bir dizi görsel görüntü olarak tanımlanır (Burke ve diğerleri, 1998). Bu dijital içerikler, hareketli tarzda gerçeğin veya hayalin canlandırılması; sözle açıklanamayan olayların efekt, renk ve sembollerle görselleştirilmesi, grafiklerin hareketli bir şekilde sunulması, fiziksel olayların doğal yapıyı bozmadan sembolleştirilmesidir (İnanç, 2010).

İnfografik

Bilgi aktarımında teknolojinin kullanım alanlarından biri de infografiklerdir. İnfografikler, karmaşık ve ayrıntılı bilgileri özetleyerek, bilginin görsel efektler aracılığıyla kolayca anlaşılmasını sağlar (Hamid ve diğerleri, 2025).

Dijital Öyküler

Eğitimde teknoloji entegrasyonunda başvurulan uygulamalardan biri de dijital öykülerdir. Geleneksel öykü anlatımından farkı olan dijital öykülerin eğitimde kullanılması öğrencilerin öğrenmesini destekler, fikirlerini ve bilgilerini bireysel şekilde ifade etmesine teşvik eder (Robin, 2006).

Artırılmış Gerçeklik

Artırılmış gerçeklik, gerçek ve sanal ögelerin eş zamanlı olarak bir araya getirildiği, kullanıcıyla gerçek zamanlı etkileşim sağlayan ve üç boyutlu hizalama temeline dayanan bir teknolojidir (Azuma, 1997).

Sanal Gerçeklik

Sanal gerçeklik uygulamasının ilk olarak 1966 yılında askeri eğitim için tasarlanan uçuş simülatöründe kullanıldığı belirtilmektedir (Barcelo ve diğerleri, 2000). Kısaca gerçeğin yeniden inşa edilmesi olarak tanımlanan sanal gerçeklik uygulaması, bilgisayar ortamında oluşturulan üç boyutlu resimlerin ve animasyonların teknolojik araçlarla kişilerin zihinlerinde gerçek bir ortamda olma hissini vermesinin yanı sıra ortamda bulunan bu objelerle etkileşimde bulunmasını sağlayan teknolojidir (Kayabaşı, 2005).

SONUÇ

Bu kitap bölümünde, dil eğitiminin temelini oluşturan anlama ve anlatma süreçlerinin ilk basamakları olan dinleme ve konuşma becerileri, modern eğitim teknolojilerinin sunduğu imkânlar ve dijital içerik bileşenleri bağlamında kuramsal bir çerçevede ele alınmıştır. İletişimin ve toplumsal birlikteliğin kural bazlı en temel aracı olan dil (Amberg ve Vause, 2009), bireyin bilişsel ve sosyal gelişimiyle doğrudan ilişkilidir. Bireyin ana dili edinim sürecinde ilk karşılaştığı yeti olan dinleme, basit bir işitme eyleminin ötesinde bilişsel bir dikkat, anlamlandırma ve bellek yönetimi sürecidir (Epçaçan, 2013; Kaya, 2021; Rost, 2011). Dinleme yoluyla somutlaşan anlama becerisi, ardışık olarak zihindeki duygu ve düşüncelerin planlama, düzenleme ve bütünleştirme aşamalarından geçerek söze döküldüğü (Levelt, 1989) anlatma boyutuna, yani konuşma becerisine evrilmektedir. Dolayısıyla dinleme ve konuşma becerileri, birbirini besleyen ve eş zamanlı olarak geliştirilmesi gereken döngüsel bir yapı arz etmektedir.

Yirmi birinci yüzyıl eğitim paradigmasında, bu iki temel dil becerisinin geleneksel, tek modlu ve metin merkezli yöntemlerle sürdürülmesi, dijital yerli olarak adlandırılan günümüz öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Bu noktada devreye giren dijital içerikler; saklanabilen, dağıtılabilen ve

çoklu medya araçlarıyla zenginleştirilen yapısıyla (MEB, 2022) Türkçe öğretiminde çok modlu (multimodal) bir öğrenme ekosisteminin inşasına zemin hazırlamaktadır. Bölüm kapsamında detaylandırılan animasyon, infografik, dijital öykü, artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik gibi dijital içerik türleri, somut yaşantılardan beslenen Türkçe dersleri için dönüştürücü birer eğitim teknolojisi aracıdır.

Çalışmada sunulan hiyerarşik yapı doğrultusunda varılan temel sonuçlar şu şekildedir:

- **Animasyon ve İnfografikler:** Soyut dil bilgisi yapılarının, söz varlığının veya metin arka planlarının görselleştirilmesinde bilişsel yükü hafifleten (Abdul Hamid ve diğerleri, 2025), hareket yanılsaması ve sembollerle (Burke ve diğerleri, 1998; İnanç, 2010) öğrencilerin dinleme/izleme esnasındaki dikkat sürelerini ve motivasyonlarını artıran etkili araçlardır.
- **Dijital Öyküler:** Öğrencilerin dinledikleri veya kurguladıkları metinleri ses, müzik ve görsellerle harmanlayarak yeniden üretmelerine olanak tanımakta; böylece geleneksel anlatımı yapılandırmacı bir yaklaşımla destekleyerek bireysel ifade becerilerini (Robin, 2006) en üst düzeye çıkarmaktadır.
- **Artırılmış ve Sanal Gerçeklik Teknolojileri:** Gerçek ve sanal ögeleri eş zamanlı buluşturan (Azuma, 1997) ve bilgisayar ortamında üç boyutlu dünyalar inşa eden (Kayabaşı, 2005) bu teknolojiler konuşma ve dinleme eğitimini sınıf duvarlarının dışına taşımaktadır. Öğrenciler simüle edilmiş ortamlarda interaktif olarak yer alarak, bağlamsal ve deneyimsel bir dil pratiği yapma imkânı bulmaktadır.

Nihai olarak, dinleme ve konuşma becerilerinin gelişiminde dijital içeriklerin sistematik ve pedagojik ilkelere uygun bir şekilde entegre edilmesi, öğrencilerin dinleme sürecindeki zihinsel anlamlandırma becerilerini derinleştirecek ve konuşma sürecindeki planlama-bütünleştirme aşamalarını daha nitelikli hale getirecektir. Teknolojinin mekanik bir araç olmaktan çıkarılıp, dil becerilerini zenginleştiren dinamik birer materyal olarak konumlandırılması, geleceğin Türkçe eğitimi stratejilerinin belirlenmesinde kritik bir öneme sahiptir.

KAYNAKLAR

Amberg, J. S., & Vause, D. J. (2009). *American English: history, structure, and usage.* Cambridge University Press.

Anwar, M. N. (2018). Acquisition of skills for listening comprehension: Barriers and solutions. *International Journal of English Language and Literature Studies, Asian Economic and Social Society, 7*(3), 50-54.

Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. Presence: Teleoperators & Virtual Environments, 6(4), 355-385. https://doi.org/10.1162/pres.1997.6.4.355

Barceló, J. A., Forte, M., & Sanders, D. H. (Eds.). (2000). *Virtual reality in archaeology***.** Oxford: Archaeopress.

Beyreli, L., Çetindağ, Z., & Celepoğlu, A. (2012). *Yazılı ve sözlü anlatım.* Pegem Akademi.

Burke, K. A., Greenbowe, T. J., and Windschitl, M. A. (1998). Developing and using conceptual computer animations for chemistry instruction. Journal of chemical education, 75(12), 1658.

Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 331-352.

Erdemir, N., Bakırcı, H., & Eyduran, E. (2009). Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme özgüvenlerinin tespiti. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 6*(3), s. 99-108.

Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 7*(2), s. 71-92.

Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Hamid, M. F., Sahrir, M. S., Yahaya, M. F., & Muassomah. (2025). Development of a web-based interactive infographic module for learning Arabic grammar at a Malaysian university. *Journal of Education and Learning (EduLearn), 19*(4), 2302-2312. doi:10.11591/edulearn.v19i4.22258

Imhof, M. (2008). What have you listened to in school today? *International Journal of Listening, 22*, 1-12

Kaya, D. (2021). Dinleme eğitimi. M. Yılmaz içinde, *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi* (s. 17-40). Pegem Akademi Yayıncılık.

Kayabaşı, Y. (2005). Sanal gerçeklik ve eğitim amaçlı kullanılması. *Turkish Online, 4*(3), 151-158

Levelt, W. (1989). *Speaking from intention to articulation.* The MIT Press.

MEB. (2005). *2005 İlköğretim Türkçe programı.* Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı . adresinden alındı

MEB. (2023). Dijital içerik strateji belgesi. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

Özbek, Y. (2020). Sınıf öğretmenlerinin dijital içerik ve teknolojiyi kullanma becerileri. *Tezsiz yüksek lisans projesi*. Pamukkale Üniversitesi.

Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. *Technology and Teacher Education Annual Dergisi, 1*(709).

Rost, M. (2015). *Teaching and researching listening.* Routledge.

Tompkins, G. E. (1998). *Language arts content and teaching strategies*. California State University: Prentice-Hall Inc

Yaşar, E., & Anılan, H. (2021). Dinleme becerisi ve öğretimi. E. Ünal içinde, *Kapsayıcı Dil Öğretimi* (s. 15-71). Vizetek Yayınları.

MÜHENDİSLİK TASARIM BECERİLERİ ALANINDAKİ EĞİTİM ARAŞTIRMALARININ BİBLİYOMETRİK ANALİZİ

Y.L. Öğrencisi Gözdenur KARA[1], Doç. Dr. Nurhan ATALAY [2]

GİRİŞ

Bilimsel ve teknolojik yenilikler eğitim alanını etkileyerek değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Günümüzde yaşanan değişim ve küreselleşme sebebiyle içinde bulunduğumuz çağa teknoloji çağı denilmekte ve yaşanan bu değişimlere karşı bireylerin uyum sağlaması ve birçok beceri ve yeterliklere sahip olması beklenmektedir. Dolayısıyla bireylerin yaşanan değişime uyum sağlayıp teknolojinin getirdiği yenilikleri anlamlandırabilmeleri, bilgi yığını arasından gerekli olanı analiz edip değerlendirerek günlük yaşamda kullanılacak ürüne dönüştürebilmeleri, sosyal ve mesleki hayatını etkili bir biçimde idame ettirebilmeleri için bir takım beceri ve yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir (Kafalı ve Akçöltekin, 2024). Bu gereklilikleri yerine getirebilmek ancak 21. yy. becerilerine sahip olmakla mümkün olacaktır. Olaylar karşısında farklı bakış açısıyla sorunları çözümleyerek nitelikli bir biçimde hayata devam etmeyi sağlayan bu becerilere 21. yy. becerileri denilmektedir (Anagün vd., 2016).

Alanyazında 21. yy. becerileri farklı biçimlerde ifade edilmektedir. Belet-Boyacı ve Güner-Özer (2019)'e göre 21. yy. becerileri göre bireylerin günümüz dünyasındaki beklentilerine yanıt vererek yaşamını idame ettirebilmesi için gerekli olan beceriler olarak tanımlanmaktadır. Hamarat (2019)'a göre bilgi çağında aktif ve nitelikli olabilmek ve değişime ayak uydurmak için gerekli olan beceri setleridir. 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı (P21), öğrencilerin değişen dünyaya uyum sağlayabilmeleri için yalnızca akademik bilgiye sahip olmalarının yeterli olmadığını; eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği ve yaratıcılık başta olmak üzere öğrenme ve yenilik becerilerinin, bilgi-teknoloji okuryazarlığının ve yaşam becerilerinin birlikte geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (P21, 2019). Bu noktada 21. yy. becerileri olarak adlandırılan; eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, iletişim, iş birliği, bilgi okuryazarlığı, öz düzenleme ve dijital yeterlikler gibi beceriler çağın gereklilikleri arasında yer almaktadır. Greenhill'in (2010) yayınladığı raporda ise öğrencilerin küresel dünyada başarılı olabilmeleri için 21. yy. becerilerinin geliştirilmesinin öneminden bahsetmiştir. Eğitim sisteminin amacı da öğrencilere bu beceri ve yeterlikleri kazandırarak onları donanımlı hale getirmektir. Dolayısıyla 21. yüzyılda kendine yetebilen, grup ile iş birliği yapabilen, iletişim becerisi yüksek, yaratıcı ve inovatif düşünen bireyler yetiştirmek esastır (Çakır ve Altun-Yalçın, 2021). Dolayısıyla bu becerilerinin kazandırılmasında fen eğitiminin önemi büyüktür. Fen eğitiminde öğrencilere yalnızca bilimsel bilgileri aktarmayı değil aynı zamanda bilimsel süreç becerileri, problem çözme, araştırma yapma, sorgulama ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri kazandırmayı da amaçlamaktadır (Aydoğdu, 2006). Bireylerin sahip oldukları bilimsel bilgileri günlük yaşam problemlerinin çözümünde kullanabilmeleri, karşılaştıkları durumlara yönelik alternatif çözüm yolları geliştirebilmeleri ve bu çözümleri değerlendirebilmeleri günümüz fen eğitiminin temel hedefleri arasında yer almaktadır. Bu doğrultuda fen eğitimi, öğrencilerin yalnızca kavramsal bilgi edinmelerini değil; aynı zamanda problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, sorgulama ve karar verme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Öğrencilerin bilimsel bilgilerini gerçek yaşam problemlerinin çözümünde kullanmalarına olanak tanıyan ve problem çözme, yaratıcı düşünme ile karar verme süreçlerini destekleyen yaklaşımlardan biri de mühendislik tasarım becerisidir (Dym, 1994). Mühendislik tasarım becerileri, bireylerin karşılaştıkları problemlere disiplinler arası bir bakış açısıyla

[1] Sorumlu yazar: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, gzdekaranur@gmail.com, 0009-0002-5107-4088

[2] Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, natalay@ohu.edu.tr, 0000-0003-1002-3110

yaklaşmalarını, sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanarak özgün çözümler üretmelerini ve ortaya koydukları ürünleri geliştirerek onlara değer kazandırmalarını kapsayan inovatif bir düşünme süreci olarak değerlendirilmektedir (Kahraman vd., 2024). Mühendislik tasarım becerisi, özellikle fen eğitimi bağlamında öğrencilerin bilimsel bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirmelerine ve karşılaştıkları problemlere çözüm üretmelerine olanak tanımaktadır ve bütüncül gelişimi desteklediği görülmektedir. Bu nedenle alanda yapılan çalışmaların genel eğilimlerinin, hangi konularda yoğunlaştığının ve araştırma boşluklarının belirlenmesi, alanın gelişimi açısından önem taşımaktadır.

Mühendislik tasarım becerilerine yönelik eğitim faaliyetleri alanında literatürde çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmaların artış göstermesinde, mühendislik tasarım becerisinin problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve yenilikçi düşünme gibi 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlaması ve özellikle fen eğitimi açısından önemli bir yere sahip olmasının etkili olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, konuya ilişkin gerçekleştirilen araştırmaların bir bütün olarak ele alınmasının, mevcut çalışmaların gelişim eğilimlerinin belirlenmesinin ve çalışmalar arasındaki ilişkilerin ortaya konulmasının alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, mühendislik tasarım becerisi ile ilişkili tüm eğitim kademelerindeki araştırmalarının detaylı bir bibliyometrik analizini gerçekleştirmektir. Bu analiz kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Eğitim alanında mühendislik tasarım becerisine yönelik yapılan araştırmaların yazar dağılımı nasıldır?
2. Eğitim alanında mühendislik tasarım becerisine yönelik yapılan araştırmalarda yer alan anahtar kelimeler nelerdir ve birlikte görülme ağı nasıldır?
3. Eğitim alanında mühendislik tasarım becerisine yönelik yapılan araştırmalarda ilgili kavramların dağılımı nasıldır?
4. Eğitim alanında mühendislik tasarım becerisine yönelik yapılan araştırmaların yazar, anahtar kelime ve çalışma başlığı arasındaki ilişkinin üçlü alan grafiği nasıldır?
5. Eğitim alanında mühendislik tasarım becerisine yönelik yapılan araştırmaların ülkeler bağlamında zaman içindeki değişimi nasıldır?
6.Eğitim alanında mühendislik tasarım becerisine yönelik yapılan araştırmaların yayın türlerine göre dağılım nasıldır?
7. Eğitim alanında mühendislik tasarım becerisine yönelik yapılan araştırmaların yer aldığı dergiler ve dergilerin atıf analizi nasıldır?

YÖNTEM

Çalışmada tüm eğitim kademlerinde yer alan mühendislik tasarım becerilerine ilişkin akademik yayınların niceliksel özelliklerini ortaya koymak amacıyla bibliyometrik analiz yöntemi tercih edilmiştir. Bibliyometrik analiz bilimsel çalışmaların niteliklerini farklı açılardan ortaya koymaktadır. Dolayısıyla çalışmanın dinamiklerini, araştırmaya ilişkin yenilik ve değişimleri göstermesi açısından işlevsel bir duruma sahiptir (Karagöz ve Şeref, 2020).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma bağlamında analizi yapılan yayınlar Web of Science veri tabanından alınmıştır. Tarama süreci 2005-2026 yılları arasını kapsayacak şekilde gerçekleştirilmişir. Tarama yapılırken mühendislik ve tasarıma ilişkin "engineering design", "engineering design thinking", "engineering design skills" kelimeler tercih edilirken; eğitim kademelerini belirlemek için de "basic education", "primary school", "elementary school", "K-12", "high school", "preservice teacher" , "high school students" , "undergraduate students", "teacher" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Yapılan taramayla "Education Educational Research" ve "Education Scientific Disciplines" kategorileri ile sınırlandırılmış olup toplam 714 yayına ulaşılmıştır. Çalışmada

verilerin analizi ve görselleştirilmesinde, R Studio Biblioshiny (Aria ve Cuccurullo, 2017) paketi kullanılmıştır.

BULGULAR

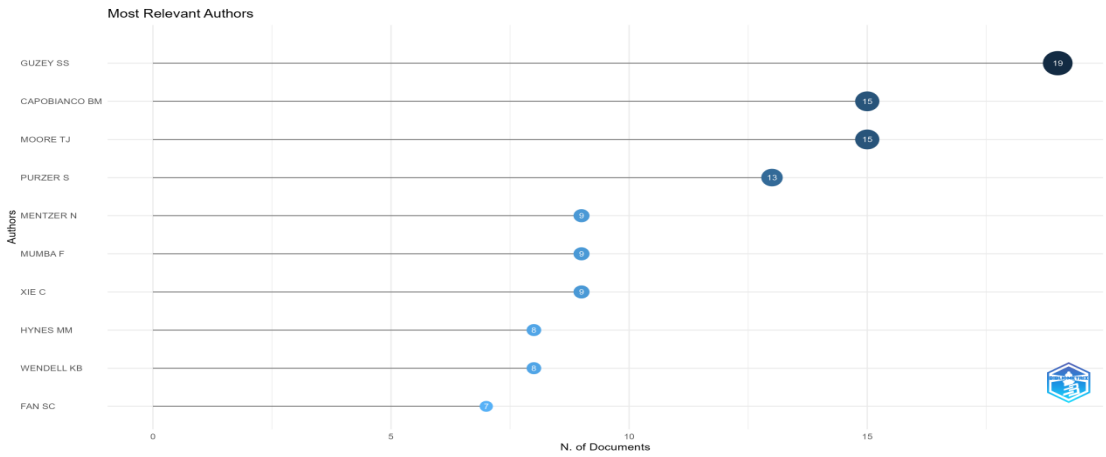


Şekil 1. Mühendislik Tasarım Becerisine Yönelik Yapılan Eğitim Çalışmalarına İlişkin Temel Bilgiler

Şekil 1'de yayınlara ilişkin temel parametreler yer almaktadır. İlk olarak tüm eğitim kademelerinde mühendislik tasarım becerileriyle ilgili çalışmaların yıllara göre dağılımları incelenmektedir. Araştırma kapsamında 2005-2026 yılları arasında toplam 714 çalışma gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bilimsel yayınların toplam 1850 farklı araştırmacı tarafından gerçekleştirildiği ve bu araştırmacılardan da 63'ünün tek yazarlı olarak çalışmalarını yayınladığı görülmüştür. Yazarların belirlediği 1494 farklı anahtar sözcük yer almaktadır. Yıllık ortalama büyüme oranının %6.38 iken, uluslararası yazar iş birliği oranının ise %6.3 olduğu görülmektedir. Yayın başına düşen ortalama atıf sayısı %10.49 yıllık ortalama yayın sayısı ise %8.23 olduğu anlaşılmaktadır.

1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Eğitim alanında mühendislik tasarım becerisine yönelik yapılan çalışmaların yazar dağılımı Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. En Fazla Üretim Yapan Yazarlar

Şekil 2'de eğitimde mühendislik tasarım becerisine yönelik analiz edilen çalışmalarla ilgili en fazla üretim yapan 10 yazar yer almaktadır. Dolayısıyla Guzey SS., 19 yayınla konuyla ilgili

en çok yayın yapan araştırmacıdır. Ardından sırasıyla Capobianco BM.'nin 15, Moorte TJ.'nin 15, Purzer S.'nin 13, Mentzer N.'nin 9, Hynes MM.'nin 8, Mumba F.'nin 8, Wendell KB.'nin 8, Xie C.'nin 8 ve Fan SC.'nin 7 çalışması olduğu görülmektedir.

2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Eğitim alanında mühendislik tasarım becerisine yönelik yapılan çalışmalarda yer alan anahtar kelimeler Şekil 3'te verilmiştir.

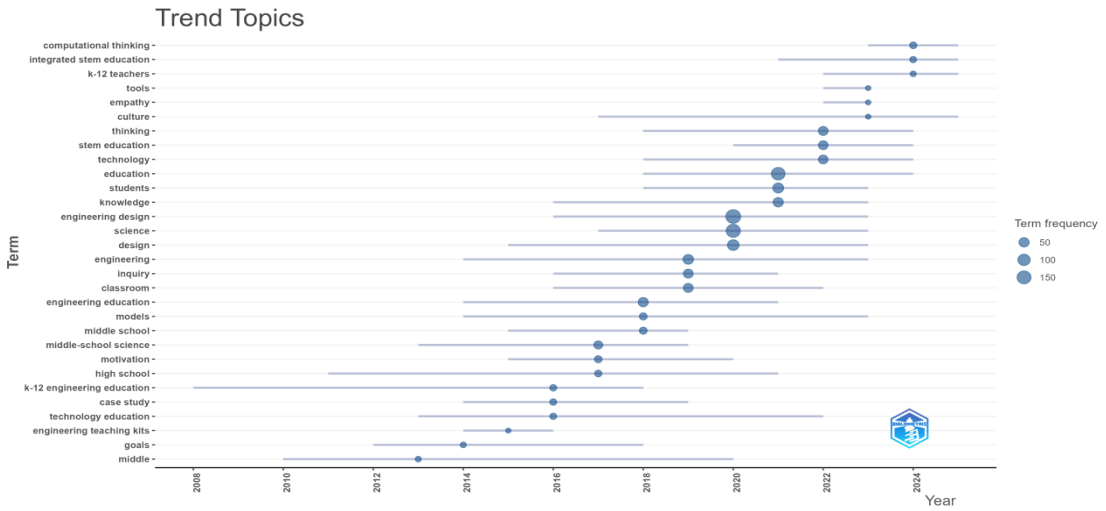


Şekil 3. En Çok Kullanılan Ortak Anahtar Kelimeler

Şekil 3'te, çalışmalarda en çok kullanılan anahtar kelimelerin ne kadar sık kullanıldığını gösteren "Kelime Bulutu" yer almaktadır. Kelime bulutunda büyük harflerle öne çıkan kelimeler araştırma konusuna dair en sık tartışılan kelimeleri gösterir. Dolayısıyla eğitimde mühendislik tasarım becerisine yönelik en fazla ilgi gören kelimenin "mühendislik tasarım" başta olmak üzere, "bilim", "eğitim", "tasarım" ve "stem" olduğu görülmektedir.

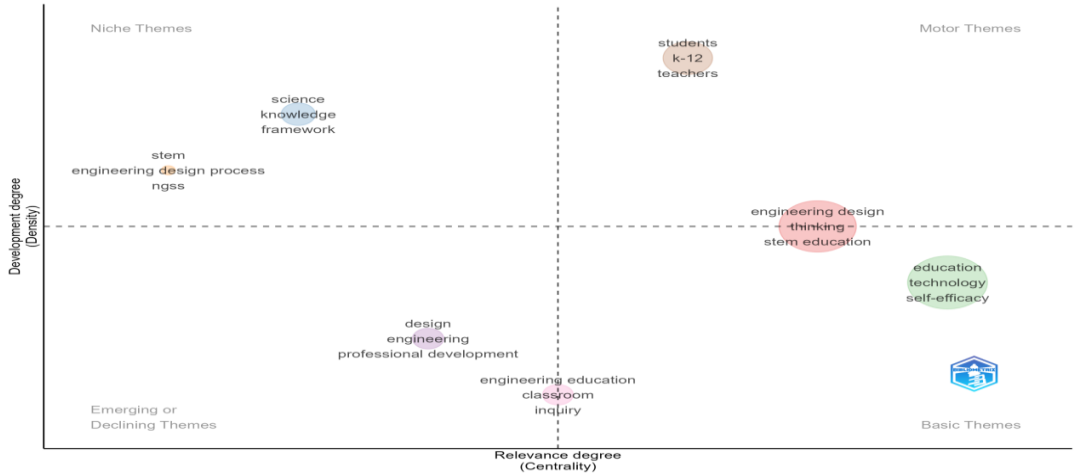
3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Eğitim alanında mühendislik tasarım becerisine yönelik yapılan çalışmalarda ilgili kavramların dağılımı Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Trend Kavramlar

Şekil 4'teki analizde öne çıkan kavramlar yer almaktadır. Trend konu başlıkları belirlenmesinde 2008-2024 yılları arasında yayınlanan çalışmalara arasında toplam 30 trend konu araştırma başlığının ortaya çıktığı görülmektedir. Ayrıca, grafik üzerinde gösterilen daireler ilgili konuya ilişkin yayın sayısını temsil etmekte olup, daha fazla yayına sahip konular daha büyük bir daire ile görselleştirilmiştir. Buna göre 2018-2022 yılları arasında mühendislik tasarım becerisi konularında en çok "mühendislik tasarım", "bilim", "eğitim" kavramlarının merkezi bir değere sahip olduğu görülmektedir.



Şekil 5. Tematik Harita

Şekil 5'te literatürün merkeziyet ve gelişmişlik düzeyini görmek amacıyla yazarların seçmiş olduğu kelimelerle oluşturulan "Tematik Harita" verilmiştir. Bu harita, araştırma kapsamında temaların önem ve olgunluk düzeylerini sınıflandırmada rol oynamaktadır. Haritada yer alan temalar dört bölgeye ayrılmıştır. Sağ üstte yer alan kavramlar hem yüksek yoğunluk hem de yüksek merkeziyet değerine sahip olup "motor temalar" olarak adlandırılmaktadır. Sağ alt bölümde yer kavramlar yüksek merkeziyete sahip olmalarına rağmen düşük yoğunluk nedeniyle "temel temalar" olarak yer almaktadır. Sol üstte yer alan bölümde yüksek yoğunluk ancak düşük merkeziyet değerini içerdiği için "niş temalar" ve son olarak da sol alt bölümde yer alan hem düşük merkeziyet hem de düşük yoğunluk değerlerine sahip olmasıyla "gelişen ya da gerileyen temalar" olarak adlandırılmaktadır. Buna göre aşağıda Şekil 5'in içeriği ayrıntılı olarak verilmiştir.

Motor Temalar (Sağ Üst Bölüm): Alana ilişkin en çok çalışılan konular yer almaktadır. Bu nedenle konuların önem ve gelişmişlik düzeyleri yüksektir. Bu temada, "öğrenciler", "K-12", "öğretmenler" ve "mühendislik tasarım" kavramlarının yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu kavramlar, araştırmanın temelini oluşturmakta ve literatürde yoğun bir biçimde ele alınmaktadır. Özellikle K-12 düzeyindeki öğrenciler ve öğretmenler, mühendislik tasarım uygulamalarında ön planda olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum mühendislik tasarım becerilerinin küçük yaşlardan itibaren kazandırılmasına yönelik çalışmaların olduğunu ortaya koymaktadır.

Basit Temalar (Sağ Alt Bölme): Alana ilişkin konuların önem düzeyi yüksek fakat düşük yoğunluk ile yeterince çalışılmamış konular yer almaktadır. Dolayısıyla daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu temada, "düşünce", "stem eğitimi", "eğitim", "teknoloji" ve "öz-yeterlilik" yer almaktadır. Bu kavramlar, araştırma konusunun temelini oluşturmuş fakat derinlemesine bir araştırmanın yapılmadığını göstermektedir. Dolayısıyla bu alanlarda gerçekleştirilecek çalışmaların literatüre katkı sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca bu temalar, gelecekteki araştırma için oluşturmaktadır. Özellikle STEM eğitimi ve teknoloji entegrasyonu ile bireylerin öz yeterlik algılarının kapsamlı biçimde incelenmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

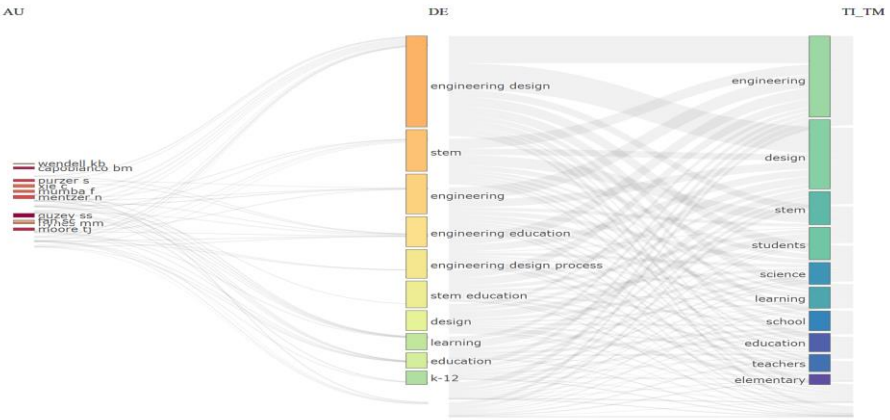
Niş Temalar (Sol Üst Bölüm): Niş temalar, yüksek yoğunluk sayesinde ayrıntılı incelenmiş fakat düşük merkeziyet nedeniyle daha sınırlı etkileşim içeren temaları yansıtmaktadır. Dolayısıyla alanın genelini yansıtmaz, özel ve uzmanlaşmış konuları temsil etmektedir. Bu temada; "bilim", "bilgi", "çerçeve", "STEM", mühendislik tasarım süreci" ve "NGSS (Yeni Nesil Bilim Standartları)" kavramları ön plana çıkmıştır. Bu bulgu eğitimde mühendislik tasarım becerilerinin uygulama süreçleri ve teorik temeller etrafında yoğunlaştığını göstermektedir.

Gelişmekte Olan veya Gerileyen Temalar (Sol Alt Bölüm): Bu bölümde hem düşük merkeziyet hem de düşük yoğunluk nedeniyle yeterince çalışılmamış konular yer almaktadır. Dolayısıyla literatürde yükselen veya gerileyen bir değere de sahip olabilir. Bu nedenle gelişmekte olan veya gerileyen temalar olarak adlandırılmıştır. Bu temada; "tasarım", "mühendislik", "profesyonel gelişim", "mühendislik eğitimi", "sınıf" ve "sorgu" kavramları yer almaktadır. Bu

kavramlar, henüz yeterince çalışılmamış olmakla beraber literatüre katkı sağlayacak araştırma alanlarını da temsil etmektedir. Bununla beraber mühendislik eğitimi, profesyonel gelişim bağlamında sınıf içi uygulama sürelerini derinlemesine ele almak gerektiği anlaşılmaktadır.

4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Eğitim alanında mühendislik tasarım becerisine yönelik yapılan çalışmaların yazar, anahtar kelime ve çalışma başlığı arasındaki ilişkinin üçlü alan grafiği Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Üçlü Alan Analizi (Three-Field Plot)

Şekil 6'da yazarlar, yazarların en sık kullandıkları anahtar kelimeler ve çalışma başlıklarında en sık kullanılan sözcükler arasındaki ilişkiyi gösteren üçlü alan (Three-Field Plot) grafiği yer almaktadır. Bu grafik, alanyazında öne çıkan araştırmacıların hangi kavramlar üzerinde yoğunlaştığını ve bu kavramların çalışma başlıklarıyla nasıl ilişkilendiğini ortaya koymaktadır. Grafikte değişkenler arasındaki ilişkiler gri bağlantılar ile gösterilirken, renkli dikdörtgenlerin büyüklüğü ilgili değişkenlerin kullanım sıklığını ve bağlantı yoğunluğunu ifade etmektedir. Grafiğin sol bölümünde mühendislik tasarım becerisine yönelik çalışmalarda öne çıkan araştırmacılar yer almaktadır. Buna göre en fazla yayın yapan araştırmacılar arasında Kristen Bethke Wendell, Brenda M. Capobianco ve Şenay Purzer dikkat çekmektedir. Orta bölümde yer alan anahtar kelimeler incelendiğinde en sık kullanılan anahtar kelimenin "mühendislik tasarım" olduğu, bunu sırasıyla "STEM", "mühendislik", "mühendislik eğitimi" ve "mühendislik tasarım süreci" kavramlarının izlediği görülmektedir. Grafiğin sağ bölümünde ise çalışma başlıklarında en sık kullanılan sözcükler yer almakta olup "mühendislik", "tasarım", "STEM", "öğrenciler" ve "bilim" kavramlarının öne çıktığı belirlenmiştir. Anahtar kelimeler ile çalışma başlıklarında öne çıkan kavramların büyük ölçüde benzerlik göstermesi, mühendislik tasarım becerisine yönelik araştırmaların ağırlıklı olarak mühendislik tasarımı, STEM eğitimi ve fen eğitimi ekseninde yürütüldüğünü ortaya koymaktadır.

5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

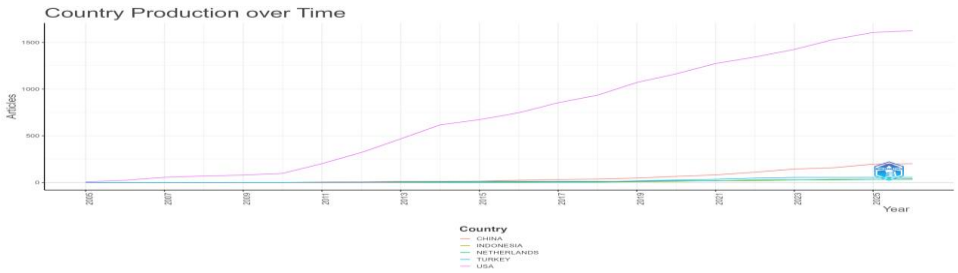
Eğitim alanında mühendislik tasarım becerisine yönelik yapılan çalışmaların ülkeler bağlamında zaman içindeki değişimi Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Mühendislik Tasarım Becerisine Yönelik Eğitim Araştırmalarında En Çok Atıf Alan Ülkeler

Ülke	Toplam Atıf	Ortalama Atıf	Ülke	Toplam Atıf	Ortalama Atıf
ABD	5128	10,80	Endonezya	30	3,00
Çin	877	14,40	İsveç	26	8,70
Hollanda	600	54,50	Singapur	24	4,00

Avusturalya	218	21,80	Güney Afrika	21	21,00
Türkiye	189	9,40	Almanya	17	2,40
İsrail	60	8,60	Kanada	16	2,30
Hindistan	52	10,40	Danimarka	10	3,30
Birleşil Krallık	50	8,30	Finlandiya	9	3,00
Tayland	41	5,90	Portekiz	7	2,30
Malezya	31	7,80	Sırbistan	6	6,00

Tablo 1 incelendiğinde Amerika Birleşik Devletleri 5128 ile en yüksek atıf alan ülke konumundadır. ABD'yi sırayla Çin (877), Hollanda (600), Avusturalya (218) ve Türkiye (189) takip etmektedir. Bu durum ülkelerin eğitimde mühendislik tasarım becerisiyle ilgili alana ne kadar katkı sağladığını göstermektedir. Bunun yanı sıra ülkelerin ortalama atıf sayılarına baktığımızda toplam atıfla doğru orantıda olmadığı anlaşılmaktadır. En yüksek ortalama atıf sayısına sahip ülke Hollanda'nın (54.5) olduğu ve bunu sırasıyla; Avusturalya (21.8), Güney Afrika (21), Çin (14.4) ve ABD (10.8) takip etmektedir. Bu durum ülkelerin daha az sayıda çalışma üretmelerine rağmen etkili çalışmalar yaptığını göstermektedir. Türkiye ise en fazla toplam atıf (10.8) sayısına sahip 5 ülke ve en fazla ortalama atıf (9.4) sayısına sahip 6 ülke içerisine girerek bu alana yönelik üretkenlik ve etki düzeyi daha dengeli bir dağılım göstermiştir.



Şekil 7. Ülkelerin Zaman İçindeki Üretimi

Şekil 7'de ülkelerin zaman içindeki grafiği verilmektedir. Grafikte Amerika'nın 2011 yılından bu zamana dek ilgili araştırma kapsamında belirgin bir biçimde artış yaşandığı gözlemlenmektedir. Çin 2016 yılından sonra ivme kazanırken, Endonezya ve Türkiye bilimsel üretim konusunda daha sınırlı düzeyde kalmıştır. Bu durum, eğitimde mühendislik tasarım becerisine yönelik yapılan araştırmaların öncelikli olarak Amerika tarafından yürütüldüğü, zaman içerisinde de diğer ülkelerin de literatüre katkı sağladığı görülmektedir.

6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Eğitim alanında mühendislik tasarım becerisine yönelik yapılan çalışmaların yayın türlerine göre dağılım Tablo 2'de verilmiştir.

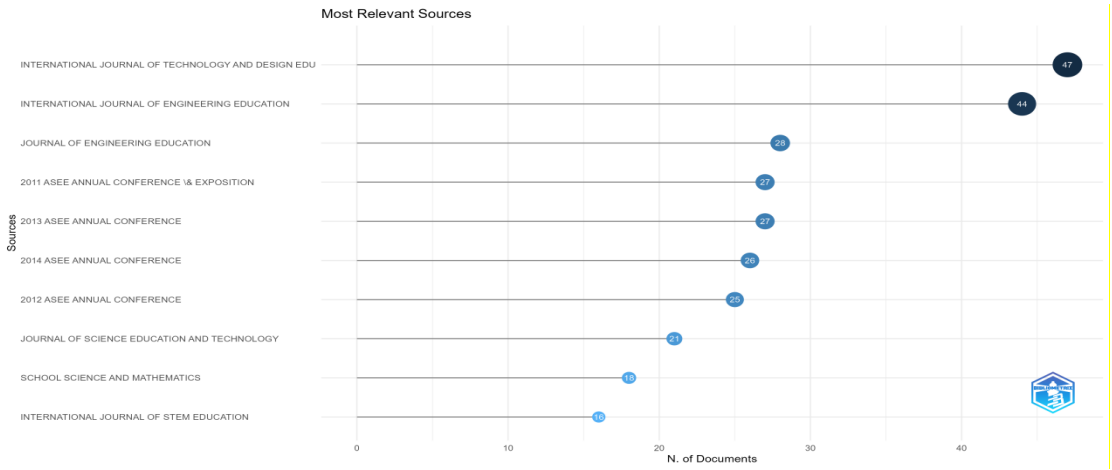
Tablo 2. Mühendislik Tasarım Becerisine Yönelik Yapılan Eğitim Araştırmaların Yayın Türlerine Göre Dağılımı

Tür	Sayı
Makale	414
Bildiri Kitabı	290
Erken Erişim	17
Kitap Bölümleri	9
Editörlük Malzemesi	1
İnceleme Makalesi	12
Toplam	**743**

Tablo 2'de araştırma kapsamında çalışmaların yayın türlerine göre sayısal dağılımı verilmiştir. Bununla birlikte toplam 714 yayına ulaşılmasına rağmen 743 yayın olduğu görülmektedir. Bu durum yayınların, birden fazla yayın türünde yer aldığından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla mühendislik tasarım becerisine yönelik yapılan çalışmalara ilişkin yayın türleri arasında en çok makale (414) ve Bildiri (290) türü yer almaktadır.

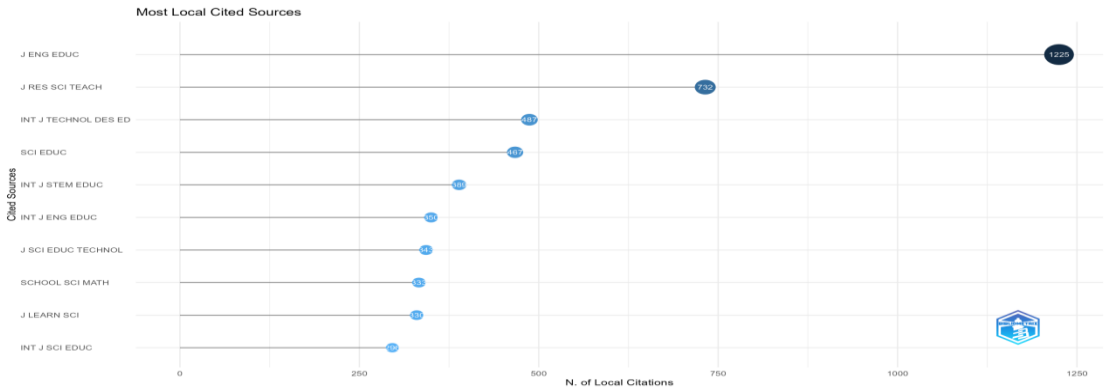
7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Eğitim alanında mühendislik tasarım becerisine yönelik yapılan çalışmaların yer aldığı dergiler ve dergilerin atıf analizi Şekil 8'de verilmiştir.



Şekil 8. Dergilerin Yayın Sayısı Analizi

Şekil 8'de bibliyometrik analize dahil edilen çalışmaların en sık yayınlandığı dergi sayısı grafiği görülmektedir. Bu grafiğe göre en fazla yayının International Journal of Technology and Design Education (47) ve International Journal of Engineering Education (44) dergilerinde yer aldığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla mühendislik tasarım becerisinin bu dergiler etrafında yoğunlaştığı görülmektedir.



Şekil 9. Dergilerin Atıf Analizi

Şekil 9'da, bibliyometrik analize dahil edilen eğitimde mühendislik tasarım becerisine ilişkin çalışmalar değerlendirildiğinde, en çok atıf yapılan dergiler ve atıf sayıları bulunmaktadır. Dolayısıyla 1225 çalışmayla en fazla atıf alan kaynak "Journal of Enginering Education" olduğu görülmektedir. Bu durum araştırmacılar tarafından sıklıkla referans alındığını göstermektedir. Bunu sırasıyla 732 çalışmayla "Journal of Research in Science Teaching", 487 çalışmayla "" International Journal of Technology and Design Education" ve 467 çalışmayla da "Science Education" dergileri izlemektedir.

Şekil 8 ve Şekil 9 birlikte değerlendirildiğinde en çok yayın yapan dergi "International Journal of Technology and Design Education" olmasına rağmen en çok atıf gösterilen dergiler sıralamasında üçüncü sırada yer almaktadır. Bu durum, ilgili derginin çalışma sayısın yüksek olmasına rağmen etki düzeyi açısından "Journal of Enginering Education" ve "Journal of Research in Science Teaching" dergilerinin gerisinde kaldığı görülmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma, eğitimde mühendislik tasarım becerisine yönelik uluslararası literatürün genel görünümünü ortaya koymaktadır. Bulgular, alandaki bilimsel üretimin özellikle son yıllarda belirgin bir ivme kazandığını ve STEM eğitiminin yaygınlaşmasıyla kritik bir çalışma alanı hâline geldiğini göstermektedir. Alandaki üretimin Guzey, Capobianco, Moore ve Purzer gibi öncü araştırmacılar etrafında şekillendiği; bu isimlerin kuramsal gelişime yön veren temel aktörler olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada en sık kullanılan anahtar kelimelerin (mühendislik tasarım, bilim, eğitim, tasarım, STEM) olması, konunun fen eğitimi ve STEM yaklaşımıyla güçlü entegrasyonunu doğrulamaktadır. Nitekim Adıgüzel Ulutaş vd. (2023) Türkiye'de STEM eğitimi alanında gerçekleştirilen çalışmaların büyük ölçüde mühendislik tasarım süreci üzerine yoğunlaştığını ve mühendislik tasarımının STEM uygulamalarının temel bileşenlerinden biri olarak ele alındığını belirtmiştir. Kelley ve Knowles (2016), mühendislik tasarım sürecinin STEM uygulamalarının bütünleştirici temel bileşeni olduğunu vurgulamaktadır. Trend ve tematik harita analizleri (Aria ve Cuccurullo, 2017) incelendiğinde; öğrenciler, öğretmenler, K-12 eğitimi ve mühendislik tasarımı kavramlarının motor temalarda (merkezi alanlar) yer aldığı görülmektedir. Buna karşın STEM eğitimi, teknoloji entegrasyonu ve öz yeterlik temel temalarda; mesleki gelişim, sınıf uygulamaları ve sorgulamaya dayalı öğrenme ise gelişmekte olan temalarda yer almaktadır. Özyalçın ve Avcı (2024) mühendislik tasarım temelli fen eğitimi çalışmalarında öğretmen eğitimi, sınıf uygulamaları ve mühendislik tasarım süreçlerinin son yıllarda öne çıkan araştırma konuları olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca "öğretmenler", "eğitim", "okul" ve "ilkokul" kavramlarının da dikkat çekmesi, araştırmaların yalnızca öğrencilere yönelik olmadığını; öğretmen eğitimi, sınıf uygulamaları ve ilkokul düzeyindeki mühendislik tasarım uygulamalarının da literatürde önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. Wendell vd. (2019) tarafından mühendislik tasarımının özellikle ilkokul düzeyinde problem çözme ve tasarım odaklı düşünmeyi geliştiren temel bir öğrenme süreci olarak ele alınmasıyla örtüşmektedir. Bu durum, yeni araştırmaların planlanmasında uygun anahtar kelimelerin ve temel araştırmacıların belirlenmesi açısından önemli bir avantaj olabileceği söylenebilir.

Üçlü alan analizi; yazar, anahtar kelime ve başlıklar arasında yüksek bir kavramsal uyum olduğunu göstermiştir. Ülke bazlı incelemelerde ABD hem yayın üretkenliği hem de bilimsel etki bakımından lider konumdadır. Bu durum, mühendislik tasarımının Next Generation Science Standards (NGSS) kapsamına alınması ve STEM politikalarının sistematik desteğiyle açıklanabilir (English, 2016). Çin Asya'da güçlü bir yükseliş sergilerken; Hollanda ortalama atıf sayısında ilk sıradadır. Türkiye'nin de üst sıralarda yer alması alandaki potansiyelini göstermekte olup, OECD (2023) hedefleri doğrultusunda uluslararası iş birliklerinin artırılması stratejik önem taşımaktadır. Türkiye'deki araştırmaların uluslararası görünürlüğünü ve bilimsel etki düzeyini daha da artırmak amacıyla küresel ölçekteki kurum ve araştırmacılarla ortak projelerin yapılması ve uluslararası yayın iş birliklerinin teşvik edilebilir.

Yayın türlerine ilişkin sonuçlar, araştırmaların büyük bölümünün makale ve bildiri olarak yayımlandığını göstermektedir. Zupic ve Čater (2015), bibliyometrik analizlerde yayın türlerinin ve bilimsel üretkenlik göstergelerinin, bir araştırma alanının bilgi üretim yapısını ve gelişim sürecini değerlendirmede önemli göstergeler olduğunu belirtmektedir. Dergi analizlerinde en çok yayın International Journal of Technology and Design Education'da yer alırken, en yüksek bilimsel etki Journal of Engineering Education dergisinde elde edilmiştir (Froyd vd., 2012). Literatürün ABD merkezli, STEM ve fen eğitimi odaklı geliştiği görülmektedir. Bu bağlamda yapılacak araştırmalar teknoloji entegrasyonu, öğretmenlerin mesleki gelişimi, öz yeterlik ve sınıf içi uygulamalar üzerine yapılandırılarak literatüre önemli katkılar sağlanabilir.

KAYNAKLAR

Adıgüzel-Ulutaş, M., Elmas, R., Karakaya, F. Ve Yılmaz, M. (2023). Türkiye'de yapılan STEM eğitimi yaklaşımı çalışmalarının mühendislik tasarım süreci uygulamaları bağlamında incelenmesi. *TEBD, 21*(2), 1111-1130. https://doi.org/10.37217/tebd.1294562

Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. Journal of informetrics, 11(4), 959-975. https:// doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007

Aydoğdu, B. (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerilerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(40), 160-175. https://izlik.org/JA44DX53WT

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*(2), 708-738. https://doi.org/10.18039/ajesi.578170.

Çakır, Z. ve Altun Yalçın, S. (2021). The investigation of the effect of montessori approach-based stem activities on the problem-solving skills of pre-service preschool teachers. *Journal of Theoretical Educational Sciences, 14*(2), 93-119. https://doi.org/10.30831/akukeg.824773

Dym C.L. (1994). Engineering: A synthesis of views. New York: Cambridge University Press.

English, L. D. (2016). STEM education K–12: Perspectives on integration. *International Journal of STEM Education, 3*(3), 1–8. https://doi.org/10.1186/s40594-016-0036-1

Froyd, J. E., Wankat, P. C., & Smith, K. A. (2012). Five major shifts in 100 years of engineering education. *Proceedings of the IEEE, 100*(Special Centennial Issue), 1344–1360. https://doi.org/10.1109/JPROC.2012.2190167

Greenhill, V. (2010). 21st century knowledge and skills in educator preparation. Partnership for 21st century skills. Partnership for 21st Century Skills. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519336.pdf

Hamarat, E. (2019). 21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları. İstanbul: Seta Analiz.

Karagöz, B. ve Şeref, İ. (2020). Yazma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir inceleme: Web of Science veri tabanında eğilimler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(1), 67-86.

Kafalı, C., ve Akçöltekin, A. (2024). Fen bilimleri öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ile bilimsel araştırma öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *TroyAcademy, 9*(1), 51-77.https://doi.org/10.31454/troyacademy.1365799

Kahraman, N., Yecan, E., Taskın Ekıcı, F., ve Kara, İ. (2024). Mühendislik tasarım becerileri özyeterlik algı ölçeği'nin (MTBÖAÖ) geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 61*, 458-480. https://doi.org/10.9779/pauefd.1284927

Kelley, T. R.,& Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education, 3*(1), 11. https://doi.org/10.1186/s40594-016-0046-z

OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing

Özyalçın, B., ve Avcı, F. (2024). Examination of engineering design-based science education studies (2012-2024). *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6(2), 992-1009.https://izlik.org/JA54ZM48YM

Partnership for 21st Century Learning P21 (2019). Framework for 21st Century Learning Definitions. https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf

Wendell KB, Swenson JES, Dalvi TS. (2019). Epistemological framing and novice elementary teachers' approaches to learning and teaching engineering design. *J Res Sci Teach 6*:956–982. https://doi.org/10.1002/tea.2154

Zupic, I., & Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods, 18*(3), 429–472. https://doi.org/10.1177/1094428114562629

ÖĞRETMENLERİN FARKLILAŞTIRMA KAVRAMI İLE İLGİLİ ALGILARININ BELİRLENMESİ

Yahya ÇIKILI[1]

GİRİŞ

Eğitim, bireyde davranış değişikliği süreci (Ertürk, 1972; Tylor,1949), öğrenme çevreyle etkileşim sonucu kalıcı izli davranış değişikliği (Ertürk, 1972; Shunk, 202) olarak tanımlanmaktadır. Eğitim sonucu davranışın oluşması süreci ile ilgili olan öğretim ise öğrenme yaşantılarının belirli öğrenme hedeflerine ulaşmak amacıyla öğretmenin rehberliğinde planlanan, uygulanan ve değerlendirilen etkinliklerin tümünü kapsayan sistematik bir süreçtir. Öğretim, öğrenmeyi gerçekleştirmek için içerik, yöntem, materyal, öğrenme ortamı ve değerlendirme unsurlarının düzenlenmesini ifade eder. Bu yönüyle öğretim, öğrenmenin gerçekleşmesini destekleyen planlı eğitim faaliyeti olarak ifade edilebilir (Shunk, 2020). Buradan, bireyden beklenen davranışın gerçekleşmesi için planlı bir şekilde öğrenme yaşantılarını düzenlenmesi ve öğrencilerin bu yaşantılarla etkileşime girmesi ile ilgili öğretim süreçlerinin geçekleştirilmesi gerekir. Formal eğitim sürecinde okullarda geçen öğretim uygulamaları, gruba dönük olarak sınıflarda yürütülmektedir. Sınıflarda ise aynı ya da benzer yaş veya sosyal çevreden öğrenciler olsa da farklılıkları olmadığı anlamına gelmemektedir. Farklılıklar bireylar arasında olabileceği gibi, birey içi de olabilir (Özyürek, 2010). Öğrencilerde gözlemlenen bireysel farklılıklar geldiği sosyal çevre, hazırbulunuşluk düzeyi, öğrenme stilleri gibi faktörlerle ilgili olabilir. Bu durumda her öğrencinin öğrenme için ihtiyaç duyduğu yaşantılar farklılaşabilmektedir (Öztürk ve Mutlu, 2017). Öğrencilerden beklenen davranış değişikliğinin gerçekleşmesi öğretimi farklılaştırma ile gerçekleştirilebilir (Smutny, 2003).

Öğrencilere bilgiyi alma ve anlamlandırma alanında çoklu seçenekler sunmak için sınıfiçi dinamiklerin sarsılması (Tomlinson, 2001), tek beden herkese uymaz ilkesi (Gregory, Chapman, 2012) yaklaşımına dayanan farklılaştırılmış öğretim bilişsel öğrenme yaklaşımına dayalı deneysel bir yaklaşımdır (Anderson, 2007; Santamaria, Thousand, 2004). Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözeterek, öğrencilerdeki farklılıklara göre öğretim sürecinin düzenlenmesi, yürütülmesi ve öğrencilerin üstbilişsel düşünme, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen bir öğrenme yaklaşımı (Heacox, 2002), öğrencilerin bireysel farklılıklarını, hazırbulunuşluk düzeylerini ve öğrenme profillerini gözeterek öğretim sürecini bu çeşitliliğe göre tasarlamayı hedefleyen kapsayıcı bir yaklaşım (Gedik vd., 2023; Zoraloğlu, Şahin, 2022) olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşımın temel amacı, aynı öğretim ortamında bulunan bireysel farklılıkları olan öğrencilerin öğretim süreci boyunca gerçekleştirilen etkinliklerden farklı öğrenme deneyimlerine tabi tutulması olarak belirtilmektedir (Tomlinson, 2009). Farklılaştırılmış öğretim, bireysel farklılıkların olduğu heterojen bir sınıf ortamında öğrencilerin öğrenme etkinliklerini seçerek, edindiklerini sergileyebilmelerine fırsat verir (Chapman ve King, 2003). Farklılaştırılmış öğretim sürecinde öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin bireysel veya grupla çalışma becerilerine göre tasarlanmakta ve öğrenme ortamında bulunan tüm öğrencilerin bu etkinliklere dâhil edilmesini amaçlamaktadır (Good, 2006). Bu uygulamada öğrencilerin öğretim sürecinde eşit öğrenme fırsatlarına sahip olmaları hedeflenmektedir. Farklılaştırılmış öğretim sürecinde hangi kademede eğitim verilirse verilsin öğretmenlerin dikkat etmesi gereken en önemli nokta, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak eğitim ortamını ve sürecini planlamak ve uygulamaktır (Sternberg, Grigenko, Zhang, 2008). Farklılaştırılmış öğretim öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlamakta ve akademik motivasyonu artırmaktadır (Yenmez ve Özpınar, 2017). Bu yaklaşımın sınıf içinde başarılı bir şekilde uygulanmasında öncelikle öğretmenlerin bu konu ile ilgili mesleki yeterlikleri ve uygulamaya dönük bakış açıları önemlidir (Kozikoğlu ve Bekler, 2018). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ile ilgili geliştirdikleri tutum ve inançlar, öğrencilerin uyaranlara dönük sergiledikleri farklı tepkilerin yönetilmesinde belirleyici bir role sahiptir (Erden ve Koçyiğit, 2023). Alan yazında öğretmenlerin sınıf içi uygulama aşamasında çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını gösteren araştırma bulguları yer almaktadır (Bekler ve Kozikoğlu, 2024; Mutlu ve Öztürk, 2017). Öğretmenlerin öğretim süreçlerini çeşitlendirmede karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi öğretimde fırsat eşitliği ve kapsayıcı eğitim ilkelerinin uygulamaya geçirilmesi

[1] NEU, AKEF, Özel Eğitim Bölümü, ycikili@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-1144-9095

açısından önemlidir (Yıldız, 2023). Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alındığında bireysel ihtiyaçlara duyarlı öğretim tasarımlarını öne çıkarmaktadır (Çulhaoğlu vd., 2023). Başka bir ifade ile farklılıklara rağmen öğrencilerin her birinin farklılaştırılmış öğretim süreçlerinden üst düzeyde yararlanabilmeleri üzerinde öğretmenlerin önemli role sahip olduğunu göstermektedir. Çünkü farklılaştırılmış öğretim sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesinde, öğretmenin uygulamaları ve düşünceleri temel göstergelerden birisini oluşturmaktadır. Çünkü öğretmenin uygulamadaki sahip olduğu donanım ve beceri öğrenci davranışlarını algılamada ve onları yönlendirmede önemli bir rol oynamaktadır (Atıcı, 2001). Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında öğretmenlerin karşılaştığı güçlüklerle baş etme ve uygulama örnekleri oluşturma açısından onlara destek ve olanak sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Kapusnick ve Hauslein, 2001). Bireysel farklılıklara uygun öğretim tasarımlarının hazırlanması, uygulanması ve sonuçlarının izlenmesini sağlamak amacıyla MEB tarafından hazırlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programlarında farklılaştırma kavramına yer vermiş ve farklılaştırılmış öğretim, bir çatı kavram olarak öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik, bireyselleştirilmiş ve esnek bir yaklaşımı temsil eder. Bu yaklaşım; tüm öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturur. Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin her birinin benzersiz öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir stratejidir (MEB, 2025) ifadelerine yer verilmiştir. Bu uygulama ile ilgili de zenginleştirme ve destekleme kavramları kullanılmıştır. Bunun yanında ortaöğretime yönelik farklılaştırılmış öğretim müdahale stratejileri, farklılaştırılmış öğretim etkinlik kitapları, özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler gibi kitaplar ve etkinlikler hazırlanmıştır. Bu tür uygulamalar hem öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ile ilgili öğretmen becerilerini geliştirmeyi, hem de öğrencilerin öğretim süreçlerinden üst düzeyde yararlanabilmelerini sağlamaya katkıda bulunmaya dönüktür. Öğretim sürçlerini planlama, uygulama ve değerlendirme işlemlerinden sorumlu olan öğretmenlere farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını kullanmada önemli roller düştüğünü anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin kendilerinden beklenen bu rolleri yerine getirmelerinde ise farklılaştırılmış öğretim ile ilgili algıları ve uygulamaları önemlidir. Bu açıdan ele alındığında, öğretmenlerin farklılaştırma ile ilgili algılarını anlamada metaforlar önemli bir zihinsel araç olarak kabul edilmektedir. Metaforlar, zihnimizin şekillenmesinde, olay ve olguların oluşumunu ve işleyişini yönlendirmede etkili olan güçlü zihinsel araçlardır (Saban, 2004, s. 131). Metaforların amacı bir nesne, olay, olgu vb.'nin niteliklerinin başka bir nesne, olay, olgu vb.'ne benzeterek açıklamalarda bulunmak, anlaşılmasına yardımcı olmak, karşıdaki kişiyi ikna etmek ve bilgilendirmektir. Lakoff ve Johnson (2003) e göre kavramsal metaforda insanlar, bir nesneyi, deneyimi veya görüşü anlamlandırırken başka bir şeyi referans olarak kullanır. Bu yaklaşıma göre, karmaşık zor konular, daha somut ve bilinen nesneler ya da olgular aracılığıyla somut hale getirilerek açıklanmaya çalışılır. Metaforlar gündelik hayatımızdaki faaliyetlerimizi yönlendirir. İnsanların düşünme, davranışta bulunma ve iletişim kurma biçimlerini şekillendirir (Lakoff ve Johnson, 2003). Metafor, bireylerin biliş ve iletişimini yapılandırma ve çalışma şekli hakkında önemli bilgiler sunmaktadır (Steen, 2007, s. 402). Bu nedenle metaforlar yoluyla bilgiye ulaşma uzun yıllardır araştırmalarda kullanılmaktadır (Kılcan, 2021). Özellikle eğitim araştırmalarında metafor tekniği sıklıkla kullanılmaktadır (Sözer ve Aydın, 2020). Değerler eğitimi (Yazar, Özekinci ve Lala, 2017) kapsayıcı eğitim (Bulut, 2021; Katıtaş ve Coşkun, 2021; Küçükahmetoğlu ve İlhan, 2023; Öztürk ve Başkonuş, 2022; Walton ve Lloyd, 2011), mülteci öğrenciler (Burak ve Amaç, 2021), öğretmenlik mesleği (Aydın ve Ünsal, 2021), özel eğitim (Olsen, 2011), uzaktan eğitim (Alan, 2021), öğretmenlerin mesleki kimlikleri (Yuan, Liu ve Yung, 2022) gibi çeşitli araştırmalar mevcuttur. Bu nedenle öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim kavramına hangi anlamları yükledikleri önemlidir. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim kavramına yükledikleri anlamların belirlenmesinde de metaforların etkili olduğu düşünülmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim kavramı ile ilgili algılarını belirlemektir.

YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim kavramına yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, bireylerin deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını ve bu deneyimlerin kişisel perspektiflerini nasıl şekillendirdiğini incelemek için kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır (Tisdell vd., 2025).

Araştırma Deseni

Bu araştırmanın deseni nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) desenidir. Fenomenoloji, bireylerin kendi bakış açılarından olguları algılayışlarını ve deneyimlerini vurgulamayı hedeflemektedir (Tisdell vd., 2025). Bu araştırmada, öğretmenlerin "farklılaştırılmış öğretim" kavramına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla metaforlar kullanılmıştır. Metaforlar, bireylerin öznel dünyalarındaki algıları mecazlar aracılığıyla ifade etmelerine olanak tanıyarak anlamlara ulaşmanın bir yolunu sağlamaktadır (Sözer ve Aydın, 2020, s. 262). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim kavramına yönelik algıları, metaforlar kullanılarak belirlenmiştir. Çünkü bireyler metaforları kullanarak deneyimleriyle yaşantıları arasında bağ kurma eğilimindedirler ve bu da bilinçli veya bilinçsiz olarak kavramlarla ilgili algıalrını ifade etmelerine katkı sağlamaktadır (Lakoff ve Johnson, 2003).

Çalışma Grubu

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim kavramı ile ilgili algılarını belirlemeye dönük bu araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem kullanılmıştır. Ölçüt örneklem, araştırmacıların belirli bir amaç doğrultusunda örneklemi bilinçli bir şekilde belirlediği bir yöntemdir (Yazar ve Keskin, 2020, s. 232-234). Bu nedenle devlet okullarında görev yapan ve sınıfında kaynaştırma eğitimine devam eden öğrenci bulunan okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Bu örneklem yaklaşımına bağlı olarak araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenler araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya 24 erkek, 36 kadın öğretmen katılmıştır. Katılımcılar, çocuk gelişimi, sınıf öğretmenliği, biyoloji öğretmeni, fen bilimleri, coğrafya, İngilizce, özel eğitim, sosyal bilgiler, bilgisayar, matematik, okulöncesi, Türkçe, beden eğitimi öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve verilerin toplanması

Araştırma ile ilgili veri toplamak için iki bölümden oluşan bir form kullanılmıştır. Birinci bölümde öğretmenlerin branş ve görev yaptığı okula ait bilgiler, ikinci bölümde ise katılımcıların farklılaştırma kavramına yönelik metafor oluşturmaları amacıyla açık uçlu bir soru hazırlanmıştır. Bu bölümde katılımcılardan 'Farklılaştırılmış öğretim … benzer, çünkü …' ifadesini tamamlamaları istenmiştir. Formun doldurulması öncesinde katılımcılar metafor konusu hakkında bilgilendirilmiş, daha sonra da formu doldurmaları istenmiştir. Verilerin toplanması öncesinde okul yöneticileri ile görüşme yapılmıştır. Görüşmede araştırmanın içeriği, kullanılacak form hakkında bilgi verilmiştir. Okul yöneticilerinin araştırma için onay verilmesi sonrasında sınıfında kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencisi olan öğretmenlerle görüşülmüş ve araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmemelerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler okullarda öğretmenlerin kabul ettiği tarih ve saatte öğretmenler odası, destek eğitim odası ve rehber öğretmen odasında gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere araştırma ve form hakkında bilgi verildikten sonra form verilmiş ve doldurması istenmiştir. Herhangi bir süre sınırlaması yapılmamıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada katılımcıların "Farklılaştırılmış öğretim ……. benzer. Çünkü ……. " ifadesini tamamlamaları istenmiş ve elde edilen yanıtlar metafor analizi kapsamında incelenmiştir. Katılımcıların oluşturduğu metaforlar öncelikle Excel ortamında tablolaştırılmış ve her bir katılımcının verdiği yanıtlar tek tek incelenmiştir. İlk aşamada katılımcıların kullandıkları metafor ifadeleri belirlenmiş ve metaforun dayandığı gerekçeler ("çünkü" bölümü) ile birlikte değerlendirilmiştir. Bu süreçte metaforların gerçekten benzetme içerip içermediği kontrol edilmiş ve metaforun ifade ettiği anlamın doğru şekilde anlaşılması amacıyla açıklama kısımları dikkate alınmıştır.

İkinci aşamada elde edilen ham metafor ifadeleri anlam bütünlüğü açısından incelenmiş ve katılımcılar tarafından aynı anlamı ifade eden ancak farklı biçimlerde yazılmış metaforlar belirlenmiştir. Bu doğrultuda yazım farklılıkları, ek kullanımları ve ifade biçimlerinden kaynaklanan çeşitlilikler standartlaştırılmıştır. Örneğin aynı metaforu ifade eden ancak farklı biçimlerde yazılmış ifadeler tek bir metafor başlığı altında toplanmıştır. Bu işlem sırasında metaforların anlamı değiştirilmemiş, yalnızca yazım ve ifade farklılıkları giderilerek ortak bir kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Ayrıca veri setinde yer alan yazım hataları

düzeltilmiş, ancak katılımcıların ifade ettikleri metaforların özgün anlamı korunmuştur. Örneğin katılımcılar tarafından ifade *edilen mağaza, ayakkabıcı, konfeksiyoncu, manav, mahalle bakkalı, pazar yeri, açık büfe, lokanta, kafe ve menü* gibi metaforların ortak bir düşünceyi yansıttığı belirlenmiştir. Bu metaforların tamamında bireyin ihtiyaçlarına göre farklı seçenekler arasından seçim yapabilmesi vurgulanmaktadır. Katılımcıların açıklamalarında da farklı ürünlerin veya seçeneklerin bulunması ve bireyin ihtiyacına göre tercih yapabilmesi düşüncesinin ön plana çıktığı görülmüştür. Bu nedenle söz konusu metaforlar *"mağaza / alışveriş ortamı"* başlığı altında birleştirilmiştir. Bu metaforların ortak özelliği farklı seçeneklerin bir arada bulunduğu ve bireyin kendi ihtiyacına uygun olanı seçebildiği bir ortamı temsil etmeleridir. Dolayısıyla bu metaforların farklılaştırılmış öğretimi öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre farklı seçeneklerin sunulduğu bir öğretim yaklaşımı olarak ifade ettiği değerlendirilmiştir.

Analiz sürecinde veri bütünlüğünü korumak amacıyla katılımcıların ürettiği tüm metaforlar analize dahil edilmiş ve hiçbir metafor veri setinden çıkarılmamıştır. Tek bir katılımcı tarafından ifade edilen metaforlar da araştırmanın veri setinin bir parçası olarak değerlendirilmiştir. Son aşamada standartlaştırılmış metaforlar sayısal olarak analiz edilmiş ve her bir metaforun kaç katılımcı tarafından üretildiği belirlenerek frekans değerleri hesaplanmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlerin farklılaştırma kavramı ile ilgili elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir. Mertaforların frekans ve yüzde dağılımları tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Mertaforların frekans ve yüzde dağılımları

METAFOR	***f***	***%***	**METAFOR**	***f***	***%***
Mağaza / alışveriş ortamı	13	21.67	Zengin ortam	1	1.67
Akvaryum	11	18.33	Müzik enstrümanları	1	1.67
Oyuncak	3	5.00	Tereyağından kıl çekmek	1	1.67
Okyanus / deniz	2	3.33	Gül	1	1.67
Parmak izi	2	3.33	Takım çantası	1	1.67
Kıyafet	2	3.33	Çember oyunu	1	1.67
Gökkuşağı	2	3.33	Spektrum	1	1.67
Farklı yollar	2	3.33	Meyve sepeti	1	1.67
Boya / boya kalemleri	2	3.33	Bahçedeki çiçekler	1	1.67
İki arada bir derede kalma	1	1.67	Kardeşler	1	1.67
Bireyselleştirilmiş eğitim	1	1.67	Aile	1	1.67
Sade kek	1	1.67	Oyun hamuru	1	1.67
Kapsamlı süreç	1	1.67	El	1	1.67
Özel eğitim	1	1.67	Beslenme çantası	1	1.67
Dostluk	1	1.67	***Toplam***	***60***	***%100***

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların farklılaştırılmış öğretim kavramına ilişkin çok çeşitli metaforlar geliştirdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan toplam 60 katılımcı tarafından 29 farklı metafor üretilmiştir. Bu durum katılımcıların farklılaştırılmış öğretim kavramını farklı bakış açılarıyla algıladıklarını ve kavrama ilişkin zengin bir metaforik düşünce geliştirdiklerini göstermektedir. Metaforların frekans dağılımları incelendiğinde en fazla kullanılan metaforun "mağaza / alışveriş ortamı" (f=13, %21.67) olduğu görülmektedir. Bu metafor katılımcıların farklılaştırılmış öğretimi, bireylerin ihtiyaçlarına ve tercihlerine uygun seçeneklerin sunulduğu bir ortam olarak algıladıklarını düşündürmektedir. Bir mağazada farklı ürünlerin bulunması ve bireylerin ihtiyaçlarına göre seçim yapabilmeleri gibi, farklılaştırılmış öğretimde de öğrencilerin bireysel özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun öğrenme fırsatlarının sunulduğu vurgulanmaktadır.

Katılımcılar tarafından en sık kullanılan ikinci metafor ise "akvaryum" (f=11, %18.33) olmuştur. Bu metaforun öğrencilerin farklı özelliklere sahip bireyler olarak aynı öğrenme ortamında bulunmalarını ve her birinin kendine özgü özelliklerinin dikkate alınmasını ifade ettiği söylenebilir. Akvaryumda bulunan balıkların farklı tür ve özelliklere sahip olmasına rağmen aynı ortamda yaşamlarını sürdürmeleri, farklılaştırılmış öğretimde de öğrencilerin bireysel farklılıklarının gözetilerek aynı öğrenme ortamında desteklenmesini çağrıştırmaktadır.

Bunların dışında *oyuncak* (f=3, %5) metaforu da katılımcılar tarafından görece daha sık kullanılan metaforlar arasında yer almaktadır. Bu metafor, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilere çeşitli öğrenme araçları ve seçenekleri sunan bir yapıya sahip olduğunu ifade etmektedir. Bunun yanı sıra *okyanus/deniz, parmak izi, kıyafet, gökkuşağı, farklı yollar ve boya/boya kalemleri* metaforlarının her biri iki katılımcı tarafından ifade edilmiştir (f=2, %3.33). Bu metaforların ortak yönü incelendiğinde farklılık, çeşitlilik ve bireysel özelliklere vurgu yaptıkları görülmektedir. Özellikle parmak izi metaforu bireylerin birbirinden farklı ve kendine özgü özelliklere sahip olduğunu ifade ederken, gökkuşağı ve boya kalemleri metaforları çeşitliliği ve çok yönlülüğü simgelemektedir.

Tabloda yer alan diğer metaforların ise yalnızca bir katılımcı tarafından ifade edildiği görülmektedir (f=1, %1.67). Bu metaforlar arasında *aile, kardeşler, bahçedeki çiçekler, takım çantası, müzik enstrümanları, oyun hamuru, beslenme çantası, spektrum, meyve sepeti ve dostluk* gibi çeşitli benzetmeler bulunmaktadır. Her ne kadar bu metaforların frekansları düşük olsa da farklılaştırılmış öğretimin farklı boyutlarını yansıtmaları bakımından önem taşımaktadır. Bu metaforlar incelendiğinde katılımcıların farklılaştırılmış öğretimi bazen bireysel farklılıkları temsil eden bir yapı, bazen çeşitlilik içeren bir ortam, bazen de farklı ihtiyaçlara uygun araçların bulunduğu bir sistem olarak algıladıkları görülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların ürettikleri metaforların büyük ölçüde çeşitlilik, bireysel farklılıklar, seçenek sunma ve bireysel ihtiyaçlara uygun öğretim gibi kavramlar etrafında şekillendiği söylenebilir. Bu durum katılımcıların farklılaştırılmış öğretimi öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alan, esnek ve öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımı olarak algıladıklarını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ürettiği metaforlara ait kodlar tablo 2'de, kodların içinde yer alan metaforlar tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 2: Kodlar

Kod	**f**	**%**
Seçenek sunma	18	30.00
Bireysel farklılık	15	25.00
Çeşitlilik	6	10.00
Zengin öğrenme ortamı	4	6.67
Bütünlük içinde farklılık	3	5.00
Esneklik / şekillendirilebilirlik	2	3.33
Öğrenme yollarının farklılığı	2	3.33
Araç çeşitliliği	2	3.33
Bireye göre uyarlama	2	3.33
Hassas öğretim süreci	1	1.67
Potansiyeli ortaya çıkarma	1	1.67

Tablo 3: Kodların içerisinde yer alan metaforlar

KOD	METAFOR	f	%
Seçenek sunma	mağaza / alışveriş ortamı	13	21.67
	oyuncak	3	5.00
	oyuncak kutusu	1	1.67
	oyuncak sepeti	1	1.67
Çeşitlilik	gökkuşağı	2	3.33
	boya / boya kalemleri	2	3.33
	spektrum	1	1.67
	meyve sepeti	1	1.67
Bireysel farklılık	akvaryum	11	18.33
	parmak izi	2	3.33
	kardeşler	1	1.67
	aile	1	1.67
Bireye göre uyarlama	kıyafet	2	3.33
Esneklik / şekillendirilebilirlik	oyun hamuru	1	1.67
	sade kek	1	1.67
Öğrenme yollarının farklılığı	farklı yollar	2	3.33
Zengin öğrenme ortamı	okyanus / deniz	2	3.33
	zengin ortam	1	1.67
	müzik enstrümanları	1	1.67
Hassas öğretim süreci	tereyağından kıl çekmek	1	1.67
Potansiyeli ortaya çıkarma	deniz dibindeki hazine	1	1.67
Bütünlük içinde farklılık	bahçedeki çiçekler	1	1.67
	gül	1	1.67
	el	1	1.67
Araç çeşitliliği	takım çantası	1	1.67
	beslenme çantası	1	1.67

Tablo 2 ve Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların farklılaştırılmış öğretim kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların on bir farklı kod altında toplandığı görülmektedir. Kodların frekans dağılımları incelendiğinde katılımcıların farklılaştırılmış öğretim kavramını en çok *"*seçenek sunma*"* (f=18, %30) kodu çerçevesinde algıladıkları görülmektedir. Bu kod altında *mağaza/alışveriş ortamı, oyuncak, oyuncak kutusu ve oyuncak sepeti* gibi metaforlar yer almaktadır. Bu metaforlar incelendiğinde katılımcıların farklılaştırılmış öğretimi bireylere farklı seçeneklerin sunulduğu bir yapı olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların açıklamalarında da bireylerin ihtiyaçlarına uygun olanı seçebilmeleri ve farklı seçeneklerin bir arada bulunması vurgulanmaktadır.

Katılımcı metaforlarının yoğunlaştığı bir diğer kod ise "bireysel farklılık" (f=15, %25) kodudur. Bu kod *altında akvaryum, parmak izi, kardeşler ve aile* metaforları yer almaktadır. Bu metaforlar bireylerin birbirinden farklı özelliklere sahip olduklarını ve öğretim sürecinde bu farklılıkların dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Özellikle akvaryum metaforu farklı özelliklere sahip bireylerin aynı ortamda bulunmasına rağmen her birinin kendine özgü özelliklere sahip olmasını ifade ederken, parmak izi metaforu bireylerin benzersizliğini temsil etmektedir.

Katılımcıların farklılaştırılmış öğretim kavramını ifade ederken kullandıkları metaforların bir kısmı "çeşitlilik" (f=6, %10) kodu altında toplanmıştır. Bu kod kapsamında *gökkuşağı, boya kalemleri, spektrum ve meyve sepeti* gibi metaforlar yer almaktadır. Bu metaforlar incelendiğinde katılımcıların farklılaştırılmış öğretimi farklı özelliklerin, seçeneklerin ve renklerin bir arada bulunduğu bir yapı olarak algıladıkları görülmektedir.

Tabloda yer alan diğer kodlar incelendiğinde "zengin öğrenme ortamı" (f=4, %6.67), "bütünlük içinde farklılık" (f=3, %5), "esneklik/şekillendirilebilirlik" (f=2, %3.33), "öğrenme yollarının farklılığı" (f=2, %3.33), "araç çeşitliliği" (f=2, %3.33) ve "bireye göre uyarlama" (f=2, %3.33) gibi kodların da katılımcıların farklılaştırılmış öğretim algılarında yer aldığı görülmektedir. Bu kodlar katılımcıların farklılaştırılmış öğretimi yalnızca seçenek sunma veya bireysel farklılıkları dikkate alma açısından değil, aynı zamanda öğretim sürecinin esnek olması, farklı öğrenme yollarının bulunması ve çeşitli araçların kullanılması gibi boyutlar açısından da değerlendirdiklerini göstermektedir. Ayrıca "hassas öğretim süreci" (f=1, %1.67) ve "potansiyeli ortaya çıkarma" (f=1, %1.67) kodları da katılımcıların farklılaştırılmış öğretimi dikkat ve özen gerektiren bir süreç olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır.

Katılımcıların metafor anlamlarını ortaya koyan örnek katılımcı ifadeleri tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Metafor anlamları ile ilgili katılımcı ifadeleri

Kod	**Metafor**	**Katılımcının Açıklaması ("Çünkü;……..")**
Seçenek sunma	Mağaza / alışveriş ortamı	"Çünkü mağazada herkes ihtiyacına göre farklı ürünler seçebilir."
	Oyuncak	"Çünkü oyuncak kutusunda herkesin ilgisini çekecek farklı oyuncaklar bulunur."
	Oyuncak kutusu	"Çünkü içinde farklı seçenekler vardır ve herkes istediğini seçebilir."
	Oyuncak sepeti	"Çünkü her çocuk farklı bir oyuncakla oynamak ister."
Çeşitlilik	Gökkuşağı	"Çünkü gökkuşağında birçok farklı renk bir arada bulunur."
	Boya kalemleri	"Çünkü farklı renklerde kalemler vardır ve her biri farklı bir şeyi temsil eder."
	Spektrum	"Çünkü birçok farklı özelliği içinde barındırır."
	Meyve sepeti	"Çünkü sepette farklı meyveler vardır ve herkes istediğini alabilir."
Bireysel farklılık	Akvaryum	"Çünkü akvaryumda farklı türde balıklar vardır ve hepsi farklı özelliklere sahiptir."
	Parmak izi	"Çünkü her insanın parmak izi farklıdır."
	Kardeşler	"Çünkü aynı ailede büyüseler bile her kardeş farklı özelliklere sahiptir."
	Aile	"Çünkü ailede herkesin karakteri ve ihtiyaçları farklıdır."

Bireye göre uyarlama	Kıyafet	"Çünkü her kıyafet her bedene uymaz."
Esneklik / şekillendirilebilirlik	Oyun hamuru	"Çünkü oyun hamuru istenilen şekilde şekillendirilebilir."
	Sade kek	"Çünkü temel aynı olsa da üzerine farklı şeyler eklenebilir."
Öğrenme yollarının farklılığı	Farklı yollar	"Çünkü aynı hedefe farklı yollarla ulaşılabilir."
Zengin öğrenme ortamı	Okyanus / deniz	"Çünkü içinde çok farklı canlılar ve çeşitlilik vardır."
	Zengin ortam	"Çünkü birçok farklı öğrenme fırsatı sunar."
	Müzik enstrümanları	"Çünkü her enstrüman farklı bir ses çıkarır ama birlikte uyum oluşturur."
Hassas öğretim süreci	Tereyağından kıl çekmek	"Çünkü dikkat ve hassasiyet gerektiren bir süreçtir."
Potansiyeli ortaya çıkarma	Deniz dibindeki hazine	"Çünkü ortaya çıkarmak zor olabilir ama değerli sonuçlar verir."
Bütünlük içinde farklılık	Bahçedeki çiçekler	"Çünkü her çiçeğin farklı bir özelliği vardır ama hepsi aynı bahçededir."
	Gül	"Çünkü aynı bahçede farklı renklerde güller olabilir."
	El	"Çünkü elin parmakları farklıdır ama birlikte çalışır."
Araç çeşitliliği	Takım çantası	"Çünkü farklı işler için farklı araçlar gerekir."
	Beslenme çantası	"Çünkü içinde farklı ihtiyaçlara uygun yiyecekler bulunur."

Tablo incelendiğinde katılımcıların geliştirdikleri metaforların yalnızca metafor ifadeleriyle sınırlı kalmadığı, aynı zamanda bu metaforları destekleyen açıklamalarla birlikte anlam kazandığı görülmektedir. Katılımcıların "çünkü" bölümünde yer alan ifadeleri incelendiğinde metaforların büyük ölçüde seçenek sunma, bireysel farklılıkların dikkate alınması, çeşitlilik, esneklik ve zengin öğrenme ortamı gibi kavramlar etrafında şekillendiği anlaşılmaktadır. Özellikle mağaza, oyuncak ve gökkuşağı gibi metaforlar katılımcıların farklılaştırılmış öğretimi farklı seçeneklerin bulunduğu bir yapı olarak algıladıklarını ortaya koyarken; akvaryum, parmak izi ve aile gibi metaforlar bireyler arasındaki farklılıkların önemine vurgu yapmaktadır. Ayrıca oyun hamuru ve kıyafet gibi metaforlar öğretim sürecinin esnek ve bireye göre uyarlanabilir bir yapıya sahip olduğunu ifade etmektedir. Katılımcıların doğrudan ifadeleri incelendiğinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alan, farklı öğrenme seçenekleri sunan ve zengin öğrenme ortamları oluşturmaya yönelik bir öğretim yaklaşımı olarak algılandığı görülmektedir.

Katılımcıların geliştirdikleri metaforlar cinsiyet ve branş değişkenleri açısından incelendiğinde metafor üretiminde belirgin bir farklılaşmanın ortaya çıkmadığı görülmektedir. Metaforların dağılımı incelendiğinde hem kadın hem de erkek katılımcıların benzer metafor türlerini kullandıkları görülmektedir. Örneğin, araştırmada en sık kullanılan metaforlardan biri olan "akvaryum" metaforu her iki cinsiyetteki katılımcılar tarafından da ifade edilmiştir. Benzer şekilde mağaza/alışveriş ortamı, gökkuşağı, oyuncak ve farklı yollar gibi metaforların da her iki cinsiyet grubunda yer aldığı görülmektedir. Bu durum farklılaştırılmış öğretim kavramına ilişkin algıların cinsiyete bağlı olarak belirgin biçimde farklılaşmadığını göstermektedir.
Katılımcıların branşları incelendiğinde ise araştırmaya farklı alanlardan öğretmenlerin katıldığı görülmektedir. Branşlara göre metaforların dağılımı incelendiğinde belirli bir branşa özgü metafor kullanımının ortaya çıkmadığı görülmektedir. Farklı branşlardan katılımcıların benzer metaforlar geliştirdikleri dikkat çekmektedir. Örneğin çeşitlilik ve farklılık vurgusu içeren akvaryum, gökkuşağı ve boya kalemleri metaforları farklı branşlardan katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

SONUÇ

Elde edilen bulgular katılımcıların farklılaştırılmış öğretim kavramını oldukça çeşitli metaforlar aracılığıyla ifade ettiklerini göstermektedir. Katılımcılar tarafından geliştirilen metaforların önemli bir bölümünün seçenek sunma ve çeşitlilik kavramları etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Özellikle mağaza/alışveriş ortamı, oyuncak, gökkuşağı ve boya kalemleri gibi metaforlar katılımcıların farklılaştırılmış öğretimi bireylere farklı seçeneklerin sunulduğu bir öğretim yaklaşımı olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Bunun yanında akvaryum, parmak izi, aile ve kardeşler gibi metaforlar katılımcıların farklılaştırılmış öğretimi bireysel farklılıkların dikkate alındığı bir öğretim süreci olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Ayrıca kıyafet, oyun hamuru ve farklı yollar gibi metaforlar öğretim sürecinin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanabilen ve farklı öğrenme yollarına olanak tanıyan esnek bir yapı olduğunu vurgulamaktadır.

Metaforların kategorilere ve kodlara göre dağılımları incelendiğinde katılımcıların farklılaştırılmış öğretimi büyük ölçüde öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alan, farklı seçenekler sunan, esnek ve zengin öğrenme ortamları sağlayan bir öğretim yaklaşımı olarak algıladıkları görülmektedir. Katılımcıların metaforları açıklarken kullandıkları ifadeler de bu algıyı desteklemekte ve farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve öğrenme özelliklerine göre düzenlenen bir öğretim süreci olduğuna yönelik güçlü bir vurgu içermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde araştırma bulguları katılımcıların farklılaştırılmış öğretime ilişkin algılarının büyük ölçüde bu yaklaşımın temel ilkeleri ile örtüştüğünü göstermektedir. Katılımcıların geliştirdikleri metaforlar farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan, farklı öğrenme seçenekleri sunan ve öğretim sürecini esnek biçimde düzenlemeyi amaçlayan bir yaklaşım olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular doğrultusunda katılımcıların farklılaştırılmış öğretime ilişkin farkındalıklarının ve kavramsal algılarının olumlu yönde olduğu söylenebilir. Böylece araştırmanın bulgular bölümünde elde edilen veriler farklılaştırılmış öğretim kavramının katılımcılar tarafından nasıl anlamlandırıldığını ortaya koymaktadır.

ÖNERİLER

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ile ilgili algılarını belirlemeye dönük olarak yapılan araştırma verilerinin analizinden elde edilen sonuçlara bağlı olarak; öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ile ilgili uygulamalarına dönük araştırmalara, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla öğretime devam eden öğrencilerin akademik başarıları ile ilgili araştırmalara yer verilebilir.

KAYNAKLAR

Alan, Y. (2021). Metaphors of academics in Turkey for distance education. International Journal of Progressive Education, 17(4), 171-187. doi:10.29329/ijpe.2021.366.11 .

Anderson, K. (2007). Differentiating instruction to include all students. Preventing School Failure, 51(3), 49-54.

Atıcı, M. (2001). Yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *28*(28), 483-499.

Aydın, S., Ünsal, S. (2021). Metaphoric perceptions of preferred classroom teachers towards the profession. Journal of Interdisciplinary Educational Research, 5(10), 165-177.

Bekler, Ö., Kozikoğlu, İ. (2024). Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Uygulamaları. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(2), 99-129.

Bulut, A. (2021). Metaphoric perceptions of preschool teachers towards inclusive education. Acta Educationis Generalis, 11(2), 112-128. doi:10.2478/atd-2021-0016

Burak, D., Amaç, Z. (2021). "Mülteci öğrenciler kanadı kırık kuşlar gibidir": Öğretmen adaylarının mülteci öğrenci algıları. Milli Eğitim, 50(Özel sayı), 221-247. doi:10.37669/milliegitim.955233

Chapman, C. ve King, R. (2003). Differentiated instructional strategies for reading in the content areas: Comparison of novice and experienced technology education teachers (Unpublished doctoral dissertation). North Carolina State University: Raleigh, NC.

Çulhaoğlu, Ö., Örnek, M. M., & Dilcen, H. Y. (2023). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamasına yönelik tutumlar ölçeği: Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 1763-1779.

De Corte, E. (2001). *Instructional psychology*. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Elsevier.

Erden, B., Koçyiğit, S. (2023). Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve okuma motivasyonlarına etkisi. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, *24*(2), 841-868.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Gedik, O., Turna, C., Turhan, E. M., Gençer, Y. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik algıları. *Temel Eğitim*, (19), 35-41.

Good, M. (2006). Differentiated Instruction: Principles and Techniques for the Elementary Grades, Master Thesis, Dominican University of California, San Rafael.

Gregory, G. H., & Chapman, C. (2012). *Differentiated Instructional strategies: One size doesn' t fit all*. Corwin press.

Heacox, D. (2002). Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12. ABD: Free Spirit Publishing.

Kapusnick, R. A., & Hauslein, C. M. (2001). The 'silver cup'of differentiated instruction. *Kappa Delta Pi Record*, *37*(4), 156-159.

Kapusnick, R. A., & Hauslein, C. M. (2001). The 'silver cup'of differentiated instruction. *Kappa Delta Pi Record*, *37*(4), 156-159.

Katıtaş, S., Coşkun, B. (2021). Examining teachers' views on inclusion students through metaphors. Cappadocia Journal of History and Social Sciences, 17(October), 221-237.

Kılcan, B. (2021). Eğitim bilimlerinde metaforların veri toplama aracı olarak kullanılması, örnek bir uygulama B. Kılcan (Ed.), Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi (s.88-108) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Kozikoğlu, İ., Bekler, Ö. (2018). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin uygulama ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, *8*(4), 60-74.

Küçükahmetoğlu, R., İlhan, E. L. (2023). Examining the perceptions of physical education teachers towards inclusive students through metaphors. Journal of Human Sciences, 20(3), 424-438. doi:10.14687/jhs.v20i3.6399.

Lakoff, G., Johnson, M. (2003). Metaphors we live by. Chicago, IL: University of Chicago Press

MEB (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metin.

Mutlu, N., Öztürk, M. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen algıları ve uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(2), 379-402.

Olsen, M. H. (2011). Metaphors and their relevance to special education. Scandinavian Journal of Disability Research, 13(3), 173-187.

Öztürk, D., Başkonuş, T. (2022). Metaphorical perceptions of preservice teachers towards inclusive students. International Journal of Education Technology and Scientific Researches, 7(17), 804-834.

Özürek, M. (2010). Bireysel farklılıkları inceleme yaklaşımları. Ankara: Kök Yayıncılık.

Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki öğretmen adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(2), 131-155.

Santamaria, L. J., Thousand, J. S. (2004). Collaboration, co-teaching, and differentiated instruction: A process-oriented approach to whole schooling. International Journal of Whole Schooling, 1(1), 13-27.

Schunk, D. H. (2020). *Learning Theories: An Educational Perspective* (8th ed.). Pearson.

Smutny, J.F. (2003). Differentiated instruction. Phi Delta Kapa Fastbacks, 506, 7-47.

Sözer, Y., Aydın, M. (2020). Nitel veri toplama teknikleri ve nitel veri analizi süreci. B. Oral ve A. Çoban (Ed.), Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (s. 249-283) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Steen, G. J. (2007). Finding metaphor in grammar and usage. New York, NY: John Benjamins. doi:10.1075/celcr.10

Sternberg, R.J., Grigorenko, E.L., Zhang, L. F. (2008). Styles of learning and thinking matter in instruction and assessment. Perspectives on Pscyhological Science, 3(6), 486-506.

Tisdell, E. J., Merriam, S. B., Stuckey-Peyrot, H. L. (2025). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Ascd.

Tomlinson, C.A. (2009). Intersections between differentiation and literacy instruction: Shared principles worth sharing. New England Reading Association Journal, 45(1), 28-35.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.

Walton, E., Lloyd, G. (2011). An analysis of metaphors used for inclusive education in South Africa. Acta Academica, 43(3), 1-31.

Yazar, T., Özekinci, B., Lala, Ö. (2017). Öğretmen ve okul yöneticilerinin değerler eğitimi kavramına ilişkin metaforik algıları. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 5(3), 245-269. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.5c3s11m

Yenmez, A. A., Özpinar, I. (2017). Pre-Service Education on Differentiated Instruction: Elementary Teacher Candidates' Competences and Opinions on the Process. *Journal of Education and Practice*, *8*(5), 87-93.

Yıldız, M. (2023). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlik algıları. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, *27*(2), 661-683.

Yuan, R., Liu, W., Yung, K. (2022). Understanding novice teachers' identities through metaphors: a multi-perspective study. *Research Papers in Education*, *37*(6), 821-839.

Zoraloğlu, S., Şahin, A. E. (2022). Teacher competencies for differentiated instruction approach. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *51*(2), 1377-1416.

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMEN ADAYALRININ ÖZEL EĞİTİMDE OKUL VE KURUM DENEYİMİ DERSİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİELMESİ

Yahya ÇIKILI[1]

GİRİŞ

Öğretmen yetiştirme programlarının temel amacı, kuramsal bilgi birikimini güçlü kılmanın yanı sıra, bu bilgileri sınıf içi uygulamalarla bir araya getirebilen nitelikli eğitimciler yetiştirmektir. Bu süreçte teori ile uygulama arasındaki köprüyü kuran en kritik aşama uygulama dersleridir. Uygulama dersleri arasında yer alan okul deneyimi, öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgilerini gerçek sınıf ortamlarında gözlemleme, dönüştürme ve uygulama fırsatı buldukları nitelikli mesleki deneyim alanını oluşturur (Eraslan, 2008).

Bu açıdan bakıldığında öğretmen yetiştirme sistemlerinde en temel tartışma konularından birinin kuramsal bilgi ile alan uygulaması arasındaki farklılıkların nasıl kapatılacağı olduğu görülmektedir. Alan yazında teori uygulama kopukluğu olarak tanımlanan bu durum, öğretmen adaylarının lisans eğitimi sırasında edindikleri akademik bilgileri gerçek sınıf ortamlarında hayata geçirmekte yaşadıkları güçlükleri ifade eder (Korthagen, 2010). Bu kopukluğun aşılmasında deneyimsel öğrenme kuramı (Kolb, 1984) ve durumlu öğrenme yaklaşımıdır (Lave ve Wenger, 1991) en etkili araçlar arasında yer almaktadır.

Durumlu öğrenme yaklaşımına göre bilgi, içinde üretildiği ve kullanıldığı sosyo-kültürel bağlamdan soyutlanamaz. Öğretmen adaylarının mesleki becerileri, lisans eğitimi sırasında teorik dersler dinleyerek değil, gerçek bir okul ortamında, yaşantı yoluyla etkileşime girerek gelişir (Cochran-Smith ve Lytle, 1999). Okul deneyimi dersi, bu bağlamda kuramsal bilginin eyleme dönüştüğü ve anlam kazandığı temel uygulama alanlarından birisini oluşturur. Başka bir açıdan ele alındığında özel eğitim öğretmen adaylarının, fakültede edinmiş oldukları kuramsal bilgileri özel eğitimde okul ve kurum deneyimi dersi kapsamında gerçek eğitim ortamında deneyimleme fırsatı elde etmeleri beklenmektedir.

Öğretmenlik, sadece teknik becerilerin uygulanmasından ibaret bir meslek değil, bireyin kendi değerlerini, inançlarını ve rol tanımlarını şekillendirdiği sürekli bir mesleki kimlik kazanma sürecidir (Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004). Okul deneyimi uygulamaları, adayların öğrenci rolünden öğretmen kimliğine geçiş yaptıkları ilk kritik eşiktir. Bu süreçte öğretmen adayları, uygulama okullarındaki ortamı gözlemleyerek ve kendi performanslarını değerlendirerek mesleki benlik algılarını inşa ederler.

Bu kimlik inşasının merkezinde yer alan faktörlerden yansıtıcı düşünme becerisi yer almaktadır (Schön, 1983). Schön'ün eylem içinde yansıtma ve eylem üzerinde yansıtma kavramsallaştırmaları, öğretmen adaylarının sınıfta karşılaştıkları öngörülemeyen durumlar karşısında nasıl karar aldıklarını ve ders sonrasında bu kararları nasıl sorguladıklarını açıklar. Okul deneyimi dersi kapsamında yazılan yansıtıcı günlükler ve yapılan değerlendirme toplantıları, adayların yüzeysel gözlemlerin ötesine geçerek kendi öğretim yaklaşımlarını eleştirel bir süzgeçten geçirmelerine imkân tanır (Sarı ve Ceylan, 2021; Akcan ve Radikal, 2015). Bu bağlamda özel eğitim öğretmen adayları sınıf ortamında bireysel farklılıklarla ilgili gözlem yapma, öğrenme-öğretme sürecinde ortaya çıkan öğrenci davranışlarını izleme ve müdahalede bulunma ile ilgili deneyim edinme fırsatı elde edecektir.

[1] NEU, AKEF, Özel Eğitim Bölümü, ycikili@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-1144-9095

Son yıllarda yapılan araştırmalar, öğretmen adaylarının fakültelerde edindikleri teorik bilginin tek başına mesleki yetkinlik kazandırmada yetersiz kaldığını, bu bilginin gerçek ortamlarda uygulama tecrübesiyle desteklenmesinin gerekli olduğunu göstermektedir (Kılıç, 2018). Okul deneyimi dersi, öğretmen adaylarının sadece ders sunum becerilerini değil, sınıf yönetimi, öğretim materyallerini etkili kullanma, öğrenci performansını belirleme, öğretimi planlama ve okul kültürünü içselleştirme gibi çok boyutlu yeterlilikleri geliştirmelerine imkan tanır (Yıldız ve Taşçı, 2020). Bununla birlikte uygulama okullarında görev yapan uygulama öğretmenleri ve okul idaresi ile kurulan etkileşim, adayların mesleki kimlik inşasını doğrudan destekleyen sosyo-kültürel bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Darling-Hammond, 2017).
Bu bağlamda okul deneyimi; pasif bir izleme sürecinden ziyade, öğretmen adayının kendi öğretim felsefesini sorguladığı, yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirdiği ve mesleki kaygılarını yönetmeyi öğrendiği dinamik bir süreç olarak ele alınmalıdır (Sarı ve Ceylan, 2021). Öğretmen niteliklerinin artırılması ve teori-uygulama arasındaki mesafenin ortadan kaldırılması için Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından öğretmen yetiştirme lisans programları ile ilgili birçok çalışma yapılmış değişikliklere gidilmiştir. Özel eğitim öğretmeni yetiştirme ile ilgili lisans programında YÖK tarafından 2016 yılında daha sonra 2018 yılında yapılan değişikliklerle birlikte güncelleme yapılmıştır. Yapılan bu değişiklikte hizmetöncesi özel eğitim öğretmeni yetiştirme ile ilgili dersler iki grupta ele alınmıştır. Gruplardan birisini uygulama dersleri oluşturmaktadır. Özel eğitim kurumlarında gözlem (2. Sınıf), özel eğitimde okul ve kurum deneyimi (3. Sınıf), öğretmenlik uygulaması I ve öğretmenlik uygulaması II uygulama dersleri (4. Sınıf) özel eğitim öğretmenliği lisans programlarında uygulama dersleri arasında yer almakatdır. Bu derslerde özel eğitim öğretmen adayları uygulama okullarında alanları ile ilgili deneyim elde etme fırsatı bulmaktadırlar.

Bu kapsamda yer alan özel eğitimde okul ve kurum deneyimi dersi içeriği Özel eğitim Öğretmenliği Öğretmen Yetiştirme Lisans Programında *'Özel eğitim hizmetlerinin sağlandığı kurumlarda okul deneyimi kazanma; eğitim-öğretim hizmetlerine katılma; özel eğitim hazırlık çalışmalarını planlama; eğitim ortamlarında sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve diğerleriyle işbirliği yapma; eğitim ortamlarında sınıf yönetme; öğretimsel uyarlamalar yapma; öğretimi yürütme; yürütülen uygulamaların sınıf içi sunumlarını gerçekleştirme; karşılaşılan sorunlara ilişkin öneriler geliştirme ve uygulama' (YÖK, 2018)* olarak belirtilmektedir. Bu ders dört saat uygulama, bir saat teorik olarak yürütülmektedir. Dersin dört saatlik bölümü özel eğitim okul ve kurumlarında, bir saatlik bölümü ise fakültede teorik olarak yürütülmektedir. Ders içeriğine bakıldığında özel eğitim öğretmen adaylarının, kendi alanları ile ilgili eğitim ortamlarında gözlem yapma, öğretmenler ve öğrencilerle etkileşimde bulunma, öğretim süreçlerini yürütme gibi kapsamlı deneyim elde etmesi amaçlandığı görülmektedir.

Alan yazında yapılan araştırmalar uygulama derslerinin, öğretmenlik mesleğinin niteliğinin geliştirilmesinde fayda sağladığını ortaya koymaktadır (Beck ve Kosnik, 2002; Kiggundu ve Nayimuli, 2009). Köroğlu, Başer ve Yavuz (2000) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının okul deneyimi derslerinde daha çok iletişim kurma, sınıf yönetimi ve temel öğretmenlik becerileri edinme ile ilgili tecrübe edindikleri, Değirmençay ve Kasap (2013)'ın yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının okul deneyimi dersi kapsamında, uygulama öğretmenini sınıf yönetimi konusunda gözlemleme ve tecrübe edinmeye katkısının olduğu, Kudu, Özbek ve Bindak (2006)'ın araştırmasında öğretmen adaylarının okul deneyimi dersinin mesleki açıdan önemli katkıları olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmen yetiştirme lisans programalrında yer alan uygulama dersleri ile ilgili yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin etik değerleri ile ilgili algılarının anlamlı düzeyde farklılaştığı (Şişman ve Acat, 2003), öğretim süreçleri ile ilgili deneyim kazanma fırsatı buldukları (Yıldırım, Özyılmaz Akamca, Ellez, Karabekmez ve Bulut Üner, 2019), kişilik özelliklerini geliştirmeye katkıda bulunduğu (Çiçek ve İnce, 2005), mesleki yeteneklerini

geliştirmede etkili olduğu (Kılıç, 2004), öğretmenlerin gelişimi üzerinde etkili olduğu (Beck ve Kosnik, 2002) belirlenmiştir.

Görüldüğü gibi alan yazında okul deneyimi ile ilgili birçok araştırmanı yapıldığı ancak özel eğitim öğretmen adaylarının özel eğitimde okul ve kurum deneyimi dersi ile ilgili yeterli araştırmanın olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle araştırmanın konusu özel eğitim öğretmen adaylarının özel eğitimde okul ve kurum deneyimi dersi ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesidir.

YÖNTEM

Özel eğitim öğretmen adaylarının özel eğitimde okul ve kurum deneyimi dersi ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırma, bireylerin belirli bir olgu hakkındaki düşüncelerini, tutumlarını ve algılarını sistematik biçimde analiz etmeyi amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Durum çalışmaları, güncel olan olguların kendi bağlamında derinlemesine odaklanır ve daha çok nasıl ve neden sorularına cevap arar (Yin, 2018). Bu araştırmada özel eğitim öğretmen adaylarının katıldıkları özel eğitimde okul ve kurum dersi ile ilgili görüşleri temel alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, iki farklı üniversitede öğrenim gören 10 özel eğitim öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır (Patton, 2015). Bu kapsamda katılımcılar eğitim fakültesi özel eğitim öğretmenliği programı 3. sınıfta öğrenim gören ve özel eğitimde okul ve kurum deneyimi dersine devam eden özel eğitim öğretmen adayları arasından seçilmiştir. Özel eğitim öğretmen adaylarının seçiminde öğrencilere araştırmanın amacı, veri toplama araçları, veri toplama süreci hakkında bilgi verilmiş ve kendi isteği ile katılmayı kabul eden adaylar belirlenmiştir. Araştırmaya 6 kadın, 4 erkek aday olmak üzere toplam 10 öğretmen adayı katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme formunun hazırlanması sürecinde, önce YÖK tarafından yayımlanan öğretmen yetiştirme lisans programı (2018) içinde özel eğitim öğretmenliği lisans programı incelenmiştir. Özel eğitim öğretmenliği lisans programında ise özel eğitim kurumlarında okul ve kurum deneyimi dersi içeriği analiz edilmiş, daha sonra ise ilgili araştırmalar ve kaynaklar taranmıştır. Yapılan tarama süreci sonunda soru havuzu oluşturulmuş ve soru havuzundan 9 soru seçilmiştir. Hazırlanan sorularla ilgili özel eğitim ve nitel araştırma alanında uzman üç uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanlar tarafından yapılan değerlendirme sonucunda üç soru çıkarılmış, iki soruda ise düzenleme yapılmıştır.

Verileri toplanması

Özel eğitim öğretmen adaylarının özel eğitimde okul ve kurum deneyimi dersi ile ilgili görüşlerini değerlendirmek amacıyla yapılan araştırmada veriler görüşme yoluyla elde edilmiştir. Görüşmeler, yüzyüze ve dijital platformlar aracılığı ile yapılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda görüşme gün ve saati belirlenmiştir. Yüzyüze yapılan görüşmeler fakültede dersliklerde, dijital platformlarda ise zoom üzerinden belirlenen saat aralığında gerçekleştirilmiştir. Yüzyüze yapılan görüşmelerde ses kaydı, zoom üzerinden yapılan görüşmeler ise sistem üzerinden kayıt edilmiştir. Görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüştür.

Veri Analizi

Analiz aşamasında görüşme ile elde edilen veriler araştırma amaçları doğrultusunda anlamlı hâle getirilir (Büyüköztürk vd., 2012; Patton, 2014). Bu araştırmada ulaşılan veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Bu teknik, derinlemesine analiz imkânı sunması nedeniyle tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek 2013). Bu bağlamda çalışma grubunun görüşme kayıt dökümlerinden kod ve temalar oluşturulmuş, temalar araştırma sorularıyla ilişkilendirilerek organize edilmiş, kod ve temalara göre veriler açıklanmış ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek 2013).

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliği sağlamak için araştırmanın etik ilkeler doğrultusunda yürütülmesi gerekmektedir (Merriam, 2013). Bu araştırmanın etik bir şekilde yürütülmesi için, katılımcıların gönüllü olmalarına, araştırma hakkında katılımcılara bilgi verilmesine dikkat edilmiştir. Katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş, katılımcılara K1, K2 gibi kodlar verilmiştir. Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmalarda niteliği artırmak için, nicel araştırmalarda geleneksel olarak kabul gören ölçütler olan iç geçerlik kavramı yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabilirlik, iç güvenirlik yerine tutarlık ve dış güvenirlik yerine teyit edilebilirlik kavramlarını kullanmışlardır. Bu araştırmada inandırıcılığı sağlamak için, pilot uygulama, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi (Merriam, 2013) alınmıştır. Araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamak için, ayrıntılı betimlemeler yapılmış, doğrudan alıntılar verilmiş, açık-anlaşılır bir dil kullanılmıştır (Lincoln ve Guba, 1985). Araştırmada tutarlılığı sağlamak için; kodlamalar farklı uzmanlar tarafından gerçekleştirilmiş, uzmanlar tartışarak kodlara son şekli verilmiştir. Böylece uzamanlar arasında kodlama uyumu sağlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2012).

BULGULAR

Bu başlıkta, araştırma ile ilgili elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1: Uygulama Öğretmenlerinin Branş Dağılımı

Branşlar	Frekans	Yüzde
Özel Eğitim Öğretmeni	8	66
Sınıf Öğretmeni	2	17
Okul Öncesi Öğretmeni	2	17
TOPLAM	12	100

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan özel eğitim öğretmen adaylarının özel eğitimde okul ve kurum deneyimi dersi kapsamında gittikleri okullardaki uygulama öğretmenlerinin 8 (%66)'i özel eğitim öğretmeni, 2 (%66)'si sınıf öğretmeni, okulöncesi eğitim öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

Tablo 2: Özel eğitimde okul ve kurum deneyimi dersinden edinilen kazanımlar

Kodlar	Frekans	Yüzde	Katılımcılar
Yeterince Deneyim Edinmediğini Düşünenler	8	67	K5,K6,K7,K8,K9,K10,K11, K12

Öğretimi Planlama ve Yöntemlerin Kullanımı Edindiği Yönünde Bildirilen Görüşler	4	33	K1,K2,K3,K4
TOPLAM	12	100	

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan özel eğitim öğretmen adaylarının 8 (%67)'i özel eğitimde okul ve kurum deneyimi dersi kapsamında deneyim edinemedikleri yönünde görüş bildirirken, 4 (%33)'ü öğretimi planlama ve öğretim yöntemlerinin kullanımı ile ilgili deneyim edindikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu verilere göre özel eğitim öğretmen adaylarının özel eğitimde okul ve kurum deneyimi dersinden bekledikleri deneyimi edinme fırsatı yakalayamadıkları anlaşılmaktadır. Görüşme sırasında verilen bilgilere ait örnekler aşağıda verilmiştir.

K5: Oradaki hiç kimseden bir şey öğrenmedim, sadece üniversitedeki hocalardan bu yöntemleri öğrendim.
K6: Kurum deneyiminde izlenimime göre BEP ya da BÖP le ilgili bir şeyler yapıldığını görmedim
K10: Sınıf içinde BÖP'e çokta uyulduğunu görmedim. Daha çok fotokopi üzerinden veya anlık duruma göre davranıldığını gördüm.
K2: Öğretimi planlama yönünden öğrenciye bireysel olarak nasıl öğretim yapılacağına dair planlama yaptım
K4: Daha iyi BÖP hazırlamayı öğrendim, daha çok pratik yapmış oldum.

Tablo 3: Özel eğitimde okul ve kurum deneyimi dersinin özel eğitim öğretmen adaylarına katkısı

Kodlar	**Frekans**	**Yüzde**	**Katılımcılar**
Teori ile ilgili gözlem yapma fırsatı verdiği yönünde görüş bildirenler	5	42	K4,K7,K8, K11, K12
Dersin herhangi bir katkıda bulunmadığı yönünde görüş bildirenler	3	25	K1,K2,K10
Dersin yararlı olduğuna dair görüşler	2	17	K9,K6
Mevzuat hakkında bilgi edinme fırsatı elde ettikleri yönünde görüş bildirenler	1	8	K5
Dersin materyal hazırlamaya katkısı olduğu yönünde görüş bildirenler	1	8	K3
TOPLAM	12	100	

Tablo 3'te yer alan verilere göre araştırmaya katılan özel eğitim öğretmen adaylarının 5 (%42)' i özel eğitimde okul ve kurum deneyimi dersinde teorik bilgi ile ilgili gözlem yapma fırsatı elde ettikleri, 3 (%25)'ü herhangi bir katkısı olmadığı yönünde görüş bildirdikleri, 2 (%17)'si yararlı olduğu, 1 (%25)'i mevzuat ile ilgili katkıda bulunduğu, 1 (%25)'i materyal hazırlama konusunda katkıda bulunduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu verilere göre özel eğitimde okul ve kurum deneyimi dersinin özel eğitim öğretmen adaylarına mesleki becerilerle ilgili katkıda bulunduğu söylenebilir.

K3: Yasalarını düzenlemelerin meslek okullarının nasıl olduğunu öğrendim
K4: Gözlem yapma ve teorik ve de pratik ilişkisi oluşturma fırsatı buldum.
K8: Bilgileri anlamlandırma, teorik- pratik ilişkisi oluşturma fırsatı buldum.

Tablo 4: Özel eğitimde okul ve kurum deneyimi dersi etkinlikleri ile ilgili görüşler

Kodlar	Frekans	Yüzde	Katılımcılar

Yürütülen Etkinlik ve İçeriklerin Yeterli Olmadığına Dair Görüşler	5	45,45	K3,K8,K10,K11, K12
Yürütülen Etkinlik ve İçerikler Yeterli Olduğuna Dair Görüşler	3	27,27	K2,K5,K9
Uygulanan Programın Yoğun Olduğuna Dair Görüşler	1	9,09	K1
Çok Sık Gözlem Formu Doldurulduğuna Dair Görüşler	1	9,09	K4
Öğretim Planları hazırlama Etkinliğinin Verimli Olduğuna dair Görüşler	1	9,09	K6
TOPLAM	11	100,00	

Tablo 4'te yer alan verilere göre özel eğitimde okul ve kurum deneyimi dersi etkinlikleri ile ilgili özel eğitim öğretmen adaylarının 5 (%45,45)'i etkinlik içeriklerinin yeterli olmadığını, 3 (%27,27)'ü yeterli olduğunu, 1 (9,09)'i programın yoğun olduğunu, 1 (9,09)'i çok sık gözlem formu doldurulduğunu, 1 (9,09)'i öğretim planı hazırlama etkinliğinin verimli olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşlere göre özel eğitim öğretmen adaylarının çoğunluğunun etkinlik içeriklerinin yeterli olmadığı yönünde görüş bildirmiş olsalar da olumlu yönde görüş bildirenlerin de benzer oranda olduğu görülmektedir.

K10:Yeterli değil kesinlikle materyaller olsun öğrenciler için etkinlik kazanımları olsun hep hava da kalmış sözlerden ibaret sadece çocukları sıraya oturup yap şu ödevi demeyle gün geçiyor
K9:Bence uygun ve yeterli fakat program biraz sıkışık.
K4:Gözlem formu dolduruyoruz her hafta mesela bu bana biraz boş geliyor. O gözlem formu için bir düzenleme şart olduğunu düşünüyorum.

Tablo 5: Özel eğitimde okul ve kurum deneyimi dersinde sınıf dışı edinilen deneyime ait görüşler

Kodlar	Frekans	Yüzde	Katılımcılar
Sınıf Dışı Herhangi Bir Deneyim Edinilmemiş Olması	4	50	K3,K4,K6,K8
Alan Dışı Atanan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yetkinlik Sorunları	1	12,50	K1
Servis Hizmetleri Hakkında Deneyim Edinilmiş Olması	1	12,50	K5
Problem Davranışlar Hakkında Deneyim Edinilmiş Olması	1	12,50	K7
Atölye Deneyimi Edinilmiş Olması	1	12,50	K2
TOPLAM	8	100	

Tablo 5'te yer alan verilere göre araştırmaya katılan özel eğitim öğretmen adaylarının 4 (%50)'ü sınıf dışı herhangi bir deneyim edinemediklerini, 1 (%12,50)'i alan dışı öğretmenlerin yeterlik sorunları bulunduğunu, servis hizmetleri ile ilgili deneyim edindiklerini, 1 (%12,50)'i problem davranış hakkında deneyim edindiklerini, 1 (%12,50)'i atölye ile ilgili deneyime edindiklerini belirtmişlerdir. Bu verilere göre özel eğitim öğretmen adayları özel eğitimde okul ve kurum deneyimi dersi sınıf dışı bazı deneyimleri edindikleri görülmektedir.

K6:Çok bir deneyim olmadı, etkinlikler olurdu ilk zamanlarda artık bu zamanlarda görmez olduk.
K1: Sınıf dışı olarak, okulun servis hizmetleri ile ilgili bilgiler edindim. Özel eğitim öğrencilerinin servislerini hangi şirket alacağını ihale ile belirlendiği ve hep sorunlar ile karşılaşıldığını öğrendim. Geç kalmalar yaşanıyor.
K2:Ayrıca öğretmenlik mesleğinde sorun yaşayan öğretmenlerin (başka branş dan) özel eğitim branşına yönlendirildiğini bu yüzden alan ile ilgili başka başka sorunların yaşandığı öğrendim.

Tablo 6: Özel eğitimde okul ve kurum deneyimi dersi teorik bölümü ile ilgili görüşler

Kodlar	Frekans	Yüzde	Katılımcılar
Teorik Derslerin Etkili Olduğu Yönünde Görüş Bildirenler	5	46	K1,K4,K6, K8,K10
Teorik Derslerin Etkili Olmadığı Yönünde Görüş Bildirenler	4	36	K2,K3,K5, K7
Öğretim Planlarını Hazırlama ve Yöntem Kullanımında Etkili Oldu Yönünde Görüş Bildirenler	1	9	K10
Teori ve Uygulama Derslerindeki Farklılıklar Olması	1	9	K8
TOPLAM	10	100	

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan özel eğitim öğretmen adaylarının özel eğitimde okul ve kurum deneyimi dersi teorik bölümü ile ilgili 5 (%46)'i etkili olduğu, 4(%36)'ü etkili olmadığı, 1 (%9)'i plan hazırlamaya katkıda bulunduğu, 1 (%9)'i teori ve uygulama dersinin farklı olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu verilere göre özel eğitimde okul ve kurum deneyimi dersinin teorik kısmının özel eğitim öğretmen adaylarına olumlu yönde katkıda bulunduğu söylenebilir.

K10:Tartışmasız çok katkısı var. Özellikle BÖP hazırlayarak nasıl plan izlemem gerektiğini öğrendim. Sınıf yönetimi dersi ile acil durumlarda yaşanacak olaylar için nasıl esnek davranışlar sergilenmesi gerektiğini öğrendim. Daha da önemlisi öğretim yöntemleri ile nasıl dersi işlemem gerektiğini öğrendim K2:Fakültede gözlem ve kurum deneyimş kapsamında teorik ders yapılmadı hiç.
K2:Fakültede gözlem ve kurum deneyimş kapsamında teorik ders yapılmadı hiç.

Tablo 7: Özel eğitimde okul ve kurum deneyimi uygulamalarında gözlenen olumlu ya da olumsuz durumlar

Kodlar	Frekans	Yüzde	Katılımcılar
İlgisiz Öğretmen yaklaşımı ve Sürekli Aynı Yöntem Kullanılması	6	40	K1,K2,K4, K3,K5,K9
Alan Dışından Atanmış Özel eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Yetersizlikleri	2	13,33	K2,K4
Öğrenci servislerinin Geç kalması	1	6,67	K5
Atölye Eğitimlerinin Daha Yararlı olması	1	6,67	K8
Büyük Okullarda Daha Fazla Materyal Olması	1	6,67	K7
Türkçe Dersinde Yeterli Yöntem Teknik Kullanılmıyor Olması	1	6,67	K6
Öğretmenlerin Problem Davranışı Azaltma Tekniklerini Kullanmıyor Olmaları	1	6,67	K10
Okul Yönetimlerinin Özel Eğitim Sınıfları ile Yeterince İlgilenmemesi	1	6,67	K11
Öğrencilere Şiddet ve Hakaret Ediliyor Olması	1	6,67	K12
TOPLAM	15	100	

Tablo 7'de yer alan verilere göre araştırmaya katılan özel eğitim öğretmen adaylarının 6 (%40)'sı uygulama öğretmenlerinin ilgisiz oldukları ve hep aynı yöntemi kullandıklarını, 2 (%12,33)'si alan dışı atanmış olan öğretmenlerin yetersiz olduklarını, 1 (%6,67)'i öğrenci

servislerinin geç kaldığını, 1 (%6,67)'i atölye çalışmalarını verimsiz olduğunu, 1 (%6,67)'i büyük okullarda materyal eksikliklerinin olduğunu, 1 (%6,67)'i Türkçe öğretimi alanında yeterli yöntem ve tekniklerin kullanılmadığını, 1 (%6,67)'i problem davranışlara müdahale tekniklerinin kullanılmadığını, 1 (%6,67)'i okul yönetiminin özel eğitim sınıfına ilgisiz olduğunu, 1 (%6,67)'i öğrencilere şiddet hakaret içerikli ifadelerin kullanıldığını belirtmişlerdir.

K2:Öğretmenler alan dışı olabiliyor. Örneğin; okul öncesi öğretmenliği alanı mezunu bir öğretmeni özel eğitim alt sınıfına atanmış. Okuma yazma öğretimi yapmayı bilmiyor. Özel gereksinimli öğrenciye karşı nasıl yaklaşması gerektiğini davranış kontrolü olsun öğretim programları olsun BEP takibi olsun hiçbirini bilmedikleri için uğraşmıyorlar
K4: Özel eğitim branşından öğretmen sayısı çok az, işi bilmeyen çok fazla kişi var bu hem kurumun kalitesini hem de eğitimin kalitesini düşürüyor.
K3:Okul yönetimi genelde özel eğitim tarafıyla az ilgileniyor, zaten öğretmen için de öğrenci ve veli için de olumsuz bir duruma dönüşüyor.
K5:Servislerin geç kalması
K9:Sürekli aynı etkinliklerin yapıldığını, farklı bir şeylerin olmadığını duydum.
K10:Öğretmenlerin problem davranışları azaltmaya yönelik herhangi bir girişimlerinin olmaması gözlemlediğim olumsuzluklardan.

Tablo 8: Özel eğitimde okul ve kurum deneyiminde arkadaş gruplarından edinilen deneyimler

Kodlar	Frekans	Yüzde	Katılımcılar
Arkadaş Gruplarından Deneyim edinmedim	6	60	K1,K,3,K5,K6,K7,K8
Arkadaş Gruplarından Deneyim edindim	4	40	K,2K4,K,9,K
TOPLAM	10	100	

Tablo 8'de yer alan verilere göre araştırmaya katılan özel eğitim öğretmen adayalrının 6 (%60)'sı özel eğitimde okul ve kurum deneyimi kapsamında arakdaşalrından deneyime dinmedikleri, 4 (%40)'ı deneyime dindikelri yönüde görüş belirtmişelrdir. Deneyim edindiğini belirten özel eğitim öğretmen adayları arakdaşalrı ile öğretim planı hazırlama, gözlem raporları ve uygulamaya dönük öğretim elemanı ve uygulama öğretmenelrinin talepleri hakkında bilgi paylaşımında bulunduklarını belirtmişelrdir.

K5:arkadaş deneyimim olmadı, bireysel deneyimim oldu.
K9:BÖP ve BEP yazma da yardımcı olduk birbirimize.

Tablo 9: Özel eğitimde okul ve kurum deneyimi dersi ile ilgili öneriler

Kodlar	Frekans	Yüzde	Katılımcılar
Öğrenilen Bilgiler Uygulamalı Etkinliklerle yapılmalı	7	70	K1,K2,K3,K5,K7,K9,K10
Derslerde Deneyim Paylaşımı Yapılmalı	1	10	K8
Ders kapsamında Birden Fazla Okula Uygulamaya Gidilmeli	1	10	K6
Uygulamaya Gidilecek Okullar Yakın Olmalı	1	10	K4
TOPLAM	10	100	

Tablo 9'da yer alan verilere göre araştırmaya aktılan özel eğitim öğretmen adayları özel eğitimde okul ve kurum deneyimi dersi ile ilgili en çok edindikleri teorik bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesi ile ilgili etkinliklere yer verilmesi (%70) gerektiğini belirtmişlerdir. Bunu yanında öğretmen adayları, bu ders kapsamında arkadaş grupları arasında deneyim paylaşımı yapılması ve farklı okullarda uygulama çalışmalarına katılım sağlanması gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşalrdır.

K6:2-3 hafta da bir başka okula gözlem yapılmaya gidilebilir. Hem farklı okulları, öğrencileri görmek için hem de hep aynı hafta aynı derslere ve sınıfa girmek bir yerden sonra sıradan olduğu için bir yerden sonra çok bir faydası kalmıyor, sanki öğrenilmesi gerekenler görünmez oluyor.
K3:Hocalarımızın pratikte yapacağımız görevleri öğrenciler ile çalışmamızı sağlamaları. Çünkü öğrencilerle daha fazla iletişime imkan sağlanması gerektiğini düşünüyorum.
K10:O hazırladığımız BÖP leri uygulamasını sıkı takip edilip geri dönütler alınmalı mutlaka yani bize gerçekten öğretmeyi öğretmeliler
K8:Bu gözlem ve kurum deneyimi dersleri çok daha ciddiye alınmalı. Bu demek değil ki öğrencilere verilen ödevler yükler artırılsın. Örneğin; her hafta toplanılsın sınıftaki yaptığımız o gözlemlerdeki soru işaretlerimiz giderilsin herkesten tek tek dinlenilsin süreç içinde de direkt olaya yönelik bilgiler almış oluruz.

SONUÇ

Özel eğitim öğretmen adaylarının özel eğitimde okul ve kurum deneyimi dersi ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiş ve elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda;

1. Özel eğitim öğretmen adaylarının özel eğitimde okul ve kurum deneyimi dersi ile ilgili uygulama yaptıkları okullarda görev yapan uygulama öğretmenleri arasında alan dışı öğretmenlerin bulunduğu, bu durumun ise ders kapsamında yeterli deneyim dinmede sorun yaşadıkları,

2. Özel eğitimde okul ve kurum deneyimi kapsamında öğretimi planlanama ve uygulama ile ilgili deneyim elde etme fırsatı buldukları,

3. Özel eğitimde okul ve kurum deneyimi etkinliklerinin yeterli olmadığı yönünde görüş bildirdikleri,

4. Genel eğitim okullarında yöneticilerin özel eğitim sınıfları ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik ilgisiz kaldıkları yönünde görüş belirttikleri,

5. Özel eğitim öğretmen adaylarının özel eğitimde okul ve kurum deneyimi dersi etkinlikleri kapsamında sınıf dışı deneyim edinemedikleri,

6. Özel eğitimde okul ve kurum deneyimi dersi ile ilgili fakültede yürütülen teorik derslerin olumlu katkıda bulunduğu yönünde görüş bildirdikleri,

7. Özel eğitimde okul ve kurum deneyimi dersi etkinliklerinin farklı okullarda yürütülmesi, teorik bilginin uygulamaya aktarılması ile ilgili etkinliklere yer verilmesi, bilgi ve deneyim paylaşımının yapılması yönünde öneriler sunulduğu sonucu elde edilmiştir.

ÖNERİLER

Özel eğitim öğretmen adaylarının özel eğitimde okul ve kurum deneyimi dersi ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmada verilerin analizinden elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

1. Özel eğitimde okul ve kurum deneyimi dersi ile ilgili farklı okullarda uygulamalara yer verilebilir,
2. Özel eğitim öğretmen adaylarının sınıf dışı deneyim edinmelerine yönelik etkinlik örneklerine yer verilebilir,
3. Fakültede yürütülen derslerde arkadaş deneyim paylaşımlarına yer verilebilir.

KAYNAKLAR

Akcan, S., Radikal, Ş. (2015). *Practicum experience of English language student teachers: Challenges and opportunities.* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(3), 1-15.

Beijaard, D., Meijer, P. C., Verloop, N. (2004). *Reconsidering research on teachers' professional identity.* Teaching and Teacher Education, 20(2), 107-128.

Cochran-Smith, M., Lytle, S. L. (1999). *Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities.* Review of Research in Education, 24(1), 249-305.

Creswell, J. W. (2016). Reflections on the MMIRA the future of mixed methods task force report. *Journal of mixed methods research, 10*(3), 215-219.

Darling-Hammond, L. (2017). *Teacher education around the world: What can we learn from international practice?* European Journal of Teacher Education, 40(3), 291-309.

Eraslan, A. (2008). *Fakülte-okul işbirliği modeli: Okul deneyimi I üzerine bir inceleme.* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(34), 91-101.

Kılıç, A. (2018). *Öğretmen yetiştirmede teoriden uygulamaya geçiş ve okul deneyimi dersinin rolü.* Eğitim ve Bilim, 43(195), 45-62.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Prentice-Hall.

Korthagen, F. A. (2010). *How teacher education can make a difference: Connecting theory and practice in teacher education.* Teaching and Teacher Education, 26(1), 98-104.

Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge University Press.

Merriam, S. B., Bierema, L. L. (2013). *Adult learning: Linking theory and practice*. John Wiley & Sons.

Sarı, M., Ceylan, M. (2021). *Öğretmen adaylarının okul deneyimi sürecindeki yansıtıcı düşünme becerileri.* Journal of Teacher Education and Educators, 10(2), 145-168.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* Basic Books.

Yıldız, S., Taşçı, Ö. (2020). *Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterliklerine etkisi.* Milli Eğitim Dergisi, 49(1), 112-130.

Beck, C., Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: Student teacher perceptions. *Teacher education quarterly*, *29*(2), 81-98.

Kiggundu, E., Nayimuli, S. (2009). Teaching practice: A make or break phase for student teachers. *South African journal of education*, *29*(3), 345-358.

Köroğlu, H., Başer, N., Yavuz, G. (2000). Okullarda uygulama çalışmalarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(19).

Değirmençay, Ş. A., Kasap, G. (2013). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(2), 47-57.

Kudu, M., Özbek, R., Bindak, R. (2006). Okul deneyimi-1 uygulamasına ilişkin öğrenci algıları (Dicle Üniversitesi Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(15), 99-109.

Şişman, M., & Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(1), 235-250.

Yıldırım, R. G., Akamca, G. Ö., Ellez, A. M., Karabekmez, S., Üner, A. N. B. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 306-316.

Çiçek, Ş., İnce, M. L. (2005). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin görüşleri. *Spor Bilimleri Dergisi, 16*(3), 146-155.

Kılıç, D. (2004). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları üzerine etkisinin değerlendirilmesi. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10, 172-184.

Yıldırım, A., Simsek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11 baski: 1999-2018).

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications* (Vol. 6, pp. 200-224). Thousand Oaks, CA: sage.

Patton, M. Q. (2015). The sociological roots of utilization-focused evaluation. *The American Sociologist, 46*(4), 457-462.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., Çakmak, E. K. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri.

Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.

TÜRKİYE'DE ÜSTÜN YETENEK VE MÜKEMMELİYETÇİLİKLE İLGİLİ YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN NİTEL ANALİZ YOLUYLA İNCELENMESİ

Elmas Nur İBAOĞLU[1] Zeliha TRAŞ[2]

GİRİŞ

Üstün yeteneklilik kavramı, alanyazında uzun zamandır tartışılması ve üzerinde tam bir uzlaşıya varılamamış olması nedeniyle çeşitli tanımlar sahiptir. Kavramın tarihsel gelişimi incelendiğinde, ilk dönem çalışmaların zekâyı büyük ölçüde tek boyutlu bir yapı olarak ele aldığı ve üstün yetenekliliği yüksek zekâ bölümü puanlarıyla sınırlandırdığı görülmektedir (örneğin, Galton, 1891; Terman, 1925). Üstün yeteneği tanılama konusunda en yaygın yöntemin zeka olduğu belirtilse de zamanla zihinsel yeteneklerin tek başına üstün yetenekliliği açıklamakta yetersiz kaldığı, farklı özelliklerin de kavrama dahil edilmesi gerektiği fikri giderek daha fazla kabul görmüş ve bu dar yaklaşım yerini çok boyutlu tanımlara bırakmıştır (Fındık ve Afat, 2023; Renzulli, 1986; Sak, 2020). Bu çok boyutlu tanımların ilki olarak kabul edilebilecek Marland Raporu (1972)'na göre üstün yetenek genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenekler, yaratıcı ve üretken düşünme, liderlik, sanat veya psikomotor yetenek alanlarında olağanüstü başarı gösterme ya da potansiyele sahip olma olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşımın bir diğer temsilcisi olan Renzulli (1986) ise Üç Halka Kuramı'nda üstün yetenekli bireyleri, ortalamanın üstünde yetenek, yüksek düzeyde göreve yönelik motivasyon ve yüksek düzeyde yaratıcılık potansiyellerinin kesişimi olarak tanımlamış, üstün yeteneği sadece bilişsel bir kapasiteden ziyade kişilik ve motivasyon gibi özellikleri de içeren dinamik bir yapı olarak kavramsallaştırmıştır (Renzulli, 1986; Renzulli, 2002). Bu yaklaşım üstün yeteneğin günümüzdeki tanımlarına da yansımış, liderlik, yaratıcılık, ilgi alanlarında bağımsız hareket etme (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018) gibi özellikleri de bu tanıma dahil ederek üstün yeteneği sosyal ve psikolojik faktörleri de içeren dinamik ve gelişimsel bir kavram haline getirmiştir (Ogurlu, 2020). Son yıllarda üstün yetenek alanında yapılan çalışmalarda bu öğrencilerin sosyal duygusal özelliklerine yönelik ilginin giderek arttığı görülmekte, mükemmeliyetçiliğin (Grugan vd., 2021) ise bu bireylerin akranlarından farklılaşan özelliklerinden biri olarak öne çıktığı görülmektedir.

Mükemmeliyetçiliğe yönelik ilk çalışmalar kavramı bireyin kendisi için yüksek standartlar belirlemesi şeklinde tek boyutlu bir kişilik özelliği olarak tanımlamış olsa da (ör. Burns, 1980) sonraki çalışmalar tıpkı üstün yetenek tanımında olduğu gibi mükemmeliyetçiliği çok boyutlu şekilde ele almışlardır. Frost ve diğerleri (1990) bu doğrultuda yaptıkları tanımda mükemmeliyetçiliği, hata yapmaya karşı aşırı endişe, kendine yönelik yüksek standartlara sahip olma, yüksek ebeveyn beklentileri algısı, yüksek ebeveyn eleştirisi algısı, eylemlerinin kalitesinden şüphe duyma ve düzene karşı aşırı ilgi boyutlarıyla karakterize olan bir kavram olarak tanımlamışlardır. Çok boyutlu tanımların bir diğeri olarak nitelendirilen Hamachek (1978)'in tanımında ise iki tür mükemmeliyetçilikten söz edilmektedir: olumlu/normal ve nevrotik mükemmeliyetçilik. Buna göre normal mükemmeliyetçilik başarının ve kendini gerçekleştirmenin bir bileşeni olarak kabul edilen, istendik bir durumdur ve normal mükemmeliyetçiler zor bir işi başardıklarında bundan zevk almakta, gerçekçi hedefler belirlemekte, hedeflerine ulaşamadıklarında bununla sağlıklı şekilde başa çıkabilmektedirler. Nevrotik mükemmeliyetçiler ise ulaşılması güç standartlar belirleyip sürekli bir yetersizlik duygusuyla hareket etmekte, başarılarının yeterince iyi olmadığını düşündükleri için çabalarının sonucunda tatmin duygusu hissedememektedirler (Hamachek, 1978). Üstün yetenekli bireylerin ise asenkron gelişimin bir sonucu olarak mükemmeliyetçi özelliklere sahip oldukları ifade edilmektedir (Silverman, 1993). Buna göre zihinsel gelişimin bedensel gelişimin önüne geçmesiyle birlikte sonuca varma özellikleri akranlarından daha hızlı olan üstün yetenekli bireyler kendilerine ulaşılması zor hedefler

[1] Sorumlu Yazar: Gaziantep Üniversitesi, Arş. Gör., enibaoglu@gantep.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4387-7676
[2] Necmettin Erbakan Üniversitesi, Prof. Dr., ztras@erbakan.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2670-0868

belirlemekte ancak bedensel gelişimleri beynin ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olmaması nedeniyle hedefi gerçekleştirememektedirler. Bu durumun doğal bir sonucu olarak da bu bireylerde mükemmeliyetçilik ortaya çıkmaktadır (Silverman, 1993). Bu noktada mükemmeliyetçiliğin üstün yetenekli bireyler için doğru yönlendirildiğinde destekleyici bir faktör, yanlış yönlendirildiğinde ise bir risk faktörü olabilecek önemli bir özellik olduğu söylenebilmektedir.

Üstün yeteneklilik ile mükemmeliyetçilik arasındaki ilişki, alanyazında sıkça araştırılmış olsa da bu iki kavram arasındaki ilişkinin düzeyi, boyutu ve yönü konusunda net bir uzlaşıya varılamamıştır. Bazı araştırmalar, üstün yetenekli bireylerin akranlarına kıyasla daha mükemmeliyetçi olmadığını, mükemmeliyetçilik düzeyleri açısından iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymaktadır (Leana-Taşcılar ve Kanlı, 2014; Parker ve Mills, 1996). Bu bulguyu destekler nitelikte, Ogurlu (2020) yaptığı meta analiz çalışmasında da üstün yetenekli öğrencilerin daha mükemmeliyetçi olmadığı, ancak mükemmeliyetçiliklerinin akranlarına kıyasla daha olumlu bir yapıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Parker (2000) ise üstün yetenekli ergenler arasında mükemmeliyetçiliğin tek tip olmadığını, bu bireylerin sağlıklı ve işlevsiz mükemmeliyetçilik kümelerine ayrılabildiğini göstermiştir. Bir başka metaanaliz çalışmasında ise üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçi kaygı düzeylerinin tipik gelişen akranlarından farklılaşmadığı ancak üstün yetenekli öğrencilerin daha yüksek düzeyde mükemmeliyetçi çabalar sergiledikleri ortaya konmuştur (Stricker vd., 2020). Mofield ve Parker-Peters (2018) ise yaptıkları çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin kişisel standartlar ve akademik öz algı boyutlarında tipik gelişen öğrencilerden daha yüksek puan aldıklarını, üstün yeteneğin hata kaygısı için anlamlı bir yordayıcı olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bulgular, üstün yeteneklilikte mükemmeliyetçiliğin doğrudan olumsuz bir özellik olarak ele alınmasının yanıltıcı olabileceği ve mükemmeliyetçiliğin üstün yeteneğin temel bir özelliği olmadığı şeklinde değerlendirilmiştir (Parker, 2000; Stricker vd., 2020). Bu tutarsız bulgular, mükemmeliyetçiliğin üstün yetenekli bireylere özgü, kaçınılmaz bir kişilik özelliği olarak değil, tüm bireylerde farklı düzey ve boyutlarda görülebilecek, olumlu ve olumsuz sonuçlarla ilişkilendirilebilecek bir yapı olarak ele alınması gerektiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, Türkiye'de konuyla ilgili artan sayıda lisansüstü tez üretilmiş olmasına rağmen bu tezlerin bütüncül bir şekilde bir araya getirilip değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu durum, alanda üretilen bilginin genel eğilimlerini ve yöntemsel tercihlerini ortaya koyacak sistematik bir inceleme ihtiyacını doğurmaktadır. Türkiye'de mevcut durumu ortaya koyan çalışmaların konuya ilişkin boşlukları açığa çıkararak yapılacak sonraki çalışmalara öncülük edeceği düşünülmektedir. Bu gerekçeden hareketle bu araştırmanın amacı Türkiye'de üstün yetenek ve mükemmeliyetçilikle ilgili yapılan lisansüstü tezlerin nitel analiz yoluyla incelenmesi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki soruya cevap aranmıştır:

1. Türkiye'de üstün yetenek ve mükemmeliyetçilikle ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmalarının;
    a. Yıl
    b. Tez Türü
    c. Üniversite
    d. Fakülte/Enstitü
    e. Anabilim dalı
    f. Yöntem
    g. Desen
    h. Veri toplama aracı
    i. Çalışma grubu
    j. Amaç değişkenlerine göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, Türkiye'de üstün yetenek ve mükemmeliyetçilik konularında yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren hem basılı hem de elektronik materyalleri incelemek veya değerlendirmek için kullanılan sistematik bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Bowen, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bağımsız bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi belgelerin toplanması, seçilmesi, gözden geçirilmesi, değerlendirilmesi ve analiz edilmesini içermektedir (Bowen, 2009; O'Leary, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada doküman analizi, veri kaynağı niteliğindeki lisansüstü tezlerin sistematik biçimde taranması, sınıflandırılması ve betimlenmesi amacıyla tercih edilmiştir.

Veri Kaynağı ve Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri kaynağına ulaşabilmek amacıyla YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında "özel yetenek", "üstün yetenek", "üstün zekâ", "üstün zeka" ve "mükemmeliyetçilik" anahtar kelimeleri kullanılarak taramalar yapılmıştır. Daha fazla teze ulaşabilmek amacıyla herhangi bir yıl kısıtlaması yapılamadan gerçekleştirilen ve 29 Mart 2026 tarihinde tamamlanan taramada toplamda 32 lisansüstü tez çalışmasına ulaşılmıştır. Tablo 1'de araştırmaya dahil edilen lisansüstü tezleri sunulmaktadır. Taramalar sırasında aşağıda belirtilen dahil etme ve dışlama kriterleri dikkate alınmıştır:

a. Türkiye'de gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışması olma
b. Üstün yetenekli bireylere yönelik mükemmeliyetçilikle ilgili yapılmış olma
c. Tamamlanmış olma
d. Erişime açık olma
e. Türkçe ya da İngilizce dilinde yazılmış olma

Tablo 1: Araştırmaya Dahil Edilen Lisansüstü Tez Çalışmaları

Yıllar	Yazar	Tez Adı
2026	Özkan, E.	Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik ve anksiyete arasındaki ilişkinin incelenmesi
2025	Gülçin, H.	Üstün yetenekli öğrencilerde mükemmeliyetçilik, öznel iyi oluş ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi
2025	Kurtkaya, F.	Üstün yetenekli çocuklarda olumlu-olumsuz mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki
2024	Yeter, S. İ.	Özel yetenekli çocuklarda mutluluğun yordayıcıları olarak mükemmeliyetçilik, narsisizm ve sosyal uyum
2023	Fındık, H.	Özel yetenekli öğrencilerde mükemmeliyetçilik ve yaşam doyumu ilişkisinde algılanan anne-baba tutumlarının aracılık rolü
2023	Doğan, Ş.	Özel yetenekli öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumları ile mükemmeliyetçi yapıları arasındaki ilişkinin incelenmesi
2023	Kaya, S.	The investigation of the relationship between career and talent development self-efficacy, self-esteem, and perfectionism in gifted students
2022	Özkan, R.	Özel yetenek tanısı almış ve almamış ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerin mükemmeliyetçilik, umut ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi
2022	Arslan, F.	Özel yetenekli çocuklar ve normal gelişim gösteren çocukların mükemmeliyetçilik ile akran ilişki düzeylerinin incelenmesi
2022	Gizer, D.	Üstün yetenekli çocukların ebeveynlerinin mükemmeliyetçilikleri ile stres algıları ve psikopatoloji düzeylerinin incelenmesi
2022	Türkay, A.	Özel yetenekli öğrencilerin bilişsel esneklik ve mükemmelliyetçilik düzeyleri ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi
2022	Kaya, M. T.	Özel yetenekli çocuklarda öznel iyi oluş ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişki
2021	Özdoğan, D.	Özel yetenekli ve olağan gelişim gösteren öğrencilerin duygusal zekâ ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin karşılaştırılması
2021	Çakas-Uztemur, N.	Üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile içsel dışsal motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi
2021	Çalışkan, K.	Özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrencilerin mükemmeliyetçilik nedenlerinin incelenmesi

2020	Akca, E.	Üstün zekâlı tanısı için başvuran ebeveynlerde mükemmeliyetçilik ve kaygı düzeyinin incelenmesi
2019	Boydak, Ş.	Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin mükemmeliyetçiliklerinin, empati düzeyleri ve algılanan anne baba davranış biçimleri ile ilişkisinin incelenmesi
2019	Kalfa, E.	Algılanan anne tutumu, mükemmeliyetçilik ve psikolojik sağlık ilişkisinde ruminasyonun aracı rolü: üstün yetenekli ergenlerle bir çalışma
2019	Kaçmaz, N.	Özel yetenekli çocukların öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri, öz-yeterlikleri ve mükemmeliyetçilikleri
2018	Arslan-Ağırsoy, B.	Özel yetenekli tanısı almış ve almamış çocukların yalnızlık, empati ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin incelenmesi
2018	Güllü, G.	Özel yetenekli öğrencilerin yaşadığı güçler ve güçlükler, benlik algıları ve mükemmeliyetçiliklerinin incelenmesi
2015	İlter, B.	Bibliyoterapi tekniğinin üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisi
2014	Bozkurt-Tiryaki, M.	Akademik başarısı sınıf ortalamasının altında kalan üstün zekalı ortaokul öğrencilerin mükemmellik düzeyleri ile algıladıkları anne-baba tutumları arasındaki ilişki
2013	Yılmaz-Çelik, D.	Üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin mükemmeliyetçilik ve akademik özyeterlikleri arasındaki ilişki
2013	Kahraman, S.	Üstün yetenekli 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarına göre mükemmeliyetçilik düzeylerinin incelenmesi
2013	Toplu, E.	Üstün yetenekli ergenlerde görülen mükemmeliyetçi tutumlar ve problem çözme becerilerinin psikolojik iyilik hali ile ilişkisi
2010	Kurtulmuş, Z.	Bilim ve sanat merkezine devam eden üstün yetenekli çocukların ailelerine verilen bilgisayar temelli eğitimin aile bireylerinin aile ilişkilerini algılamalarına ve çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisinin incelenmesi
2010	Altun, F.	Üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik özellikleri, okul motivasyonları, öğrenme stilleri ve akademik başarılar
2009	Çalıkoğlu, B. S.	Üstün zekâlı öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile mükemmelliyetçilik özellikleri arasındaki ilişki
2007	Uyanık, S.	Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve kendine saygı düzeyinin sınav kaygısı üzerindeki etkileri
2006	Bencik, S.	Üstün yetenekli çocuklarda mükemmelliyetçilik ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi
2003	Mısırlı-Taşdemir, Ö.	Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliteyçilik, sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz yeterlik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında ulaşılan lisansüstü tezler öncelikle araştırmacılar tarafından Microsoft Excel programında hazırlanan "Tez İnceleme Formu"na girilmiştir. İlgili formda tezler T1, T2 şeklinde kodlanmış ve her tez için, tez adı, yıl, tür, üniversite, enstitü, anabilim dalı, örneklem grubu, veri toplama aracı, araştırma deseni ve amaç bilgileri girilmiştir. Bu şekilde araştırmanın veri seti oluşturulmuş ve bu veriler analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı benimsenmiş; tezler belirlenen değişkenler doğrultusunda kodlanarak kategorilere ayrılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı benimsenmiş; tezler belirlenen değişkenler doğrultusunda kodlanarak kategorilere ayrılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Veri analizinin güvenirliğini sağlamak amacıyla araştırmaya dahil edilen tezler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. kodlayıcılar arası güvenirlik, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği formül [Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100] kullanılarak hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda güvenirlik katsayısı %95 olarak bulunmuş olup bu değer, nitel araştırmalarda kabul edilen güvenirlik ölçütünü karşılamaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Kodlayıcılar arasındaki görüş ayrılıkları tartışma yoluyla giderilerek tam uyum sağlanmıştır. Elde edilen veriler frekans ve yüzde değerleriyle tablolaştırılarak sunulmuş ve ilgili literatür çerçevesinde yorumlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2: Tezlerin Yıllara ve Tez Türüne Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Yıllar	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam	
			f	%
2026	1	-	1	%3.13
2025	2	-	2	%6.25
2024	1	-	1	%3.13
2023	3	-	3	%9.38
2022	5	-	5	%15.63
2021	3	-	3	%9.38
2020	1	-	1	%3.13
2019	3	-	3	%9.38
2018	2	-	2	%6.25
2015	1	-	1	%3.13
2014	1	-	1	%3.13
2013	3	-	3	%9.38
2010	1	1	2	%6.25
2009	1	-	1	%3.13
2007	1	-	1	%3.13
2006	1	-	1	%3.13
2003	1	-	1	%3.13
Toplam	***31 (%96.88)***	***1 (%3.13)***	***32***	***%100***

Tablo 2 incelendiğinde tezlerin yıllara ve tez türüne göre dağılımının; 2026, 2024, 2020, 2015, 2014, 2009, 2007, 2006 ve 2003 yıllarında 1, 2025 ve 2018 yıllarında 2, 2023, 2021, 2019 ve 2013 yıllarında 3, 2022 yılında ise 5 yüksek lisans tezi, 2010 yılında ise 1 yüksek lisans ve 1 doktora tezi şeklinde olduğu görülmektedir. Yayınlanan tezlerin 31'i (%96.88) yüksek lisans, 1'i (%3.13) doktora tezidir. Tablo 2'ye göre Türkiye'de üstün yetenekli bireylere yönelik mükemmeliyetçilikle ilgili yapılan en eski lisansüstü tez çalışmasının 2003 yılında yapıldığı görülmektedir. Konuya ilişkin en çok lisansüstü tez çalışması 2022 yılında gerçekleşmiş ve doktora düzeyinde yalnızca 1 tez çalışması yapılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen tez çalışmalarını üniversiteye göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Tezlerin Yapıldığı Üniversite, Enstitü ve Anabilim Dalına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Üniversite	f	%	Enstitü	f	%	Anabilim Dalı	f	%
Bahçeşehir Üniversitesi	7	%21.88	Sosyal Bilimler	15	%46.88	Eğitim Bilimleri	9	%28.13
İstanbul Üniversitesi	3	%9.38	Lisansüstü Eğitim	10	%31.25	Psikoloji	8	%25.00
Çağ Üniversitesi	3	%9.38	Eğitim Bilimleri	5	%15.63	Özel Eğitim	5	%15.63
Karadeniz Teknik Üniversitesi	2	%6.25	Sağlık Bilimleri	2	%6.25	Üstün Zekalılar ve Yetenekliler Eğitimi	5	%15.63
Fatih Üniversitesi	2	%6.25	***Toplam***	***32***	***%100***	Çocuk Gelişimi	3	%9.38
İstanbul Topkapı Üniversitesi	2	%6.25				Psikolojik Danışma ve Rehberlik	1	%3.13
Kocaeli Üniversitesi	1	%3.13				İlköğretim	1	%3.13
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	1	%3.13				***Toplam***	***32***	***%100***
İstanbul Aydın Üniversitesi	1	%3.13						

Çankırı Karatekin Üniversitesi	1	%3.13
Ankara Üniversitesi	1	%3.13
Hacettepe Üniversitesi	1	%3.13
Ufuk Üniversitesi	1	%3.13
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	1	%3.13
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	1	%3.13
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	%3.13
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi	1	%3.13
Gazi Üniversitesi	1	%3.13
Uludağ Üniversitesi	1	%3.13
Toplam	***32***	***%100***

Tablo 3 incelendiğinde, tezlerin üniversitelere göre dağılımında, en çok çalışma yapılan ilk üç üniversitenin sırasıyla Bahçeşehir Üniversitesi (7, %21.88), İstanbul Üniversitesi (3, %9.38) ve Çağ Üniversitesi (3, %9.38) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 19 farklı üniversite lisansüstü tez çalışmalarının gerçekleştiği görülmektedir. Tezlerin yapıldığı enstitü ve fakülteler incelendiğinde ise, 15 (%46.88) tezin Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde, 10 tezin (%31.25) Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde, 5 tezin (% 15.63) Eğitim Bilimleri Enstitüsünde ve 2 tezin ise (%6.25) Sağlık Bilimleri Enstitüsünde yapıldığı görülmektedir. Ayrıca 9 (%28.13) tez Eğitim Bilimleri Anabilimdalı'nda, 8 tez (%25) Psikoloji Anabilimdalı'nda, 5 tez (%15.63) Özel Eğitim Anabilimdalı'nda, 5 tez (%15.63) Üstün Zekalılar ve Yetenekliler Eğitimi Anabilimdalı'nda, 3 tez (%9.38) Çocuk Gelişimi Anabilimdalı'nda, 1'er tez de (%3.13) Psikolojik Danışma ve Rehberlik ve İlköğretim anabilimdallarında gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4: Tezlerin Kullanılan Araştırma Yöntem ve Desene Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırma Yöntemi	**f**	**Araştırma Deseni**		**f**	**%**	
Nicel	30	Deneysel	Yarı Deneysel Desen	1	%3.13	%93.75
			2x2'lik Karışık Desen	1	%3.13	
		Deneysel Olmayan	Tarama	28	%87.50	
Karma	2	Belirtilmemiş		1	%3.13	%6.25
		Açıklayıcı		1	%3.13	
Toplam	***32***	***Toplam***		**32**	***%100***	

Tablo 4 incelendiğinde tezlerin 30'inde (%93.75) nicel, 2'sinde ise (%6.25) karma araştırma yöntemlerinin kullanıldığı sonucu elde edilmiştir. Nicel çalışmaların 2'si (%6.25) deneysel desenle 28'i ise (%87.50) deneysel olmayan desenlerle gerçekleştirilmiştir. Deneysel çalışmada yarı deneysel desen ve karışık desen,

deneysel olmayan çalışmalarda ise tarama çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Karma çalışmaların ise bir tanesinde desen belirtilmemiş olup diğeri açıklayıcı desenle gerçekleştirilmiştir.

Tablo 5: Tezlerin Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Çalışma Grubuna Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Veri Toplama Aracı	f	%	Çalışma Grubu	f	%
Anket/Ölçek/Envanter	32	%94.12	Üstün Yetenekli Öğrenciler	21	%65.63
Görüşme/Görüşme Formları	2	%5.88	Üstün Yetenek Tanısı Alan Öğrencilerle+Tipik Gelişim Gösteren Öğrenciler	8	%25.00
Toplam	**34**	***%100***	Üstün Yetenekli Öğrencilerin Ebeveynleri	2	%6.25
			Üstün Yetenekli Öğrenciler+Ebeveynleri	1	%3.13
			Toplam	***32***	***%100***

Tablo 5 incelendiğinde kullanılan veri toplama araçlarının %94.12'sini (f=32) anket, ölçek ya da envanterler oluştururken, %5.88'ini (f=2) görüşme formlarının oluşturduğu görülmektedir. Yapılan tezlerin çalışma grubu incelendiğinde ise 21 (%65.63) tezde üstün yetenekli öğrencilerin, 8 (%25) tezde hem üstün yetenekli hem de tipik gelişim gösteren öğrencilerin, 2 (%6.25) tezde üstün yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinin, 1 (%3.13) tezde ise hem üstün yetenekli öğrenciler hem de ebeveynlerinin çalışma grubuna dahil edildiği görülmektedir.

Tablo 6: Tezlerin Amaçlarına İlişkin Bulgular

Amaç	Frekans	%
1. Üstün yetenekli öğrencilerde mükemmeliyetçiliğin çeşitli değişkenlerle ilişkisini incelemek (ör. Anksiyete, depresyon, öznel iyi oluş vb.)	21	%65.63
2. Üstün yetenekli ve üstün yetenekli olmayan öğrencilerde mükemmeliyetçiliğin çeşitli değişkenlerle ilişkisini incelemek (ör. Umut, kaygı, akran ilişki düzeyi, duygusal zeka vb.)	6	%18.75
3. Üstün yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinde mükemmeliyetçiliğin çeşitli değişkenlerle ilişkisini incelemek (stres, sınav kaygısı ve psikopatoloji)	2	%6.25
4. Üstün yetenekli ve üstün yetenekli olmayan öğrencilerde mükemmeliyetçiliğin nedenlerini incelemek	1	%3.13
5. Bibliyoterapinin üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik düzeyine etkisini incelemek	1	%3.13
6. Üstün yetenekli çocukların ebeveynlerine sunulan grup eğitimi temelli bilgisayar destekli eğitim programının çocukların mükemmeliyetçilik düzeyine etkisini incelemek	1	%3.13
Toplam	***32***	***%100***

Tablo 6 incelendiğinde, çalışmaların büyük çoğunluğunun üstün yetenekli öğrencilerde mükemmeliyetçiliğin çeşitli psikolojik ve eğitsel değişkenlerle ilişkisini incelemeye odaklandığı görülmektedir (21, %65.63). Bunu, üstün yetenekli ve üstün yetenekli olmayan öğrencilerde mükemmeliyetçiliğin çeşitli değişkenlerle ilişkisini inceleyen çalışmalar izlemektedir (6, %18.75). 2 tez çalışmasının ise üstün yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinde mükemmeliyetçilik ile stres, sınav kaygısı ve psikopatoloji gibi değişkenler arasındaki ilişkiyi incelediği görülmektedir (%6.25). Bunun yanında, mükemmeliyetçiliğin nedenlerini inceleyen (%3.13) ve müdahale temelli etki araştırmaları yürüten çalışmaların da olduğu görülmektedir. Bu kapsamda bibliyoterapinin etkisini inceleyen bir çalışma (%3.13) ile ebeveynlere sunulan grup eğitimi temelli bilgisayar destekli eğitim programının çocukların mükemmeliyetçilik düzeyine etkisini inceleyen bir çalışma (%3.13) bulunmaktadır.

SONUÇ

Araştırma bulguları, Türkiye'de üstün yeteneklilik ve mükemmeliyetçilik konusunun lisansüstü tez düzeyinde ele alınışına ilişkin çeşitli eğilimleri ortaya koymaktadır. Öncelikle, konuyla ilgili ilk tez çalışmasının 2003 yılında yapılmış olması ve çalışmaların 2022 yılında zirve yapmasıyla birlikte özellikle son on yılda giderek artan bir ilgiye işaret etmesi, alanın Türkiye'de nispeten yeni ve gelişmekte olan bir araştırma alanı olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Türkiye'de üstün yeteneklilik alanındaki tez üretimini genel olarak inceleyen çalışmalarla da örtüşmektedir. Gülal ve Özer (2025), 2014-2024 yılları arasında YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde üstün zekâ/üstün yetenek başlıklı 366 tez üzerinde yaptıkları betimsel incelemede, alandaki tez üretiminin özellikle 2018-2019'dan itibaren belirgin bir artış eğilimi gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu durum, üstün yeteneklilik araştırmalarına yönelik akademik ilginin genel olarak yükselişte olduğunu ve mevcut araştırmanın da bu genel eğilimi yansıttığını düşündürmektedir. Bununla birlikte incelenen 32 tezin yalnızca birinin doktora düzeyinde olması (%3.13), konunun lisansüstü düzeyde büyük ölçüde yüksek lisans tezleriyle sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu oran, Türkiye'de üstün yeteneklilik alanının genelinde gözlenen doktora/yüksek lisans dağılımıyla karşılaştırıldığında düşük kalmaktadır. Ayvacı ve Bebek (2019), 2010-2017 yılları arasındaki 154 teze dayanan tematik incelemelerinde doktora tezi oranını %31,17 olarak, Bolat ve Tekin (2017) 2002-2016 yılları arasındaki 46 tez üzerinden %22 olarak, Özenç ve Gül-Özenç (2013) ise 1995-2012 yılları arasındaki 38 tez üzerinden %13,2 olarak bulmuştur. Bu üç çalışmanın en düşük oranı bile mevcut araştırmadaki orunun oldukça üzerinde kalmaktadır. Bu karşılaştırma, mükemmeliyetçilik alt alanının, üstün yeteneklilik alanının geneline oranla bile doktora düzeyinde çalışmalarda yeterince temsil edilmediğini, konuya ilişkin derinlemesine ve uzun soluklu araştırmalarla henüz yeterince güçlendirilmediğini düşündürmektedir.

Tezlerin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde, çalışmaların büyük ölçüde belirli birkaç üniversitede yoğunlaştığı görülmektedir. Bu yoğunlaşma, alanın Türkiye genelinde geniş bir akademik tabana henüz yayılamadığı şeklinde yorumlanabilmektedir. Bu bulgu, üstün yeteneklilik alanındaki tez üretiminin genel olarak belirli kurumlarda toplandığını gösteren çalışmalarla tutarlıdır. Kardeş ve diğerleri (2018), 1990-2016 yılları arasındaki tezleri inceledikleri çalışmalarında Gazi, Hacettepe ve Karadeniz Teknik Üniversitelerinin alandaki tez üretiminde öncü olduğunu, Gülal ve Özer (2025) daha güncel incelemelerinde ise bu öncü rolün Gazi Üniversitesi'nde yoğunlaştığını ortaya koymuşlardır. Mevcut araştırmada Bahçeşehir Üniversitesi'nin öne çıkması, mükemmeliyetçilik alt alanındaki akademik üretimin, üstün yeteneklilik alanının genelinde öne çıkan kurumlardan farklı, kendine özgü bir merkezde yoğunlaştığını düşündürmektedir. Bununla birlikte, her iki durumda da ortak olan bulgu, alanın belirli birkaç kurum etrafında kümelenen, ülke geneline yeterince yayılamamış bir araştırma ekosistemi içinde yürütüldüğüdür. Benzer şekilde, tezlerin çoğunlukla Eğitim Bilimleri ve Psikoloji anabilim dallarında yürütülmüş olması da Kardeş ve diğerlerinin (2018) tezlerin genellikle eğitim-öğretim, psikoloji ve özel eğitim alanlarından çıktığı yönündeki bulgusuyla ve Özenç ve Gül-Özenç'in (2013) disiplinlerarası yapıya ilişkin gözlemleriyle örtüşmektedir ancak mevcut araştırmada Üstün Zekalılar ve Yetenekliler Eğitimi gibi alana özgü anabilim dallarının bu üretimde henüz baskın bir rol üstlenmediği görülmektedir.

Yöntemsel açıdan bakıldığında, tezlerin neredeyse tamamına yakınının nicel yöntemle ve büyük oranda tarama modeliyle yürütüldüğü, veri toplama araçlarının da neredeyse tamamen anket, ölçek ve envanterlerden oluştuğu görülmektedir. Bu oran, Türkiye'de üstün yeteneklilik araştırmalarının genelindeki yöntemsel eğilimlerle karşılaştırıldığında bir farklılık göstermektedir. Bolat ve Tekin (2017), üstün yeteneklilerin eğitimi alanındaki 46 tezin %58,69'unun nicel yöntemle yürütüldüğünü bulmuştur. Ayvacı ve Bebek (2019) ise 154 tezlik örneklemlerinde bu oranı %55,84 olarak belirlemiştir. Kardeş ve diğerleri (2018) de benzer şekilde alanda nicel yöntemin genel olarak benimsendiğini, ancak baskın bir çoğunluktan söz edilemeyeceğini ifade etmiştir. Bu üç çalışmanın ortalamasının %55-59 aralığında olmasına karşın, mevcut araştırmada bu oranın %93,75'e ulaşması, mükemmeliyetçilik alt alanının üstün yeteneklilik araştırmalarının genelinden bile belirgin biçimde daha fazla nicel/tarama geleneğine bağlı kaldığını göstermektedir. Bu durum aynı zamanda giriş bölümünde işaret edilen literatür boşluğunu da doğrulamakta, alanda mükemmeliyetçiliğin nedenlerini, üstün yetenekli bireylerin öznel deneyimlerini ya da bu deneyimlerin bağlamsal dinamiklerini derinlemesine inceleyen nitel çalışmaların (yalnızca 2 çalışma, %6.25) son derece sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu durum, alanın büyük ölçüde değişkenler arası

ilişkileri ölçmeye odaklı bir araştırma geleneği içinde şekillendiğini, mükemmeliyetçiliğin nasıl ve neden ortaya çıktığına dair açıklayıcı bilginin ise sınırlı kaldığını göstermektedir.

Çalışma gruplarına bakıldığında, tezlerin %65.63'ünün yalnızca üstün yetenekli öğrencilerle, %25'inin ise hem üstün yetenekli hem de tipik gelişim gösteren öğrencilerle karşılaştırmalı olarak yürütüldüğü görülmektedir. Bu bulgu, Kardeş ve diğerlerinin (2018) çalışma grubu olarak genelde yalnızca üstün yetenekli öğrencilerle çalışıldığı yönündeki gözlemiyle örtüşmektedir. Karşılaştırmalı desenlerin sınırlı sayıda olması, giriş bölümünde tartışılan ve alanyazında halen tartışmalı olan "üstün yetenekli bireyler akranlarına kıyasla daha mı mükemmeliyetçidir" sorusuna (Leana-Taşcılar ve Kanlı, 2014; Ogurlu, 2020; Parker, 2000; Stricker vd., 2020) Türkiye örnekleminden henüz yeterince güçlü bir yanıt üretilemediğini düşündürmektedir çünkü bu sorunun sağlıklı biçimde yanıtlanabilmesi, tanı alan ve almayan grupların birlikte incelendiği araştırma sayısının artmasını gerektirmektedir.

Son olarak, tezlerin amaçlarına ilişkin bulgular, çalışmaların ağırlıklı olarak (%65.63) mükemmeliyetçiliği kaygı, depresyon ve öznel iyi oluş gibi değişkenlerle ilişkilendirmeye odaklandığını, buna karşın mükemmeliyetçiliğin nedenlerini inceleyen (%3.13) ya da müdahaleye dayalı etkisini test eden çalışmaların (%6.25 toplamda) oldukça az olduğunu göstermektedir. Bu durum, alanda betimsel ve ilişkisel bilginin biriktiği, ancak mükemmeliyetçiliğin üstün yetenekli bireylerde nasıl geliştiğine ve nasıl yönetilebileceğine dair uygulamaya dönük bilginin sınırlı kaldığı anlamına gelmektedir. Bu bulgu, giriş bölümünde aktarılan ve mükemmeliyetçiliğin üstün yetenekli bireyler için doğru yönlendirildiğinde bir güç, yanlış yönlendirildiğinde ise bir risk etmeni olabileceğini vurgulayan görüşle (Silverman, 1993) birlikte değerlendirildiğinde önem kazanmaktadır.

ÖNERİLER

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, gelecekte yapılacak çalışmalara ve alan uygulamalarına yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Üstün yetenekli bireylerde mükemmeliyetçiliğin nedenleri, gelişim süreci ve uzun vadeli etkileri gibi konuların daha kapsamlı biçimde ele alınabilmesi için doktora düzeyinde çalışmaların teşvik edilmesi önerilmektedir.
2. Tezlerin %93,75'inin nicel yöntemle ve büyük ölçüde tarama modeliyle yürütülmüş olması, mükemmeliyetçiliğin nasıl ve neden ortaya çıktığına dair açıklayıcı bilginin sınırlı kalmasına yol açmaktadır. Üstün yetenekli bireylerin mükemmeliyetçilikle ilgili öznel deneyimlerini, aile ve çevre etkileşimlerini ve bu sürecin bağlamsal dinamiklerini derinlemesine ortaya koyabilecek nitel ve karma yöntemli araştırmaların artırılması önerilmektedir.
3. Üstün yetenekli bireylerin akranlarına kıyasla daha mükemmeliyetçi olup olmadığı sorusunun alanyazında hâlâ tartışmalı olması nedeniyle, üstün yetenek tanısı alan ve almayan grupların birlikte incelendiği karşılaştırmalı çalışmaların sayısının artırılması önerilmektedir.
4. Tezlerin yalnızca %6,25'inin müdahale temelli ya da etki araştırması niteliğinde olması, mükemmeliyetçiliğin üstün yetenekli bireylerde nasıl yönetilebileceğine dair uygulamaya dönük bilginin sınırlı kaldığını göstermektedir. Mükemmeliyetçiliğin olumlu boyutlarının desteklenmesi, olumsuz boyutlarının önlenmesi amacıyla geliştirilecek psikoeğitim, danışmanlık veya ebeveyn eğitimi programlarının etkisini test eden araştırmaların artırılması önerilmektedir.
5. Alandaki tez üretiminin özellikle son yıllarda hızla arttığı göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmanın belirli aralıklarla güncellenerek tekrarlanması, alanın gelişimini izlemek ve yeni ortaya çıkan eğilimleri tespit etmek açısından yararlı olacağı düşünülmektedir

KAYNAKLAR

*Akca, E. (2020). *Üstün zekâlı tanısı için başvuran ebeveynlerde mükemmeliyetçilik ve kaygı düzeyinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.

*Altun, F. (2010). *Üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik özellikleri, okul motivasyonları, öğrenme stilleri ve akademik başarıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

*Arslan, F. (2022). *Özel yetenekli çocuklar ve normal gelişim gösteren çocukların mükemmeliyetçilik ile akran ilişki düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çankırı Karatekin Üniversitesi.

*Arslan-Ağırsoy, B. (2018). *Özel yetenekli tanısı almış ve almamış çocukların yalnızlık, empati ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.

Ayvacı, H. Ş., & Bebek, G. (2019). Türkiye'de üstün zekâlılar ve özel yetenekliler konusunda yürütülmüş tezlerin tematik incelenmesine yönelik bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 45*, 267-292. Doi: 10.9779/PUJE.2018.233

*Bencik, S. (2006). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Bolat, Y., & Tekin, M. (2017). Üstün yeteneklilerin eğitimi araştırmalarında eğilimler: Yöntem bilimsel bir analiz. *International Journal of Eurasia Social Sciences, 8*(27), 609-629.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

*Boydak, Ş. (2019). *Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin mükemmeliyetçiliklerinin, empati düzeyleri ve algılanan anne baba davranış biçimleri ile ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

*Bozkurt-Tiryaki, M. (2014). *Akademik başarısı sınıf ortalamasının altında kalan üstün zekâlı ortaokul öğrencilerin mükemmellik düzeyleri ile algıladıkları anne-baba tutumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Üniversitesi.

Burns, D. D. (1980, November). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*, pp. 70-76.

*Çakas-Uztemur, N. (2021). *Üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile içsel dışsal motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.

*Çalışkan, K. (2021). *Özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrencilerin mükemmeliyetçilik nedenlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa.

*Çalıkoğlu, B. S. (2009). *Üstün zekâlı öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile mükemmeliyetçilik özellikleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

*Doğan, Ş. (2023). *Özel yetenekli öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumları ile mükemmeliyetçi yapıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.

*Fındık, H. (2023). *Özel yetenekli öğrencilerde mükemmeliyetçilik ve yaşam doyumu ilişkisinde algılanan anne-baba tutumlarının aracılık rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Fındık, H. & Afat, N. (2023). Perfectionism and life satisfaction in gifted students. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 10*(4), 1012-1023. https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.4.1285

Frost, R. O., Mater, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Threapy and Research, 14*, 449-468. https://doi.org/10.1007/BF01172967

Galton, F. (1891). *Hereditary genius.* D. Appleton. https://galton.org/books/hereditary-genius/text/pdf/galton-1869-genius-v3.pdf adresinden erişilmiştir.

*Gizer, D. (2022). *Üstün yetenekli çocukların ebeveynlerinin mükemmeliyetçilikleri ile stres algıları ve psikopatoloji düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.

Grugan, M. C., Hill, A. P., Madigan, D. J., Donachie, T. C., Olsson, L. F., & Etherson, M. E. (2021). Perfectionism in academically gifted students: A systematic review. *Educational Psychology Review, 33*, 1631-1673. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09597-7

Gülal, B. & Özer, B. (2025), Üstün zekâ ve üstün yetenek konulu tezlere yönelik betimsel bir inceleme. *Türkiye Üstün Zekalı ve Dahi Çocuklar Eğitim Vakfı Dergisi, 2*(1); 13-27. https://doi.org/10.29329/tuzdev.2025.1315.2

*Gülçin, H. (2025). *Üstün yetenekli öğrencilerde mükemmeliyetçilik, öznel iyi oluş ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Topkapı Üniversitesi.

*Güllü, G. (2018). *Özel yetenekli öğrencilerin yaşadığı güçler ve güçlükler, benlik algıları ve mükemmeliyetçiliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.

Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior, 15*(1), 27–33.

*İlter, B. (2015). *Bibliyoterapi tekniğinin üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.

*Kaçmaz, N. (2019). *Özel yetenekli çocukların öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri, öz-yeterlikleri ve mükemmeliyetçilikleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

*Kahraman, S. (2013). *Üstün yetenekli 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarına göre mükemmeliyetçilik düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Üniversitesi.

*Kalfa, E. (2019). *Algılanan anne tutumu, mükemmeliyetçilik ve psikolojik sağlık ilişkisinde ruminasyonun aracı rolü: Üstün yetenekli ergenlerle bir çalışma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.

Kardeş, S., Akman, B., & Yazıcı, D. N. (2018). Üstün yetenekliler alanında yapılmış tezlerin analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science], 11*(3), 411-430. http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.353279

*Kaya, M. T. (2022). *Özel yetenekli çocuklarda öznel iyi oluş ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.

*Kaya, S. (2023). *The investigation of the relationship between career and talent development self-efficacy, self-esteem, and perfectionism in gifted students* [Unpublished master's thesis]. Bahçeşehir University.

*Kurtkaya, F. (2025). *Üstün yetenekli çocuklarda olumlu-olumsuz mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.

*Kurtulmuş, Z. (2010). *Bilim ve sanat merkezine devam eden üstün yetenekli çocukların ailelerine verilen bilgisayar temelli eğitimin aile bireylerinin aile ilişkilerini algılamalarına ve çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Leana-Taşçılar, M. Z., & Kanlı, E. (2014). Investigation of perfectionism and self–esteem scores of gifted and average students. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 47*(2), 1-20. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001335

Marland, S. J. (1972). *Education of The Gifted and Talented* - Volume 1: Report to the Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education. Office of Education (DHEW) Washington.

*Mısırlı Taşdemir, Ö. (2003). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz yeterlik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

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

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği.* https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5

Mofield, E. L., & Parker-Peters, M. (2018). Mindset misconception? Comparing mindsets, perfectionism, and attitudes of achievement in gifted, advanced, and typical students. *Gifted Child Quarterly, 62*(4), 327-349. https://doi.org/10.1177/0016986218758440

Ogurlu, U. (2020). Are gifted students perfectionistic? A meta-Analysis. *Journal for the Education of the Gifted, 43*(3), 227-251. https://doi.org/10.1177/0162353220933006

O'Leary, Z. (2017). *The essential guide to doing your research project.* SAGE Publications Inc

*Özdoğan, D. (2021). *Özel yetenekli ve olağan gelişim gösteren öğrencilerin duygusal zekâ ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.

Özenç, E. G., & Özenç, M. (2013). Türkiye'de üstün yetenekli öğrencilerle ilgili yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 171*(171), 13-28. https://doi.org/10.20296/tsad.50492

*Özkan, R. (2022). *Özel yetenek tanısı almış ve almamış ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerin mükemmeliyetçilik, umut ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Topkapı Üniversitesi.

*Özkan, E. (2026). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik ve anksiyete arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.

Parker, W. D. (2000). Healthy perfectionism in the gifted. *Journal of Advanced Academics, 11*(4), 173-182. https://doi.org/10.4219/jsge-2000-632

Parker, W. D., & Mills, C. J. (1996). The ıncidence of perfectionism in gifted students. *Gifted Child Quarterly, 40*(4), 194-199. https://doi.org/10.1177/001698629604000404

Renzulli, J.S. (1986) The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. In: Sternberg, R.J. and Davidson, J.E., Eds., *Conceptions of Giftedness*, Cambridge University Press, New York, 53-92.

Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality, 10*(2), 67–75. http://dx.doi.org/10.1207/S15327035EX1002_2

Sak, U. (2020). *Üstün zekâlılar.* Vize Yayıncılık.

Silverman, L. K. (1993). Social development, leadership, and gender issues. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented*, (s. 291 – 327). Denver, CO: Love Publishing.

Stricker, J., Buecker, S., Schneider, M., & Preckel, F. (2020). Intellectual giftedness and multidimensional perfectionism: A meta-analytic review. *Educational Psychology Review 32*, 391–414. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09504-1

Terman, L. M. (1925). Genetic studies of genius: Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children. Stanford University Press.

*Toplu, E. (2013). *Üstün yetenekli ergenlerde görülen mükemmeliyetçi tutumlar ve problem çözme becerilerinin psikolojik iyilik hali ile ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

*Türkay, A. (2022). *Özel yetenekli öğrencilerin bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilik düzeyleri ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ufuk Üniversitesi.

*Uyanık, S. (2007). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve kendine saygı düzeyinin sınav kaygısı üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.

*Yeter, S. İ. (2024). *Özel yetenekli çocuklarda mutluluğun yordayıcıları olarak mükemmeliyetçilik, narsisizm ve sosyal uyum* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

*Yılmaz-Çelik, D. (2013). *Üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin mükemmeliyetçilik ve akademik özyeterlikleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

TÜRKİYE'DE ÜSTÜN YETENEK VE FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİMLE İLGİLİ YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN NİTEL ANALİZ YOLUYLA İNCELENMESİ

Elmas Nur İBAOĞLU[1] Zeliha TRAŞ[2]

GİRİŞ

Üstün yetenek kavramı, tarihsel süreç içerisinde önemli bir dönüşüm geçirmiştir; ilk dönem yaklaşımlarında çoğunlukla zekâ düzeyiyle ilişkilendirilip tek boyutlu ölçütlerle tanımlanan kavram, günümüzde çok boyutlu, gelişimsel ve çevresel etmenlerle etkileşim içinde şekillenen dinamik bir yapı olarak ele alınmaktadır (İliman-Güllühalı vd., 2021; Türkmenoğlu ve Türkmenoğlu, 2026). Bu dönüşüm, üstün yetenekli bireylerin yalnızca ölçülebilir bilişsel performanslarıyla değil, yaratıcılık, motivasyon ve çevresel fırsatlar bağlamında da değerlendirilmesini gerekli kılmıştır (Türkmenoğlu ve Türkmenoğlu, 2026). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) özel yetenekli birey, zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlarca belirlenen çocuk ve öğrenciler olarak tanımlanmaktadır. Üstün yetenekli bireylerin bu çok boyutlu özellikleri, onların eğitim gereksinimlerinin de standart eğitim uygulamalarından farklılaşmasını zorunlu kılmaktadır.

Araştırmalar, standart eğitim programlarının üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme hızına, ilgi alanlarına ve bilişsel derinlik ihtiyacına çoğu zaman yeterince yanıt veremediğini, üstün yetenekli öğrencilerin standart müfredatla karşılaştıklarında sıklıkla derinlik arayışı içinde olduklarını ve yüzeysel içerikle yetinmediklerini ortaya koymaktadır (Nicholas vd., 2024; Türkmenoğlu ve Türkmenoğlu, 2026). Bu noktada üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde bireyselleştirmenin ve öğrenci özelliklerine duyarlı yaklaşımların önemi öne çıkmakta, her öğrenci farklı deneyim, ön bilgi, ilgi ve öğrenme profiliyle öğrenme ortamına geldiği, bu bireysel farklılıkların dikkate alınmadığı homojen bir öğretim anlayışı üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini tam olarak ortaya koymalarını engelleyebildiği ifade edilmektedir (Kavut, 2024).

Bu ihtiyaca yanıt olarak geliştirilen farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerine göre içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamının uyarlanmasını öngören bir öğretim felsefesidir (Kavut, 2024; Akkaş ve Tortop, 2015). Tomlinson'a göre farklılaştırılmış öğretim, öğrencinin ne öğrendiği, nasıl öğrendiği ve öğrendiklerini nasıl gösterdiği arasında öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi, ilgileri ve tercih ettiği öğrenme biçimiyle bir uyum kurulmasını amaçlamaktadır (Kanevsky, 2011). Reis ve Renzulli'nin (2018) "Farklılaştırmanın Beş Boyutu" yaklaşımına göre farklılaştırma; içerik, öğretimsel stratejiler, sınıf ortamı, ürün ve öğretmenin kendisi olmak üzere beş boyutta ele alınabilirken, Maker'ın modelinde bu boyutlar içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı olarak dört başlıkta toplanmaktadır (Akkaş ve Tortop, 2015). Öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerine göre yapılan bu uyarlamaların, üstün yetenekli öğrencilerin derse katılımını, motivasyonunu ve akademik doyumunu artırdığı; öğrencilerin de kendi öğrenme hızlarını, konu seçimlerini ve çalışma arkadaşlarını belirleme gibi farklılaştırma unsurlarını yoğun biçimde talep ettikleri belirlenmiştir (Kanevsky, 2011).

Son yıllarda Türkiye'de üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde farklılaştırma konusunu ele alan lisansüstü tez sayısında belirgin bir artış gözlenmektedir. Bu alanda yürütülmüş derleme niteliğindeki çalışmalardan biri olan Kaya ve diğerleri (2022), 31 lisansüstü tezi inceleyerek farklılaştırma ve zenginleştirme uygulamalarına odaklanmış, ancak sınırlı sayıda değişken ve dar bir kapsamla sınırlı kalmıştır. Nitekim

[1] Sorumlu Yazar: Gaziantep Üniversitesi, Arş. Gör., enibaoglu@gantep.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4387-7676
[2] Necmettin Erbakan Üniversitesi, Prof. Dr., ztras@erbakan.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2670-0868

Akkaş ve Tortop (2015) da Türkiye'deki üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırmanın büyük ölçüde zenginleştirme uygulamalarından öteye geçemediğini, buna karşın modellerin kavramsal ve uygulamaya dönük olarak henüz yeterince karşılaştırılmadığını vurgulamaktadır. Alanyazındaki bu sınırlılıklar, güncel tezleri kapsayan ve daha geniş bir değişken yelpazesiyle yürütülen kapsamlı bir derleme çalışmasına duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda mevcut çalışmanın amacı, Türkiye'de üstün yetenek ve farklılaştırılmış öğretimle ilgili yapılan lisansüstü tezlerin nitel analiz yoluyla incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Türkiye'de üstün yetenek ve farklılaştırılmış öğretimle ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmalarının;
    a. Yıl
    b. Tez türü
    c. Üniversite
    d. Fakülte/Enstitü
    e. Anabilim dalı
    f. Yöntem
    g. Desen
    h. Veri toplama aracı
    i. Çalışma grubu
    j. Amaç değişkenlerine göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, Türkiye'de üstün yetenek ve farklılaştırılmış öğretim konularında yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Kıral'a (2020) göre doküman analizi, basılı ve elektronik ortamlarda yer alan tüm belgelerin incelenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla kullanılan sistemli bir yöntemdir. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte de kullanılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada, veri kaynağı olarak seçilen, Türkiye'de yapılmış ve Ulusal Tez Merkezi'nde yayımlanmış lisansüstü çalışmaların sistematik biçimde taranması, sınıflandırılması ve betimlenmesi amaçlandığı için doküman analizi yöntemi tercih edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri kaynağına ulaşabilmek amacıyla YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında "özel yetenek", "üstün yetenek", "üstün zekâ", "üstün zeka", "farklılaştırma", "farklılaştırılmış" ve "farklılaştırılmış öğretim" anahtar kelimeleri kullanılarak taramalar yapılmıştır. Herhangi bir yıl kısıtlaması yapılamadan gerçekleştirilen ve 28 Mart 2026 tarihinde tamamlanan taramada toplamda 37 lisansüstü tez çalışmasına ulaşılmıştır. Tablo 1'de araştırmaya dahil edilen lisansüstü tezleri sunulmaktadır. Taramalar sırasında aşağıda belirtilen dahil etme ve dışlama kriterleri dikkate alınmıştır:

a. Türkiye'de gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışması olma
b. Üstün yetenekli bireylere yönelik farklılaştırışmış öğretim kapsamında yapılmış olma
c. Tamamlanmış olma
d. Erişime açık olma
e. Yazım dilinin Türkçe ya da İngilizce olması

Tablo 1: Araştırmaya Dahil Edilen Lisansüstü Tez Çalışmaları

Yıllar	Yazar	Tez Adı

2026	Noyan, B.	Sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış öğretim tasarımı becerileri
2025	Özcan, B.	Özel yetenekli öğrencilerle çalışan ve çalışmayan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim öz-yeterlikleri ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki
2025	Köksal, T.	Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenci ve farklılaştırılmış öğretim tutumları: Sistematik literatür taraması
2025	Yılmaz, E.	Koşut eğitim programına göre farklılaştırılmış İngilizce öğretim programının özel yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, yaratıcı yazmalarına ve özyeterliklerine etkisi
2025	Ergut-Kalkan, G.	Koşut eğitim programına göre farklılaştırılan matematik öğretim programının özel yetenekli öğrencilerin matematik yaratıcılığına, başarısına ve özyeterliğine etkisi
2025	Akçayır, İ.	Farklılaştırılmış öğretim stratejisi olarak kullanılan dijital öykü kartlarının öğrenme güçlüğü olan ve üstün zekalı öğrencilerin öykü yazma becerilerine etkisi
2025	Avcu, Y. E.	3D Metaverse platformunda gerçekleştirilen farklılaştırılmış fen öğretiminin özel yetenekli öğrencilerin katılımlarına, öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ve bilimsel yaratıcılıklarına etkisi
2024	Kayışdağ, E.	Maker süreç farklılaştırma yaklaşımına dayalı fen bilimleri etkinliklerinin özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılıklarına etkisi
2024	Özdemirci, G.	Özel yetenekli öğrencilerle çalışan ve çalışmayan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ve etkili öğretmen özelliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi
2024	Güçin, G.	Sosyal bilgiler derslerinde üstün yetenekliler için geliştirilen farklılaştırılmış öğretim modeline yönelik bir karma yöntem araştırması
2023	Karakaş-Mısır, S.	Koşut (paralel) eğitim programı modeline göre farklılaştırılmış fen bilimleri dersinin özel yetenekli öğrencilerin akademik başarıları, bilgi işlemsel düşünmelerine etkisi
2023	İnan, E.	Maker modeli ile hazırlanan farklılaştırılmış geometri etkinlikleri ve özel yetenekli öğrenciler
2023	Danış, S.	Özel yetenekli öğrencilerin uzaktan farklılaştırılmış görsel sanatlar eğitiminin alana özgü becerilere ve öğrencilerin duyuşsal özelliklerine etkisi
2023	Yağlı, Ü.	Farklılaştırılmış İngilizce öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarı ve öz-yeterlik algılarına etkisi
2022	Doğrukök, B.	Sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitiminin öğretmenlerin ve özel yetenekli öğrencilerin becerileri üzerine etkilerinin incelenmesi
2022	Uzun, A.	Özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine yönelik görüşleri
2021	Ceylan, Ö.	Özel yetenekli öğrencilerin erişilerinin, eleştirel düşünme becerilerinin ve değerlerinin farklılaştırılmış fen bilimleri programı aracılığıyla geliştirilmesi: bir eylem araştırması
2021	Bilgiç, Ş.	Üstün zekâlı öğrencilere yönelik farklılaştırılmış matematik öğretiminin etkililiği: Bir meta-analiz çalışması
2021	Kansu-Çelik, F.	Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin sanat eğitimine yönelik bir farklılaştırma yaklaşımı
2019	Ülger, B. B.	Üstün yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış sorgulama temelli fen bilgisi ders modüllerinin geliştirilmesi, uygulanması ve etkililiğinin değerlendirilmesi
2019	Eren-Tuzkan, F.	Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik etme ve farklılaştırılmış öğretim verebilme özyeterliklerinin incelenmesi
2018	Kutlu-Abu, N.	Üstün yetenekli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik farklılaştırılmış fen etkinliklerinin değerlendirilmesi
2018	Güney, K. K.	Üstün yetenekli öğrenciler için geliştirilen farklılaştırılmış bilimsel araştırma yöntemleri programının değerlendirilmesi
2018	Taş, N.	Farklılaştırılmış bilgisayar destekli matematik etkinliklerinin üstün yeteneklilerin bilgi işlemsel düşünme özyeterlikleri ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisi
2017	Özçelik, T.	Üstün yetenekli öğrencilere yönelik geliştirilen farklılaştırılmış matematik dersi öğretim programının etkililiği
2017	Ürek, H.	Kimyasal değişim temalı farklılaştırılmış etkinliklerin 7. sınıf özel yetenekli öğrencilerin kavramsal anlamalarına ve farkındalıklarına etkisi
2016	Özdemir, D.	Design and development of differentiated tasks for 5th and 6th grade mathematically gifted students

2014	Umar, Ç. N.	Karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılmış öğretim ortamının üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme becerilerine ve yaratıcılıklarına etkisi
2014	Altıntaş, E.	Üstün zekalı öğrenciler için yeni bir farklılaştırma yaklaşımının geliştirilmesi ve matematik öğretiminde uygulanması
2014	Akkaş, E.	Farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin matematik problemlerini çözmelerine, tutumlarına ve yaratıcı düşünmelerine etkileri
2014	Çamcı-Erdoğan, S.	Bilimsel yaratıcılığı temel alan farklılaştırılmış fen ve teknoloji öğretiminin üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin başarı, tutum ve yaratıcılığına etkisi
2014	Çalıkoğlu, B. S.	Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde derinlik ve karmaşıklığa göre farklılaştırılmış fen öğretiminin başarı, bilimsel süreç becerileri ve tutuma etkisi
2013	Deringöl-Karataş, Y.	Farklılaştırılmış matematik öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde erişiye, yaratıcılığa, tutuma ve akademik benliğe etkisi
2013	Akça-Üşenti, Ü.	Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının etkililiğinin sınanması
2013	Kaplan-Sayı, A.	Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde erişiye, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi
2012	Özyaprak, M.	Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış matematik öğretiminin erişi, tutum ve yaratıcılığa etkisi
2012	Batdal-Karaduman, G.	İlköğretim 5. sınıf üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış geometri öğretiminin yaratıcı düşünme, uzamsal yetenek düzeyi ve erişiye etkisi

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında ulaşılan lisansüstü tezler öncelikle araştırmacılar tarafından Microsoft Excel programında hazırlanan "Tez İnceleme Formu"na girilmiştir. İlgili formda tezler T1, T2 şeklinde kodlanmış ve her tez için, tez adı, yıl, tür, üniversite, enstitü, anabilim dalı, örneklem grubu, veri toplama aracı, araştırma deseni ve amaç bilgileri girilmiştir. Bu şekilde araştırmanın veri seti oluşturulmuş ve bu veriler analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Veri analizinin güvenirliğini sağlamak amacıyla araştırmaya dahil edilen tezler iki araştırmacı tarafından belirtke tablosu aracılığıyla ayrı ayrı kodlanmıştır. Daha sonra iki araştırmacının kodlamaları kıyaslanmış, kodlayıcılar arası güvenirlik katsayısı "[Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100]" formülü ile hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu araştırmada kodlayıcılar arası güvenirlik katsayısı %95 olarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler frekans ve yüzde değerleriyle tablolaştırılarak sunulmuş ve ilgili literatür çerçevesinde yorumlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2: Tezlerin Yıllara ve Tez Türüne Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Yıllar	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam	
			f	%
2026	1	-	1	%2.70
2025	2	4	6	%16.22
2024	1	1	2	%5.41
2023	1	4	5	%13.51
2022	-	2	2	%5.41
2021	1	2	3	%8.11
2019	1	1	2	%5.41
2018	-	3	3	%8.11
2017	-	2	2	%5.41
2016	-	1	1	%2.70
2014	-	5	5	%13.51
2013	-	3	3	%8.11

2012	-	2	2	%5.41
Toplam	***7 (%18.92)***	***30 (%81.08)***	***37***	***%100***

Tablo 2 incelendiğinde tezlerin yıllara ve tez türüne göre dağılımında en çok çalışmanın 2 yüksek lisans 4 doktora tezi olmak üzere 2025 yılında yapıldığı görülmektedir. 2023 yılında 1 yüksek lisans 4 doktora olmak üzere, 2014 yılında ise 5 doktora olmak üzere 5'er tez çalışması yapılmıştır. 2021 yılında 1 yüksek lisans 2 doktora, 2018 ve 2013 yıllarında 3 doktora almak üzere 3'er tez çalışması gerçekleştirilmiştir. 2024, 2022, 2019, 2017 ve 2012 yıllarında 2'şer, 2026 ve 2016 yıllarında ise 1'er tez çalışmasının yapıldığı görülmektedir. Yayınlanan tezlerin 7'si (%18.92) yüksek lisans, 30'u (%81.08) doktora tezidir. Tablo 2'de göre Türkiye'de üstün yetenekli bireyler ve farklılaştırılmış öğretime ilişkin yapılan en eski lisansüstü tez çalışmasının 2012 yılında yapıldığı görülmektedir. Araştırma kapsamında incelenen tez çalışmalarının üniversiteye göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Tezlerin Yapıldığı Üniversite, Enstitü ve Anabilim Dalına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Üniversite	**f**	**%**	**Enstitü/ Fakülte**	**f**	**%**	**Anabilim Dalı**	**f**	**%**
İstanbul Üniversitesi	13	%35.14	Eğitim Bilimleri	19	%51.35	Özel Eğitim	15	%40.54
Gazi Üniversitesi	3	%8.11	Lisansüstü Eğitim	9	%24.32	Üstün Zekalılar/Üstün Zekalılar ve Yetenekliler Eğitimi	5	%13.51
Bahçeşehir Üniversitesi	3	%8.11	Sosyal Bilimler	6	%16.22	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	4	%10.81
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	3	%8.11	Fen Bilimleri	3	%8.11	İlköğretim	4	%10.81
Balıkesir Üniversitesi	2	%5.41	***Toplam***	***37***	***%100***	Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi	2	%5.41
Necmettin Erbakan Üniversitesi	2	%5.41				Eğitim Bilimleri	2	%5.41
Hacettepe Üniversitesi	2	%5.41				Güzel Sanatlar Eğitimi	2	%5.41
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	1	%2.70				Eğitim Programları ve Öğretimi	1	%2.70
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	1	%2.70				Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	1	%2.70
Yıldız Teknik Üniversitesi	1	%2.70				Temel Eğitim	1	%2.70
Uludağ Üniversitesi	1	%2.70				***Toplam***	***37***	***%100***
Amasya Üniversitesi	1	%2.70						
Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	%2.70						
Atatürk Üniversitesi	1	%2.70						
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	1	%2.70						

Marmara Üniversitesi	1	%2.70
Toplam	***37***	***%100***

Tablo 3 incelendiğinde tezlerin üniversitelere göre dağılımında İstanbul Üniversitesi'nde 13 (%35.14), Bahçeşehir, Gazi ve Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde 3'er (%8.11) tez yayınladığı sonucu elde edilmiştir. Balıkesir, Necmettin Erbakan ve Hacettepe Üniversitesi'nde 2'şer (%5.41) ve diğer üniversitelerde ise 1'er (%2.70) tez yayımlanmıştır. Tezlerin yapıldığı enstitü ve fakülteler incelendiğinde ise, 19 (%51.35) tezin Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde, 9 (%24.32) tezin Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde, 6 (%16.22) tezin Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde, 3 (%8.11) tezin ise Fen Bilimleri Enstitüsü'nde yapıldığı görülmektedir. Ayrıca 15 (%40.54) tez Özel Eğitim Anabilimdalı'nda, 5 (%13.51) tez Üstün Zekalılar/Üstün Zekalılar ve Yetenekliler Eğitimi Anabilimdalı'nda gerçekleştirilmiştir. 4'er (%10.81) tez Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi ve İlköğretim Anabilimdallarında, 2'şer tez (%5.41) Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi, Eğitim Bilimleri ve Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilimdallarında gerçekleştirilmiştir. Eğitim Programları ve Öğretimi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri ve Temel Eğitim Anabilimdallarında ise 1'er (%2.70) tez gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen tez çalışmalarının yöntem ve desene göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Tezlerin Kullanılan Araştırma Yöntem ve Desene Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırma Yöntemi	**f**	**Araştırma Deseni**		**f**	**%**	
Nicel	22	Deneysel	Kontrol Gruplu Öntest-Sontest	16	%43.24	%59.46
			Tek Gruplu Öntest-Sontest	1	%2.70	
			Tek Denekli	1	%2.70	
		Deneysel Olmayan	Tarama	4	% 10.81	
Nitel	4	Durum		1	%2.70	%10.81
		Eylem araştırması		3	%8.11	
Karma	8	Yakınsayan Karma		3	%8.11	%21.62
		İç İçe Karma		2	%5.41	
		Açıklayıcı		1	%2.70	
		Çok Aşamalı Karma		1	%2.70	
		Deneysel Karma		1	%2.70	
Diğer	3	Sistematik Derleme		1	%2.70	%8.11
		Meta-Analiz		1	%2.70	
		Tasarım Tabanlı Araştırma		1	%2.70	
Toplam	***37***	***Toplam***		**37**	***%100***	

Tablo 4 incelendiğinde tezlerin 22'sinde (%59.46) nicel, 4'ünde (%10.81) nitel, 8'inde (%21.62) karma ve 3'ünde (%8.11) diğer araştırma yöntemlerinin kullanıldığı sonucu elde edilmiştir. Nicel çalışmaların 18'i (%48.65) deneysel desenle 4'ü ise (%10.81) deneysel olmayan desenlerle gerçekleştirilmiştir. Deneysel çalışmada tek gruplu ve kontrol gruplu öntest-sontest desenleri ile tek denekli desen, deneysel olmayan çalışmalarda ise tarama çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Nitel çalışmalar ise durum ve eylem araştırması desenleri ile gerçekleştirilmiştir. Karma çalışmaların yakınsayan, iç içe, açıklayıcı, çok aşamalı ve deneysel karma desenlerle gerçekleştirildiği, bunların dışında sistematik derleme, meta-analiz ve tasarım tabanlı araştırma desenleri ile de çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Araştırma kapsamında incelenen tez çalışmalarının veri toplama aracı ve çalışma grubuna göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Tezlerin Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Çalışma Grubuna Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Veri Toplama Aracı	**f**	**%**	**Çalışma Grubu**	**f**	**%**

Anket/Ölçek/Envanter	33	%60	Üstün zekalı/yetenekli öğrenciler	27	%77.14
Görüşme/Görüşme Formları	12	%21.82	Öğretmenler	4	%11.43
Diğer (Video kayıt, Doküman analizi, Gözlem, Günlükler vb.)	10	%18.18	Hem üstün zekalı/yetenekli öğrenciler hem de öğretmenleri	3	%8.57
			Üstün yetenekli öğrenciler, öğretmenleri, velileri, idarecileri	1	%2.86
Toplam	**55**	***%100***	***Toplam***	***35***	***%100***

Tablo 5 incelendiğinde 33 (%60) tezde anket, ölçek ve envanterlerin kullanıldığı görülmektedir. 12 (%21.82) tezde görüşme yöntemi ve görüşme formları kullanılmıştır. Bununla birlikte 10 (%18.18) tezde ise video kayıtlar, doküman analizi, gözlem ve öğrenci-öğretmen günlükleri gibi diğer veri toplama araçları kullanılmıştır. Yapılan tezlerin çalışma grubu incelendiğinde ise 27 (%77.14) tezde üstün zekalı/yetenekli öğrencilerin, 4 (%11.43) tezde öğretmenlerin, 3 (%8.57) tezde hem üstün zekalı/yetenekli öğrencilerin hem de öğretmenlerinin çalışma grubuna dahil edildiği görülmektedir. Bir tezde (%2.86) ise üstün yetenekli öğrenciler, öğretmenleri, velileri ve idarecileri çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen tez çalışmalarının amaca göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Tezlerin Amaçlarına İlişkin Bulgular

Amaç	**Frekans**	**%**
1. Farklılaştırılmış öğretim programı/materyali/etkinliği geliştirme ve etkililiğini sınama	18	%48.65
2. Farklılaştırılmış öğretimin öğrenci çıktıları üzerindeki etkisini inceleme	12	%32.43
3. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin tutum, görüş, öz yeterlik ve uygulama becerilerini inceleme	5	%13.51
4. Öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine ilişkin görüşlerini inceleme	1	%2.70
5. Farklılaştırılmış öğretime ilişkin alanyazını/çalışmaları inceleme	1	%2.70
Toplam	***37***	***%100***

Tablo 6' ya göre yapılan tezlerin büyük çoğunluğun (18, % 48.65) farklılaştırılmış öğretim programı, materyali ya da etkinliği geliştirme ve etkililiğini sınama amacıyla gerçekleştirilmiştir. Tezlerin 12'sinde (%32.43) ise farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarı, yaratıcılık, eleştirel düşünme, öz yeterlik, tutum ve benzeri özellikleri üzerindeki etkisi incelenmektedir. 5 tezde (%13.51) öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin tutum, görüş, öz yeterlik ve uygulama becerileri incelenmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine ilişkin görüşlerini inceleyen bir çalışma (%2.70) ve alanyazını inceleme amacı taşıyan bir çalışmaya (%2.70) rastlanmıştır.

SONUÇ

Bu araştırmada Türkiye'de üstün yetenek ve farklılaştırılmış öğretim konusunda hazırlanan 37 lisansüstü tez incelenmiş, elde edilen bulgular alanyazındaki benzer derleme çalışmaları ışığında tartışılmıştır. Tezlerin yıllara göre dağılımında özellikle 2025 ve 2014 yıllarında bir yoğunlaşma görülmekte, çalışmaların 2012'den bu yana kesintisiz sürdüğü anlaşılmaktadır. Bu artan ivme, Kaya ve diğerlerinin (2022) 31 tezi inceledikleri çalışmasında 2012'den itibaren tez sayısında belirgin bir artış olduğu yönündeki bulgusuyla paralellik göstermektedir. Ayrıca Nacar-Güzel ve Döş'ün (2024) genel farklılaştırılmış öğretim alanını 2010-2022 arasında tarayarak 2016'dan itibaren çalışma sayısında ciddi bir artış tespit ettikleri sonuçla örtüşmektedir. Bu üç çalışmanın ortak biçimde ortaya koyduğu tablo, hem üstün yetenekliler eğitimine özgü hem de genel eğitim bağlamındaki farklılaştırma araştırmalarının 2010'ların ortasından itibaren paralel bir ivme kazandığını göstermektedir. Bununla birlikte mevcut araştırmada tezlerin %81,08'inin doktora

düzeyinde olması Kaya ve diğerlerinin (2022) %71'lik doktora oranından daha yüksektir. Bu durum, alanın son yıllarda yalnızca uygulamaya dönük çalışmalarla değil, daha çok kuramsal derinlik gerektiren doktora tezleriyle olgunlaştığını düşündürmektedir.

Tezlerin üniversitelere göre dağılımında İstanbul Üniversitesi'nin açık ara öne çıkması ve tezlerin yarısından fazlasının Eğitim Bilimleri Enstitüleri bünyesinde, %40,54'ünün Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda yürütülmüş olması, alanın Türkiye'de büyük ölçüde belirli akademik merkezler etrafında kurumsallaştığını göstermektedir. Tezlerin yalnızca %13,51'inin Üstün Zekalılar/Üstün Zekalılar ve Yetenekliler Eğitimi Anabilim Dalı'nda yürütülmesi ise, Akkaş ve Tortop'un (2015) üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırmanın kavramsal ve uygulamaya dönük bir bütünlük içinde yeterince ele alınmadığı yönündeki eleştirisiyle birlikte değerlendirildiğinde, alanın akademik olarak dağınık ancak disiplinler arası bir yapıda geliştiği şeklinde yorumlanabilmektedir.

Yöntem ve desen bulguları incelendiğinde ise tezlerin çoğunluğunun nicel yöntemle yürütülmüş olması ve nicel çalışmalar içinde kontrol gruplu ön test-son test deneysel desenin yaygın olması, hem Kaya ve diğerlerinin (2022) "en çok kullanılan yöntemin kontrol gruplu ön-test son-test deneysel yöntem olduğu" bulgusuyla hem de Nacar-Güzel ve Döş'ün (2024) genel farklılaştırılmış öğretim alanında nicel ve tam deneysel desenin en yaygın tercih olduğu yönündeki sonucuyla örtüşmektedir. Bu üç bağımsız çalışmanın birbirini doğrulaması, farklılaştırılmış öğretim araştırmalarında büyük ölçüde deneysel etkililik sınamasına dayalı bir metodolojik kültürle şekillendiğini ortaya koymaktadır. Nitel çalışmaların sınırlı kalması ve özellikle durum çalışmalarının az sayıda olması ise, öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim deneyimlerine ilişkin derinlemesine, süreç odaklı bakış açılarının yeterince görünür kılınmadığını düşündürmektedir. Oysa Kanevsky (2011) üstün yetenekli öğrencilerin kendi öğrenme hızlarını, içerik seçimlerini ve çalışma arkadaşlarını belirleme gibi farklılaştırma unsurlarını yoğun biçimde talep ettiklerini ortaya koymuş, bu tür öğrenci sesine dayalı bulgulara ise büyük ölçüde nitel ya da karma desenli araştırmalarla ulaşılabildiğini vurgulamıştır. Yalnızca bir meta-analiz çalışmasına rastlanmış olması da, Kaya ve diğerlerinin (2022) benzer biçimde vurguladığı, sentezleyici araştırma yöntemlerinin alanda yeterince kullanılmadığı gözlemini desteklemektedir.

Veri toplama araçları ve çalışma grubu bulguları da bu metodolojik eğilimle tutarlı görünmektedir. Tezlerin yarıdan fazlasında anket, ölçek ve envanterlerin kullanılmış olması, Nacar-Güzel ve Döş'ün (2024) genel farklılaştırılmış öğretim alanında başarı testleri ve likert tipi anketlerin en sık kullanılan araçlar olduğu bulgusuyla örtüşmektedir. Bu durum deneysel-nicel ağırlıklı araştırma kültürünün veri toplama tercihlerine de yansıdığını göstermektedir. Çalışma gruplarının büyük çoğunlukla doğrudan üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerden oluşması, alanın öğrenci merkezli bir araştırma geleneğine sahip olduğunu gösterse de, öğretmen, veli ve idarecilerin çalışma gruplarına dahil edildiği çalışmaların oldukça sınırlı kalması dikkat çekmektedir. Alanyazında farklılaştırılmış öğretimin sınıf içi uygulanabilirliğinin büyük ölçüde öğretmenlerin özyeterlik ve tutumlarına bağlı olduğu vurgulanmaktadır (Kavut, 2024). Kaya vd. (2022) de öğretmenlerin zenginleştirme uygulamalarına yönelik hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını raporlamıştır. Bu doğrultuda öğretmen ve aile perspektifini merkeze alan çalışmaların artırılması, farklılaştırmanın sınıf ortamına aktarılmasındaki tıkanıklıkların daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

Tezlerin amaçlarına bakıldığında, neredeyse yarısının doğrudan farklılaştırılmış öğretim programı, materyali ya da etkinliği geliştirme ve etkililiğini sınama amacı taşıdığı görülmektedir. Bu bulgu, Reis ve Renzulli'nin (2018) farklılaştırmanın beş boyutu yaklaşımı ile Maker'ın içerik-süreç-ürün-öğrenme ortamı modelinin Türkiye'deki lisansüstü tezlerde büyük ölçüde uygulama düzeyinde ele alındığını, kuramsal model karşılaştırmalarının ya da müfredat farklılaştırma modellerinin sistematik biçimde sınandığı çalışmaların sınırlı kaldığını düşündürmektedir. Öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine ilişkin görüşlerini konu alan yalnızca bir çalışmaya rastlanması da, yukarıda değinilen metodolojik dengesizlikle paralellik göstermekte, öğrenci sesinin araştırma gündeminde yeterince yer almadığını bir kez daha ortaya koymaktadır.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak aşağıda öneriler sunulmaktadır.

1. Alanda nicel ve deneysel desenlerin yaygın olduğu görülmüştür. Bu nedenle üstün yetenekli öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim deneyimlerini derinlemesine ortaya koyabilecek nitel ve karma yöntemli araştırmaların artırılması, öğrenci sesinin ve süreç odaklı bulguların alanyazına daha güçlü biçimde yansıtılmasını sağlayabilir.
2. Çalışma gruplarının büyük çoğunlukla öğrencilerden oluştuğu, öğretmen, veli ve idarecilerin ise sınırlı sayıda çalışmaya dahil edildiği belirlenmiştir. Farklılaştırılmış öğretimin sınıf içi uygulanabilirliğinde öğretmenin rolü düşünüldüğünde, öğretmen ve aile perspektifini merkeze alan araştırmaların yaygınlaştırılması önerilmektedir.
3. İncelenen tezlerde yalnızca bir meta-analiz ve bir sistematik derleme çalışmasına rastlanmıştır. Bu doğrultuda alanda birikmiş deneysel bulguların sentezlenmesine yönelik meta-analiz ve sistematik derleme çalışmalarının sayısının artırılması, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının etkililiğine ilişkin daha genellenebilir sonuçlara ulaşılmasına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

*Akça-Üşenti, Ü. (2013). *Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının etkililiğinin sınanması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.

*Akçayır, İ. (2025). *Farklılaştırılmış öğretim stratejisi olarak kullanılan dijital öykü kartlarının öğrenme güçlüğü olan ve üstün zekalı öğrencilerin öykü yazma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

*Akkaş, E. (2014). *Farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin matematik problemlerini çözmelerine, tutumlarına ve yaratıcı düşünmelerine etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Akkaş, E., &Tortop, H. S. (2015). Üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırma: temel kavramlar, modellerin karşılaştırılması ve öneriler. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi, 2*(2), 31-44. DOI: 10.18200/JGEDC.2015214250

*Altıntaş, E. (2014). *Üstün zekalı öğrenciler için yeni bir farklılaştırma yaklaşımının geliştirilmesi ve matematik öğretiminde uygulanması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.

*Avcu, Y. E. (2025). *3D metaverse platformunda gerçekleştirilen farklılaştırılmış fen öğretiminin özel yetenekli öğrencilerin katılımlarına, öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ve bilimsel yaratıcılıklarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.

*Batdal-Karaduman, G. (2012). *İlköğretim 5. sınıf üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış geometri öğretiminin yaratıcı düşünme, uzamsal yetenek düzeyi ve erişiye etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.

*Bilgiç, Ş. (2021). *Üstün zekâlı öğrencilere yönelik farklılaştırılmış matematik öğretiminin etkililiği: Bir meta-analiz çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

*Camcı-Erdoğan, S. (2014). *Bilimsel yaratıcılığı temel alan farklılaştırılmış fen ve teknoloji öğretiminin üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin başarı, tutum ve yaratıcılığına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.

*Ceylan, Ö. (2021). *Özel yetenekli öğrencilerin erişilerinin, eleştirel düşünme becerilerinin ve değerlerinin farklılaştırılmış fen bilimleri programı aracılığıyla geliştirilmesi: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

*Çalıkoğlu, B. S. (2014). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde derinlik ve karmaşıklığa göre farklılaştırılmış fen öğretiminin başarı, bilimsel süreç becerileri ve tutuma etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.

*Danış, S. (2023). *Özel yetenekli öğrencilerin uzaktan farklılaştırılmış görsel sanatlar eğitiminin alana özgü becerilere ve öğrencilerin duyuşsal özelliklerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

*Deringöl-Karataş, Y. (2013). *Farklılaştırılmış matematik öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde erişiye, yaratıcılığa, tutuma ve akademik benliğe etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.

*Doğrukök, B. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitiminin öğretmenlerin ve özel yetenekli öğrencilerin becerileri üzerine etkilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

*Eren-Tuzkan, F. (2019). *Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik etme ve farklılaştırılmış öğretim verebilme özyeterliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.

*Güçin, G. (2023). *Sosyal bilgiler derslerinde üstün yetenekliler için geliştirilen farklılaştırılmış öğretim modeline yönelik bir karma yöntem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

*Güney, K. K. (2018). *Üstün yetenekli öğrenciler için geliştirilen farklılaştırılmış bilimsel araştırma yöntemleri programının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Iliman-Güllühalı, E., İnci, G, Baltacı, R., & Melekoğlu, M. (2021). From past to present gifted and talented: the evolution of terminologies. *Osmangazi Journal of Educational Research, 8*(2), 247-266.

*İnan, E. (2023). *Maker modeli ile hazırlanan farklılaştırılmış geometri etkinlikleri ve özel yetenekli öğrenciler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

*Kalkan, G. E. (2025). *Koşut eğitim programına göre farklılaştırılan matematik öğretim programının özel yetenekli öğrencilerin matematik yaratıcılığına, başarısına ve özyeterliğine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Kanevsky, L. (2011). Deferential differentiation: What types of differentiation do students want? *Gifted Child Quarterly, 55*(4), 279–299. https://doi.org/10.1177/0016986211422098

*Kansu-Çelik, F. (2021). *Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin sanat eğitimine yönelik bir farklılaştırma yaklaşımı* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

*Kaplan-Sayı, A. (2013). *Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde erişiye, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.

*Karakaş-Mısır, S. (2023). *Koşut (paralel) eğitim programı modeline göre farklılaştırılmış fen bilimleri dersinin özel yetenekli öğrencilerin akademik başarıları, bilgi işlemsel düşünmelerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi

Kavut, B. (2024). Farklılaştırılmış öğretim. *Journal of Turkic Civilization Studies, 5*(1), 62-79.

Kaya, N. G., Mertol, H., Turhan, G., Araz, D., & Uçar, H. (2022). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde farklılaştırma ve zenginleştirme uygulamalarına ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*, 102-114.

*Kayışdağ, E. (2024). *Maker süreç farklılaştırma yaklaşımına dayalı fen bilimleri etkinliklerinin özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılıklarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(15), 170-189.

*Köksal, T. (2025). *Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenci ve farklılaştırılmış öğretim tutumları: Sistematik literatür taraması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.

*Kutlu-Abu, N. (2018). *Üstün yetenekli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik farklılaştırılmış fen etkinliklerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Amasya Üniversitesi.

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

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği.* https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5

Nacar-Güzel, A., M., & Döş, B. (2024). Farklılaştırılmış öğretim ile ilgili yapılan araştırmaların yöntemsel incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8*(17), 1-14, DOI: 10.57135/jier. 1441272

Nicholas, M., Skourdoumbis, A., & Bradbury, O. (2024). Meeting the needs and potentials of high-ability, high-performing, and gifted students via differentiation. *Gifted Child Quarterly, 68*(2), 154–172. https://doi.org/10.1177/00169862231222225

*Noyan, B. (2026). *Sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış öğretim tasarımı becerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.

*Özcan, B. (2025). *Özel yetenekli öğrencilerle çalışan ve çalışmayan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim öz-yeterlikleri ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.

*Özçelik, T. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilere yönelik geliştirilen farklılaştırılmış matematik dersi öğretim programının etkililiği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

*Özdemir, D. (2016). *Design and development of differentiated tasks for 5th and 6th grade mathematically gifted students* [Unpublished doctoral dissertation]. Middle East Technical University.

*Özdemirci, G. (2024). *Özel yetenekli öğrencilerle çalışan ve çalışmayan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ve etkili öğretmen özelliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

*Özyaprak, M. (2012). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış matematik öğretiminin erişi, tutum ve yaratıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2018). The five dimensions of differentiation. *International Journal for Talent Development and Creativity, 6*(1-2), 87-94.

*Taş, N. (2018). *Farklılaştırılmış bilgisayar destekli matematik etkinliklerinin üstün yeteneklilerin bilgi işlemsel düşünme özyeterlikleri ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Türkmenoğlu, S. , & Türkmenoğlu, Ç. (2026). Özel yetenekli çocuklar: Erken tanı, gelişimsel özellikler ve eğitsel destek üzerine bir derleme. *Ulusal Eğitim Dergisi, 6*(2). 20262. https://doi.org/10.5281/zenodo.18812963

*Umar, Ç. N. (2014). *Karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılmış öğretim ortamının üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme becerilerine ve yaratıcılıklarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.

*Uzun, A. (2022). *Özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine yönelik görüşleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

*Ülger, B. B. (2019). *Üstün yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış sorgulama temelli fen bilgisi ders modüllerinin geliştirilmesi, uygulanması ve etkililiğinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi.

*Ürek, H. (2017). *Kimyasal değişim temalı farklılaştırılmış etkinliklerin 7. sınıf özel yetenekli öğrencilerin kavramsal anlamalarına ve farkındalıklarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

*Yağlı, Ü. (2023). *Farklılaştırılmış İngilizce öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarı ve öz-yeterlik algılarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

*Yılmaz, E. (2025). *Koşut eğitim programına göre farklılaştırılmış İngilizce öğretim programının özel yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, yaratıcı yazmalarına ve özyeterliklerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.

GELECEĞİN ÖĞRETMENLERİ VE DİJİTAL DÖNÜŞÜM: ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİJİTAL YETERLİK ALGILARI

Emre Musa TURHAN[1]

GİRİŞ

Dijital teknolojilerin toplumsal yaşamın farklı alanlarına yayılması, bireylerin bilgiye erişme, iletişim kurma, çalışma, öğrenme ve toplumsal süreçlere katılma biçimlerinde önemli değişikliklere yol açmıştır. Bu değişimle birlikte bireylerden yalnızca teknolojik cihazları ve uygulamaları kullanmaları değil; dijital bilgiye ulaşmaları, ulaştıkları bilgiyi değerlendirmeleri, içerik üretmeleri, başkalarıyla iletişim ve iş birliği kurmaları ve dijital araçlardan yararlanarak problem çözmeleri de beklenmektedir. Dijital beceriler ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişkiyi sistematik biçimde inceleyen van Laar vd. (2017), teknik becerilerin yanı sıra bilgi yönetimi, iletişim, iş birliği, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve problem çözmenin temel dijital beceri alanları arasında bulunduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte dijital teknolojilerle yoğun biçimde etkileşim kurmak, bireylerin bu becerilere kendiliğinden ve yeterli düzeyde sahip oldukları anlamına gelmemektedir. Ng'nin (2012) öğretmen adaylarından elde ettiği öz değerlendirme bulguları, açık öğretim ve amaçlı teknoloji etkinlikleri sonrasında katılımcıların dijital okuryazarlık algılarının gelişebildiğine işaret etmektedir. Bu durum, dijital teknolojilere aşina olmak ile bu teknolojileri bilinçli ve öğrenme amaçlarına uygun biçimde kullanabilmek arasında ayrım yapılması gerektiğini göstermektedir.

Dijital teknolojilerin kullanımına ilişkin bilgi, beceri ve tutumlar alanyazında dijital beceri, dijital okuryazarlık, bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliği, teknoloji yeterliği ve dijital yeterlik gibi farklı kavramlarla açıklanmaktadır. Spante vd.'nin (2018) yükseköğretim araştırmalarını inceledikleri sistematik derleme, dijital yeterlik ve dijital okuryazarlık kavramlarının ortak ve değişmez bir tanım çerçevesinde kullanılmadığını göstermektedir. Kavramlara yüklenen anlamlar, tanımların politika belgelerine veya araştırmalara dayanmasına ve teknik becerilere ya da toplumsal uygulamalara ağırlık vermesine göre farklılaşabilmektedir. Ilomäki vd. (2016), dijital yeterliği dijital teknolojilerin gelişimi ve bilgi toplumunda vatandaşlığa ilişkin politik amaç ve beklentilerle birlikte evrilen, politika, uygulama ve araştırma alanları arasında kullanılabilen potansiyel bir sınır kavram olarak değerlendirmektedir. Pettersson (2018) ise eğitim bağlamındaki dijital yeterliğin yalnızca bireylerin teknoloji kullanma becerileri üzerinden açıklanamayacağını; politika, örgütsel altyapı, stratejik liderlik, öğretmenler ve öğretim uygulamaları düzeylerinde ele alınması gerektiğini belirtmektedir.

Dijital yeterliğin çok boyutlu niteliği, teknolojik araçları kullanabilme ile bu araçlardan bilinçli ve amaca uygun biçimde yararlanabilme arasındaki farklılığı ön plana çıkarmaktadır. Eshet-Alkalai (2004), dijital ortamlarda etkili biçimde çalışabilmek için görsel bilgileri anlamlandırma, mevcut dijital materyallerden yeni ürünler oluşturma, bağlantılı bilgi yapılarında hareket etme, bilgiyi eleştirel biçimde değerlendirme ve dijital iletişim ortamlarında uygun davranma becerilerine gereksinim duyulduğunu belirtmektedir. Yazar bu alanları sırasıyla foto-görsel, yeniden üretim, dallanma, bilgi ve sosyo-duygusal okuryazarlık olarak kavramsallaştırmıştır. Bu bakımdan dijital yeterlik, belirli bir cihazın veya yazılımın işlevlerini bilmekten daha kapsamlı bir yapıya sahiptir. Öğretmen adaylarının teknoloji, pedagoji ve alan bilgilerini bütünleştirme durumlarının belirlenebilmesi amacıyla farklı ölçme araçları geliştirilmiştir. Schmidt vd. (2009), öğretmen adaylarının TPACK bileşenlerine ilişkin öz değerlendirmelerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmiş ve aracın geçerlik ve güvenirliğine ilişkin kanıtlar sunmuştur. Koh vd.'nin (2010) öğretmen adaylarıyla yürüttükleri araştırmada ise teknolojik bilgi, alan bilgisi, pedagojik bilgi, teknolojiyle öğretim bilgisi ve eleştirel yansıtma olmak üzere beş bileşenli bir yapı elde edilmiştir. Bu bulgular, öğretmen

[1] Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, mturhan@ohu.edu.tr, ORCID : 0000-0003-3139-5052

adaylarının teknoloji entegrasyonuyla ilgili yeterliklerinin birbirleriyle ilişkili birden fazla bilgi ve değerlendirme alanını içerdiğini göstermektedir.

Eğitim kurumlarında teknolojik donanımın, internet bağlantısının ve dijital kaynakların bulunması, bu imkânların öğretim sürecinde etkili biçimde kullanılmasını tek başına güvence altına almamaktadır. Hew ve Brush (2007), okul eğitiminde teknoloji entegrasyonunu sınırlandıran unsurları kaynaklar, kurumsal yapı, konu alanı kültürü, öğretmenlerin tutum ve inançları, bilgi ve beceriler ile ölçme ve değerlendirme uygulamaları olmak üzere altı ana kategoride toplamıştır. Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich (2010) de öğretmenlerin teknoloji kullanımındaki değişimin bilgi, öz yeterlik veya güven, pedagojik inançlar ve okul ya da konu alanı kültürünün karşılıklı etkileşimiyle biçimlendiğini belirtmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin dijital yeterliklerinin geliştirilmesi, teknik bilginin yanında teknoloji kullanma konusundaki güvenlerinin, pedagojik yaklaşımlarının ve çalıştıkları kurumların sunduğu koşulların da dikkate alınmasını gerektirmektedir. Öğretmenlerin teknolojiye yükledikleri eğitsel değer, dijital araçları sınıf içi uygulamalara dâhil etme biçimleri bakımından önem taşımaktadır. Ottenbreit-Leftwich vd. (2010), öğretmenlerin teknolojiyi mesleki gereksinimlerini ve öğrenci gereksinimlerini karşılamak amacıyla kullandıklarını ve söz konusu kullanımların öğrenci öğrenmesini destekleme yönündeki değer inançlarıyla bağlantılı olduğunu belirlemiştir. Ertmer vd.'nin (2012) teknoloji kullanımında başarılı olarak belirlenen 12 öğretmenle yürüttüğü çoklu durum çalışmasında da öğretmenlerin pedagojik inançları ile sınıf içi teknoloji uygulamalarının genel olarak yakın bir uyum gösterdiği görülmüştür. Bununla birlikte dışsal engellerin bazı durumlarda öğretmenlerin inançlarını uygulamalarına tam olarak yansıtmalarını sınırlandırabildiği belirlenmiştir.

Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde dijital yeterliklerin nasıl geliştirileceği, öğretmen yetiştirme araştırmalarının temel konularından biri hâline gelmiştir. Tondeur vd. (2012), öğretmen adaylarının teknolojiyi eğitime entegre etmeye hazırlanmasına ilişkin nitel araştırmaları sentezleyerek öğretim elemanlarının teknoloji kullanımı bakımından rol model olmaları, öğretmen adaylarının tasarım yoluyla teknoloji öğrenmeleri, özgün teknoloji deneyimlerinin desteklenmesi, akranlarla iş birliği yapılması, yansıtma ve sürekli geri bildirim sunulması gibi stratejilerin önemini ortaya koymuştur. Araştırmada ayrıca teknoloji planlaması ve liderlik, kurum içi iş birliği ve öğretim elemanlarının mesleki gelişimi gibi kurumsal koşulların da önemli olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının dijital yeterliklerinin gelişimi hem bireysel özelliklerinden hem de eğitim programlarında karşılaştıkları öğrenme yaşantılarından etkilenebilmektedir. Tondeur vd. (2018), öğretmen adaylarının algılanan eğitimsel BİT yeterliklerinin kişisel özellikler, BİT profilleri ve öğretmen yetiştirme sürecinde karşılaştıkları teknoloji entegrasyonu stratejileriyle ilişkisini incelemiştir. Bulgular, BİT'e yönelik tutumun ve teknolojiyi kullanmayı kolay bulmanın öğretmen adaylarının eğitimsel BİT yeterlikleriyle olumlu biçimde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Dijital yeterliklerin öğretmen yetiştirme programlarına bütüncül ve sistemli biçimde dâhil edilmesi yalnızca öğretmen adaylarının bireysel çabalarına bırakılamayacak kurumsal bir sorumluluktur. Instefjord ve Munthe (2017), öğretim elemanlarının bildirdikleri pedagojik öz yeterlik ile dijital yeterlikleri arasında olumlu ilişkiler belirlemiştir. Bununla birlikte çalışmaya katılan öğretim elemanlarının yalnızca yaklaşık üçte biri kendisini teknoloji kullanımı bakımından iyi bir rol model olarak değerlendirmiştir. Gudmundsdottir ve Hatlevik (2018) de mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde aldıkları BİT eğitiminin niteliğini ve mesleki dijital yeterliklerinin gelişimine katkısını genel olarak düşük değerlendirdiklerini ortaya koymuştur. Bu bulgular, öğretmen yetiştirme programlarında dijital yeterliklerin daha görünür, uygulamalı ve sistematik biçimde ele alınması gerektiğine işaret etmektedir. Dijital yeterlik eğitiminin öğretmenlik alanlarının kendine özgü öğretimsel özellikleriyle bütünleştirilmesi de önem taşımaktadır. Røkenes ve Krumsvik (2016), İngilizcenin ikinci dil olarak öğretimi bağlamında öğretmen adaylarının dijital yeterlik gelişimlerinin model olma, destekleme, teori ile uygulamanın ilişkilendirilmesi, yansıtma, kaynaklara erişim, değerlendirme ve iş birliği gibi unsurlar tarafından desteklenebildiğini veya sınırlandırılabildiğini göstermiştir. Bu nedenle öğretmen adaylarının dijital yeterliklerinin yalnızca genel teknoloji dersleriyle değil, kendi öğretmenlik alanlarının içeriği ve öğretim yöntemleriyle bağlantılı olarak geliştirilmesi gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programına başladıkları sırada sahip oldukları dijital yeterliklerin belirlenmesi, programların mevcut gereksinimlere göre yapılandırılmasına katkı sağlayabilir. McGarr ve McDonagh (2021), öğretmenlik programına yeni başlayan adayların dijital yeterliklerini öz bildirimlere dayalı becerilerinin yanı sıra siber etik ve dijital teknoloji bilgileri üzerinden değerlendirmiştir. Araştırmada adayların teknoloji ve sosyal medyayı yoğun biçimde kullandıkları, ancak diğer dijital teknolojilere ilişkin bildirdikleri beceri düzeylerinin daha düşük olabildiği belirlenmiştir. Bu bulgu, günlük yaşamda teknoloji kullanımı ile eğitimsel ve mesleki dijital yeterliğin birbirine eşit yapılar olarak değerlendirilmemesi gerektiğini göstermektedir. Öğretmen adaylarının dijital yeterliklerinin uygun biçimde yapılandırılmış eğitimlerle geliştirilebilmesi, hizmet öncesi eğitim programları açısından önem taşımaktadır. Reisoğlu ve Çebi (2020), DigComp ve DigCompEdu çerçevelerine dayalı olarak hazırlanan 70 saatlik bir eğitim programını 24 öğretmen adayıyla yürütmüştür. Araştırmada dijital yeterlik eğitimlerinin bilgi ve veri okuryazarlığı, iletişim ve iş birliği, dijital içerik oluşturma, güvenlik ve problem çözmenin yanında mesleki katılım, dijital kaynaklar, öğretme ve öğrenme, değerlendirme ve öğrenenlerin güçlendirilmesi alanlarını da içermesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca farklı deneyim düzeylerindeki adayların iş birliği yapmaları, eğitimcilerin rol model olmaları ve kuramsal bilgilerin yaparak öğrenme fırsatlarıyla desteklenmesi önerilmiştir.

Öğretmenlerin dijital yeterlikleriyle ilişkili unsurlar yalnızca demografik özelliklerle sınırlı değildir. Lucas vd. (2021), öğretmenlerin dijital yeterliklerinin en güçlü yordayıcısının öğretme ve öğrenme amacıyla kullandıkları dijital araçların sayısı olduğunu; teknolojiyi kullanma kolaylığı, dijital teknoloji kullanımına ilişkin güven ve yeni teknolojilere açıklığın da öne çıkan değişkenler arasında bulunduğunu belirlemiştir. Bu sonuçlar, dijital yeterliği değerlendirirken dijital araçlarla kurulan etkileşimin niteliğinin ve öğretim amaçlı kullanım deneyimlerinin dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Türkiye'de öğretmenlerle gerçekleştirilen araştırmalar da dijital yeterliklerin uygulama boyutunda desteklenmesine duyulan gereksinimi ortaya koymaktadır. Fidan ve Cura-Yeleğen (2022), öğretmenlerin dijital yeterliklerinin cinsiyet, mesleki kıdem, branş, günlük internet kullanım süresi ve Web 2.0 araçlarını kullanma düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaştığını; eğitim durumu değişkenine göre ise farklılaşmadığını belirlemiştir. Araştırmanın nitel bulgularında öğretmenlerin özellikle uygulama ve pratik yapma ile yazılım ve program kullanma alanlarında eksiklik yaşadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bu bulgular, öğretmenlere sunulacak dijital yeterlik eğitimlerinin uygulama ağırlıklı biçimde düzenlenmesine duyulan gereksinimi göstermektedir. Öğretmen adaylarıyla yürütülen araştırmalar, teknoloji yeterliği ile teknolojiye yönelik tutumların birbiriyle bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır. Çetin vd. (2012), öğretmen adaylarının teknoloji yeterliklerinin orta düzeyde, teknolojiye yönelik tutumlarının ise olumlu olduğunu belirlemiştir. Araştırmada teknoloji yeterliği ile teknolojiye yönelik tutum arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, sınıf düzeyi, kişisel bilgisayar ve internet bağlantısına sahip olma ve internet kullanım sıklığı gibi değişkenlere göre teknoloji yeterliği ve tutum puanlarında farklılıklar belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının dijital yeterlik algılarının bilimsel olarak incelenebilmesi, geçerliği ve güvenirliği ortaya konulmuş ölçme araçlarının kullanılmasını gerektirmektedir. Karakuş vd. (2022), öğretmen adaylarının dijital yeterlik algılarını belirlemek amacıyla medya ve iletişim yeterlikleri, dijital ortamlarda öğretimi tasarlama yeterlikleri ve bilişim yeterlikleri olmak üzere üç faktörden ve toplam 26 maddeden oluşan bir ölçek geliştirmiştir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ölçeğin üç faktörlü yapısını desteklemiş; alt boyutlar için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .90, .90 ve .88 olarak bulunmuştur. Ölçek, öğretmen adaylarının gerçek performanslarını doğrudan ölçmekten ziyade kendi dijital yeterliklerine ilişkin algılarını belirlemeye yöneliktir.

Alanyazın bütün olarak değerlendirildiğinde dijital yeterliğin teknolojik araçları kullanma becerisiyle sınırlandırılamayan; bilgiye erişme ve bilgiyi eleştirel biçimde değerlendirme, dijital içerik oluşturma, iletişim ve iş birliği kurma, dijital ortamlarda uygun davranma, problem çözme ve teknolojiyi pedagojik amaçlarla kullanma gibi birbiriyle ilişkili yeterlikleri kapsadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu yeterliklere ilişkin algıları; teknoloji kullanım deneyimleri, teknolojiye yönelik tutumları, öz yeterlikleri, pedagojik inançları, teknolojiye erişim imkânları ve öğretmen yetiştirme programlarında karşılaştıkları

öğrenme yaşantılarıyla ilişkili olabilir. Öğretmen adaylarının dijital yeterlik algılarının belirlenmesi, güçlü gördükleri ve desteğe gereksinim duydukları alanların ortaya çıkarılmasına ve öğretmen yetiştirme programlarının mevcut ihtiyaçlara göre düzenlenmesine katkı sağlayabilir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının dijital yeterlik algılarının çeşitli kişisel ve eğitsel değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının dijital yeterlik algıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmen adaylarının dijital yeterlik algıları öğrenim gördükleri anabilim dalına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının dijital yeterlik algıları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının dijital yeterlik algıları genel not ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının dijital yeterlik algıları dijital cihazları eğitim amaçlı günlük kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi maddeleri üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının dijital yeterlik algılarının mevcut durumuyla ortaya konulması amaçlandığından betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama modeli, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu bulunduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu modelde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmakta; araştırmacı tarafından herhangi bir değiştirme ya da etkileme girişiminde bulunulmamaktadır (Karasar, 2012). Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının dijital yeterlik algıları; cinsiyet, öğrenim görülen anabilim dalı, sınıf düzeyi, genel not ortalaması ve dijital cihazları eğitim amaçlı günlük kullanım süresi değişkenlerine göre incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören toplam 1636 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Katılımcıların 1207’si (%73,7) kadın, 429'u (%26,3) erkektir. Sınıf düzeyine göre dağılım incelendiğinde katılımcıların 313'ünün (%19,1) birinci sınıf, 391'inin (%23,9) ikinci sınıf, 435'inin (%26,6) üçüncü sınıf ve 497'sinin (%30,4) dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim gördüğü görülmektedir. Çalışma grubu, Fen Bilgisi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Resim-İş Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği olmak üzere on bir farklı öğretmenlik programında öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Bu kapsamlı ve çok programlı yapı, araştırma bulgularının farklı öğretmenlik alanlarındaki öğretmen adaylarını temsil etme gücünü artırmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu ile Karakuş vd. (2022) tarafından geliştirilen Öğretmen Adayı Dijital Yeterlik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel

Bilgi Formu'nda öğretmen adaylarının cinsiyetlerini, öğrenim gördükleri anabilim dalını, sınıf düzeylerini, genel not ortalamalarını ve dijital cihazları eğitim amaçlı günlük kullanım sürelerini belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir.

Öğretmen Adayı Dijital Yeterlik Algısı Ölçeği, öğretmen adaylarının dijital yeterliklerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş, beşli Likert tipinde bir ölçme aracıdır. Ölçek 26 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar "Medya-İletişim Yeterlikleri", "Dijital Ortamlarda Öğretimi Tasarlama Yeterlikleri" ve "Bilişim Yeterlikleri" olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin özgün formunda Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları Medya-İletişim Yeterlikleri alt boyutu için .90, Dijital Ortamlarda Öğretimi Tasarlama Yeterlikleri alt boyutu için .90 ve Bilişim Yeterlikleri alt boyutu için .88 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında ölçeğin güvenirliği yeniden incelenmiş; Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları Medya-İletişim Yeterlikleri alt boyutu için .78, Dijital Ortamlarda Öğretimi Tasarlama Yeterlikleri alt boyutu için .82, Bilişim Yeterlikleri alt boyutu için .85 ve ölçeğin bütünü için .82 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 27.0 aracılığıyla analiz edilmiştir. Analizlere geçilmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş; çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±1 aralığında yer alması (Tabachnick ve Fidell, 2015) ve örneklem büyüklüğünün (N = 1636) merkezi limit teoremi gereği parametrik test koşullarını karşılaması nedeniyle verilerin normal dağılıma uygun olduğu kabul edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının dijital yeterlik algılarının iki kategorili değişken olan cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi; ikiden fazla kategoriye sahip öğrenim görülen bölüm, genel not ortalaması, sınıf düzeyi ve dijital cihazları eğitim amaçlı günlük kullanım süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizleri öncesinde gruplara ait varyansların homojenliği Levene testi ile sınanmış; anlamlı fark bulunan değişkenlerde farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey HSD post-hoc testi uygulanmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, öğretmen adaylarının dijital yeterlik algılarının araştırmada ele alınan değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular tablolar hâlinde sunulmuş ve açıklanmıştır.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Dijital Yeterlik Algı Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Değişken	Grup	n	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	d
Dijital Yeterlik	Kadın	1207	3,67	0,51	1634	1,77	0,077	0,10
	Erkek	429	3,62	0,55				

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının dijital yeterlik algı puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t(1634) = 1,77$; $p = 0,077 > 0,05$). Kadın öğretmen adaylarının puan ortalaması ($\bar{X} = 3,67$; SS = 0,51), erkek öğretmen adaylarının puan ortalamasına ($\bar{X} = 3,62$; SS = 0,55) oldukça yakın bir değerdedir. Cohen's d etki büyüklüğünün 0,10 olması da farkın pratik olarak önemsiz düzeyde olduğunu desteklemektedir. Bu bulgu, dijital yeterlik algısının cinsiyetten bağımsız olarak şekillendiğini göstermektedir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Dijital Yeterlik Algı Puanlarının Dijital Cihazları Eğitim Amaçlı Günlük Kullanım Süresine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Kullanım Süresi	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
1 saatten az (1)	378	3,53	0,53	28,38	< 0,001	3 > 2 > 1
1-3 saat (2)	820	3,64	0,51			
3 saatten fazla (3)	438	3,80	0,51			

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının dijital yeterlik algı puanlarının dijital cihazları eğitim amaçlı günlük kullanım süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F(2, 1633) = 28,38$; $p < 0,001$). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla uygulanan Tukey HSD post-hoc testi sonuçlarına göre üç grubun tamamı arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Günlük 3 saatten fazla dijital cihaz kullanan öğretmen adaylarının dijital yeterlik algı ortalaması ($\bar{X} = 3,80$), 1-3 saat arası kullananlardan ($\bar{X} = 3,64$) ve 1 saatten az kullananlardan ($\bar{X} = 3,53$) anlamlı düzeyde yüksektir. Benzer biçimde 1-3 saat kullananların ortalaması, 1 saatten az kullananlardan anlamlı şekilde yüksektir. Bu bulgu dijital cihazları eğitim amaçlı daha uzun süre kullanan öğretmen adaylarının dijital yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Dijital Yeterlik Algı Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
1. sınıf (1)	313	3,84	0,52	17,38	< 0,001	1 > 2, 3, 4
2. sınıf (2)	391	3,62	0,54			
3. sınıf (3)	435	3,62	0,51			
4. sınıf (4)	497	3,59	0,50			

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının dijital yeterlik algı puanlarının sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F(3, 1632) = 17,38$; $p < 0,001$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere uygulanan Tukey HSD post-hoc testi sonuçlarına göre bu fark, 1. sınıf öğretmen adayları ($\bar{X} = 3,84$) ile 2. sınıf ($\bar{X} = 3,62$), 3. sınıf ($\bar{X} = 3,62$) ve 4. sınıf ($\bar{X} = 3,59$) öğretmen adayları arasında 1. sınıflar lehine ortaya çıkmıştır. 2., 3. ve 4. sınıflar arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, öğretmenlik eğitiminin ilk yılında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının kendilerini dijital yeterlik açısından daha yüksek düzeyde algıladıklarına işaret etmektedir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Dijital Yeterlik Algı Puanlarının Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Bölüm	n	X̄	SS	F	p
Fen Bilgisi Öğretmenliği	84	3,71	0,53	1,27	0,245
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	168	3,63	0,47		
İngilizce Öğretmenliği	264	3,59	0,53		
Müzik Öğretmenliği	44	3,59	0,58		
Okul Öncesi Öğretmenliği	196	3,64	0,52		
Özel Eğitim Öğretmenliği	19	3,89	0,56		
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	240	3,69	0,51		
Resim-İş Öğretmenliği	51	3,71	0,62		
Sınıf Öğretmenliği	223	3,66	0,52		
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	163	3,68	0,52		
Türkçe Öğretmenliği	184	3,67	0,54		

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının dijital yeterlik algı puanlarının öğrenim gördükleri bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F(10, 1625) = 1,27$; $p = 0,245 > 0,05$). Bölümlerin puan ortalamaları 3,59 (İngilizce Öğretmenliği ve Müzik Öğretmenliği) ile 3,89 (Özel Eğitim Öğretmenliği) arasında değişmekle birlikte, bu farklar istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmamıştır. Bu bulgu, farklı öğretmenlik programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının dijital yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Dijital Yeterlik Algı Puanlarının Genel Not Ortalamasına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

GNO	n	X̄	SS	F	p
2.00-2.99	418	3,66	0,52	0,12	0,888

3.00-3.49	738	3,65	0,52
3.50-4.00	480	3,66	0,54

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının dijital yeterlik algı puanlarının genel not ortalamasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F(2, 1633) = 0,12$; $p = 0,888 > 0,05$). Üç GNO grubunun puan ortalamaları (sırasıyla 3,66, 3,65 ve 3,66) birbirine oldukça yakındır. Bu bulgu, öğretmen adaylarının dijital yeterlik algılarının genel not ortalaması gruplarına göre farklılaşmadığını göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada öğretmen adaylarının dijital yeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Kadın öğretmen adaylarının puan ortalaması erkek öğretmen adaylarından bir miktar yüksek olmakla birlikte bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulgu, Yılmaz'ın (2021) öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koyduğu araştırmayla uyumludur. Benzer biçimde Pozas ve Letzel (2023), cinsiyet ile öğretmen adaylarının dijital yeterlikleri, teknoloji kullanımına ilişkin öz yeterlikleri ve gelecekteki teknoloji kullanma niyetleri arasında anlamlı bir ilişki belirlememiştir. Özmen ve Kan'ın (2025) çalışmasında da öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür. Bununla birlikte alanyazında cinsiyete göre farklılık bulunduğunu bildiren araştırmalar da bulunmaktadır. Çetin vd. (2012), erkek öğretmen adaylarının teknoloji yeterliklerinin kadın öğretmen adaylarından daha yüksek olduğunu belirlerken Fidan ve Cura-Yeleğen (2022), görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirdikleri çalışmada kadın öğretmenlerin dijital yeterlik puanlarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Çebi ve Reisoğlu (2020) da öğretmen adaylarının dijital yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaştığını bildirmiştir. Farklı araştırmalarda kadınlar veya erkekler lehine sonuçlara ulaşılması ya da herhangi bir farklılık bulunmaması, cinsiyetin dijital yeterlik algısını tek başına ve tutarlı biçimde açıklayan bir değişken olmadığını düşündürmektedir. Örneklemlerin özellikleri, kullanılan ölçme araçları, ölçülen dijital yeterlik alanları, teknolojiye erişim koşulları ve dijital teknolojilerin kullanım amaçları bu farklı sonuçlarda rol oynayabilir. Bu araştırmada farkın anlamlı olmaması, kadın ve erkek öğretmen adaylarının aynı fakültedeki teknolojik olanaklardan, derslerden ve dijital öğrenme ortamlarından benzer biçimde yararlanmış olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmen adaylarının dijital yeterlik algıları, dijital cihazları eğitim amaçlı günlük kullanım süresine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Dijital cihazları eğitim amacıyla günde üç saatten fazla kullanan öğretmen adaylarının dijital yeterlik algıları, bir-üç saat arasında ve bir saatten az kullananlardan daha yüksektir. Ayrıca bir-üç saat kullananların puanları da bir saatten az kullananlardan anlamlı biçimde yüksektir. Dolayısıyla kullanım süresi grupları arasında, eğitim amaçlı günlük kullanım süresi arttıkça dijital yeterlik algısının da yükseldiği sıralı bir örüntü ortaya çıkmıştır. Ancak bu bulgu, uzun süreli kullanımın dijital yeterlik algısında artışa neden olduğunu kanıtlamamakta; yalnızca daha uzun süre kullanan adayların kendilerini daha yeterli algıladıklarını göstermektedir. Ters yönde bir ilişkinin bulunması, başka bir ifadeyle kendisini daha yeterli gören öğretmen adaylarının dijital cihazları eğitim amacıyla daha fazla kullanması da mümkündür. Bu sonuç, Çetin vd.'nin (2012) interneti daha sık kullanan öğretmen adaylarının teknoloji yeterliklerinin daha yüksek olduğunu gösteren bulgularıyla benzerlik taşımaktadır. Fidan ve Cura-Yeleğen (2022) de günlük internet kullanım süresine ve Web 2.0 araçlarını kullanma düzeyine göre öğretmenlerin dijital yeterliklerinin farklılaştığını; daha uzun süre internet kullanan ve Web 2.0 araçlarını daha iyi kullanan öğretmenlerin puanlarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Kahraman vd.'nin (2013) araştırmasında, bilgisayar deneyimi arttıkça öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanımına yönelik öz yeterlik inançlarının yükseldiği görülmüştür. Lucas vd. (2021) ise öğretme ve öğrenme amacıyla kullanılan dijital araç sayısının öğretmenlerin dijital yeterliğinin güçlü yordayıcılarından biri olduğunu bildirmiştir. Özmen ve Kan (2025) tarafından ulaşılan internet kullanım

süresine göre farklılaşma bulgusu da mevcut araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde dijital teknolojilerle eğitim amacıyla daha sık ve çeşitli biçimlerde etkileşim kurmanın, bireylerin dijital araçları kullanma konusunda deneyim kazanmaları ve kendilerini daha yeterli değerlendirmeleriyle ilişkili olabileceği söylenebilir. Buna karşın Yılmaz (2021), öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin günlük teknoloji kullanım süresine göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Araştırmalar arasındaki bu farklılık, ölçülen kullanım süresinin niteliğiyle açıklanabilir. Mevcut araştırmada öğretmen adaylarına genel cihaz kullanım süreleri değil, dijital cihazları eğitim amaçlı günlük kullanma süreleri sorulmuştur. Dijital teknolojilerin ders hazırlama, bilgi araştırma, dijital içerik üretme, çevrim içi öğrenme veya akademik iletişim amacıyla kullanılması, yalnızca sosyal medya ya da eğlence amacıyla gerçekleştirilen genel kullanımdan farklı deneyimler kazandırabilir. Bu nedenle sonraki araştırmalarda kullanım süresinin yanında kullanım amacı, kullanılan araçların çeşitliliği ve gerçekleştirilen dijital etkinliklerin niteliği de incelenmelidir.

Araştırmada öğretmen adaylarının dijital yeterlik algılarının sınıf düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaştığı ve bu farklılığın birinci sınıf öğrencileri lehine olduğu belirlenmiştir. Birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının dijital yeterlik algıları ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflardaki adaylardan anlamlı biçimde daha yüksektir. İkinci, üçüncü ve dördüncü sınıflar arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, öğretmen yetiştirme sürecinde geçirilen yıl arttıkça dijital yeterlik algısının doğrusal biçimde yükselmediğini göstermektedir. Bununla birlikte kesitsel araştırmada farklı sınıf düzeylerinde bulunan farklı öğrenci grupları karşılaştırıldığından, bu sonuç öğretmen eğitimi sürecinin dijital yeterlik algısını azalttığı biçiminde yorumlanamaz. Mevcut bulgu, sınıf düzeyi yükseldikçe teknoloji yeterliğinin arttığını belirleyen Çetin vd.'nin (2012) sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Yılmaz (2021) da sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık belirlemiş; üçüncü sınıftaki öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık puanlarının özellikle ikinci sınıftaki adaylardan daha yüksek olduğunu göstermiştir. Buna karşılık Kahraman vd. (2013), öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz yeterliklerinin sınıf düzeyine göre anlamlı biçimde değişmediğini belirlemiştir. Bu farklı sonuçlar, sınıf düzeyinin dijital yeterlik algısıyla ilişkisinin üniversitelerin program yapısı, teknoloji içerikli derslerin hangi yarıyıllarda verildiği, öğretim elemanlarının teknoloji kullanımları ve öğrenci gruplarının önceki deneyimlerine göre değişebileceğini düşündürmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin kendilerini daha yüksek düzeyde yeterli algılamaları farklı biçimlerde açıklanabilir. Üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin yakın geçmişte ortaöğretim sürecinde yoğun dijital araç kullanmış olmaları veya dijital yeterliği günlük teknoloji kullanımına ilişkin genel becerileri üzerinden değerlendirmeleri bu sonuçta rol oynamış olabilir. Pozas ve Letzel (2023), öğretmen adaylarının dijital araçlara aşinalıklarını mesleki ve pedagojik dijital yeterlikle eş değer görmeleri durumunda yeterliklerini olduğundan daha olumlu değerlendirebileceklerine dikkat çekmektedir. Üst sınıflardaki öğretmen adayları ise öğretmenlik uygulamaları ve alan eğitimi dersleri aracılığıyla dijital teknolojileri pedagojik amaçlarla kullanmanın daha karmaşık gerekliliklerini fark etmiş olabilirler. Bu durum, adayların kendi yeterliklerini daha eleştirel değerlendirmelerine yol açmış olabilir. Ancak bu açıklamalar mevcut araştırmada doğrudan sınanmadığından olası yorumlar olarak değerlendirilmelidir. Sınıf düzeylerindeki değişimin güvenilir biçimde anlaşılabilmesi için aynı öğretmen adaylarının birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar izlendiği boylamsal araştırmalara gereksinim bulunmaktadır.

Araştırmada öğretmen adaylarının dijital yeterlik algılarının öğrenim gördükleri anabilim dalına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. On bir farklı öğretmenlik programında öğrenim gören adayların ortalamaları arasında sayısal farklılıklar bulunmakla birlikte bu farklılıklar istatistiksel anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır. Bu sonuç, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının farklı alanlarda eğitim görmelerine rağmen dijital yeterliklerini benzer düzeylerde değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu bulgu, bölüm veya branşa göre anlamlı farklılık belirleyen bazı araştırmalardan ayrılmaktadır. Çetin vd. (2012), öğretmen adaylarının teknoloji yeterliklerinin öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaştığını belirlemiştir. Çebi ve Reisoğlu (2020) öğretmen adaylarının dijital yeterliklerinin branşa göre değiştiğini, Yılmaz (2021) ise dijital okuryazarlık puanlarının bölümler arasında anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Fidan ve Cura-Yeleğen (2022), görev yapan öğretmenlerin dijital yeterliklerinin branş değişkenine göre farklılaştığını bildirmiştir. Özmen ve Kan (2025) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğrenim alanına göre dijital okuryazarlık farklılığı belirlenmiştir. Mevcut araştırmada anabilim dalları arasında anlamlı farklılığın ortaya çıkmaması, öğretmen adaylarının aynı fakültenin ortak teknolojik

altyapısından, üniversite sistemlerinden ve ortak öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden yararlanmalarıyla ilişkili olabilir. Dijital teknolojilerin yükseköğretim sürecinin tüm alanlarında yaygınlaşması da farklı programlardaki öğrencilerin benzer dijital deneyimler kazanmasını sağlamış olabilir. Bununla birlikte bazı anabilim dallarındaki katılımcı sayılarının diğerlerinden oldukça düşük olması, bölüm karşılaştırmalarının yorumlanmasında dikkatli olunmasını gerektirmektedir. Özellikle küçük gruplardaki yüksek veya düşük ortalamaların istatistiksel sonuçlar üzerindeki etkisi sınırlı kalabilir. Gelecek araştırmalarda anabilim dallarından daha dengeli sayıda katılımcının yer aldığı örneklemlerle ve programlardaki teknoloji içerikli dersler dikkate alınarak karşılaştırmalar yapılabilir.

Araştırmanın son bulgusuna göre öğretmen adaylarının dijital yeterlik algıları genel not ortalamasına göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Farklı genel not ortalaması aralıklarında bulunan öğretmen adaylarının puan ortalamalarının neredeyse aynı olması, genel akademik başarı göstergesinin dijital yeterlik algısını ayırt eden bir değişken olmadığını göstermektedir. Ancak bu sonuç, akademik başarı ile dijital yeterlik arasında hiçbir ilişkinin bulunmadığı veya dijital yeterliğin akademik başarı açısından önemsiz olduğu anlamına gelmemektedir. Yalnızca bu araştırmada oluşturulan genel not ortalaması gruplarının dijital yeterlik algısı bakımından farklılaşmadığını göstermektedir. Bu araştırmada yararlanılan alanyazında genel not ortalaması ile öğretmen adaylarının dijital yeterlik algısı arasındaki farklılığı doğrudan inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte Lucas vd. (2021), dijital yeterlikle daha güçlü biçimde bağlantılı değişkenlerin öğretim amacıyla kullanılan araçların sayısı, teknolojiyi kullanma kolaylığı, teknoloji kullanımına ilişkin güven ve yeniliklere açıklık olduğunu belirlemiştir. Tondeur vd. (2018) de öğretmen adaylarının eğitimsel BİT yeterliklerinin teknolojiye yönelik tutum ve algılanan kullanım kolaylığı gibi değişkenlerle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, genel not ortalamasının farklı derslerden elde edilen akademik performansın geniş bir göstergesi olmasına karşılık dijital yeterlik algısının uygulamalı teknoloji deneyimi, öz yeterlik, kullanım sıklığı ve teknolojiye ilişkin tutum gibi daha özgül özelliklerle bağlantılı olabileceğini düşündürmektedir. Bu yorumun doğrulanabilmesi için genel not ortalaması ile dijital yeterlik performansının birlikte ele alındığı ilişkisel araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının dijital yeterlik algılarının cinsiyet, anabilim dalı ve genel not ortalamasından bağımsız biçimde benzerlik gösterdiği; eğitim amaçlı günlük dijital cihaz kullanım süresi ve sınıf düzeyi bakımından ise farklılaştığı görülmektedir. Özellikle eğitim amaçlı kullanım süresinin artmasıyla dijital yeterlik algısının düzenli biçimde yükselmesi, öğretmen adaylarına dijital teknolojileri öğrenme ve öğretme amaçlarıyla aktif olarak kullanabilecekleri deneyimler sunulmasının önemine işaret etmektedir. Bu doğrultuda öğretmen yetiştirme programlarında dijital yeterliklerin yalnızca kuramsal içeriklerle veya bağımsız teknoloji dersleriyle sınırlandırılmaması; alan eğitimi, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve öğretmenlik uygulamalarıyla bütünleştirilmesi önerilebilir. Öğretmen adaylarının dijital materyal geliştirme, çevrim içi iş birliği kurma, dijital değerlendirme araçlarını kullanma ve teknoloji destekli ders tasarlama süreçlerine aktif katılmaları sağlanabilir. Öğretim elemanlarının teknoloji kullanımı bakımından rol model olmaları ve adaylara uygulamalı öğrenme fırsatları sunmaları da dijital yeterlik gelişimini destekleyebilir (Reisoğlu & Çebi, 2020; Tondeur vd., 2012).

Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle çalışma, tek bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde ve uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle sonuçlar farklı üniversitelere ve bütün öğretmen adaylarına doğrudan genellenemez. İkinci olarak araştırmada dijital yeterlik, performansa dayalı görevlerle değil, öğretmen adaylarının öz bildirimleri aracılığıyla ölçülmüştür. Bu nedenle elde edilen puanlar katılımcıların gerçek dijital performanslarından çok kendilerini nasıl değerlendirdiklerini yansıtmaktadır. Üçüncü olarak araştırmanın kesitsel yapısı, sınıf düzeyleri arasındaki farklılığın zaman içindeki gelişim olarak yorumlanmasına imkân vermemektedir. Ayrıca anabilim dallarındaki katılımcı sayılarının dengeli olmaması bölüm karşılaştırmalarının yorumlanmasında sınırlılık oluşturmaktadır.

Gelecek araştırmalarda farklı üniversitelerden ve dengeli anabilim dalı gruplarından katılımcılarla çalışmalar yürütülebilir. Öz bildirim ölçekleri; performansa dayalı dijital görevler, dijital ürün

değerlendirmeleri, ders planları, gözlemler ve görüşmelerle desteklenebilir. Aynı öğretmen adaylarının lisans öğrenimleri boyunca izlendiği boylamsal araştırmalar, sınıf düzeyine ilişkin değişimin daha güvenilir biçimde açıklanmasını sağlayabilir. Eğitim amaçlı dijital cihaz kullanımının yalnızca süresi değil; kullanım amacı, kullanılan uygulamaların çeşitliliği, gerçekleştirilen etkinliklerin niteliği ve dijital içerik üretme sıklığı da incelenebilir. Böylece öğretmen adaylarının dijital yeterlik algılarının hangi öğrenme deneyimleriyle daha yakından ilişkili olduğu daha ayrıntılı biçimde ortaya konulabilir.

KAYNAKLAR

Çebi, A., & Reisoğlu, İ. (2020). Digital competence: A study from the perspective of pre-service teachers in Turkey. *Journal of New Approaches in Educational Research, 9*(2), 294–308. https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.583

Çetin, O., Çalışkan, E., & Menzi, N. (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterlilikleri ile teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online, 11*(2), 273–291.

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education, 42*(3), 255–284. https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551

Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education, 59*(2), 423–435. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.02.001

Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 13*(1), 93–106.

Fidan, M., & Cura Yeleğen, H. (2022). Öğretmenlerin dijital yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve dijital yeterlik gereksinimleri. *Ege Eğitim Dergisi, 23*(2), 150–170. https://doi.org/10.12984/egeefd.1075367

Gudmundsdottir, G. B., & Hatlevik, O. E. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: Implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education, 41*(2), 214–231. https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1416085

Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K–12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development, 55*(3), 223–252. https://doi.org/10.1007/s11423-006-9022-5

Ilomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M., & Kantosalo, A. (2016). Digital competence—An emergent boundary concept for policy and educational research. *Education and Information Technologies, 21*(3), 655–679. https://doi.org/10.1007/s10639-014-9346-4

Instefjord, E. J., & Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 67*, 37–45. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.016

Kahraman, S., Yılmaz, Z. A., Erkol, M., & Altun Yalçın, S. (2013). Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanımı öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *İlköğretim Online, 12*(4), 1000–1015.

Karakuş, İ., Sünbül, Ö., & Kılıç, F. (2022). Öğretmen adayı dijital yeterlik algısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(35), 935–956. https://doi.org/10.35675/befdergi.883974

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel

Koh, J. H. L., Chai, C. S., & Tsai, C.-C. (2010). Examining the technological pedagogical content knowledge of Singapore pre-service teachers with a large-scale survey. *Journal of Computer Assisted Learning, 26*(6), 563–573. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00372.x

Lucas, M., Bem-Haja, P., Siddiq, F., Moreira, A., & Redecker, C. (2021). The relation between in-service teachers' digital competence and personal and contextual factors: What matters most? *Computers & Education, 160*, Article 104052. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104052

McGarr, O., & McDonagh, A. (2021). Exploring the digital competence of pre-service teachers on entry onto an initial teacher education programme in Ireland. *Irish Educational Studies, 40*(1), 115–128. https://doi.org/10.1080/03323315.2020.1800501

Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education, 59*(3), 1065–1078. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016

Ottenbreit-Leftwich, A. T., Glazewski, K. D., Newby, T. J., & Ertmer, P. A. (2010). Teacher value beliefs associated with using technology: Addressing professional and student needs. *Computers & Education, 55*(3), 1321–1335. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.06.002

Özmen, E., & Kan, A. Ü. (2025). Investigation of prospective teachers' views on digital literacy levels. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences, 15*(2), 493–529. https://doi.org/10.17984/adyuebd.1620134

Pettersson, F. (2018). On the issues of digital competence in educational contexts—A review of literature. *Education and Information Technologies, 23*(3), 1005–1021. https://doi.org/10.1007/s10639-017-9649-3

Pozas, M., & Letzel, V. (2023). "Do you think you have what it takes?"—Exploring predictors of pre-service teachers' prospective ICT use. *Technology, Knowledge and Learning, 28*(2), 823–841. https://doi.org/10.1007/s10758-021-09551-0

Reisoğlu, İ., & Çebi, A. (2020). How can the digital competences of pre-service teachers be developed? Examining a case study through the lens of DigComp and DigCompEdu. *Computers & Education, 156*, Article 103940. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103940

Røkenes, F. M., & Krumsvik, R. J. (2016). Prepared to teach ESL with ICT? A study of digital competence in Norwegian teacher education. *Computers & Education, 97*, 1–20. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.014

Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., & Shin, T. S. (2009). Technological pedagogical content knowledge: The development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education, 42*(2), 123–149. https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782544

Spante, M., Sofkova Hashemi, S., Lundin, M., & Algers, A. (2018). Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. *Cogent Education, 5*(1), Article 1519143. https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1519143

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (Çev. Ed. M. Baloğlu). Nobel Akademik.

Tondeur, J., Aesaert, K., Prestridge, S., & Consuegra, E. (2018). A multilevel analysis of what matters in the training of pre-service teachers' ICT competencies. *Computers & Education, 122*, 32–42. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.002

Tondeur, J., van Braak, J., Sang, G., Voogt, J., Fisser, P., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2012). Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: A synthesis of qualitative evidence. *Computers & Education, 59*(1), 134–144. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.009

van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M., & de Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior, 72*, 577–588. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010

Yılmaz, Ö. (2021). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık beceri düzeylerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(19), 17–27.

Ergenlerde Yalnızlık Düzeylerinin Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Özgür KIR[1] Zeliha Traş[2]

GİRİŞ

İnsanın büyüme ve gelişme süreci içerisinde en kritik evrelerden biri ergenlik dönemidir (Kulaksızoğlu, 2002). Bu dönemde ergen bireyin yaşamında duygusal, fiziksel ve hormonal alanlarda çeşitli değişimler meydana gelmektedir. Çoğu ergen bu gelişim alanlarında gerçekleşen değişimlere uyum sağlamakta zorlanmaktadır. Ayrıca ergen birey kendini başkalarından farklı hissetmektedir (Yavuzer, 2007). Bu farklılıklardan kaynaklı gerginlik, ergen bireyde depresyon gibi psikolojik problemlerin oluşmasına ve yalnızlık duygusu yaşamasına sebebiyet vermektedir (Kulaksızoğlu, 2002).

Ergenlik döneminde bireyde anne-babadan ayrılma ve farklı olma eğilimi bulunmaktadır. Bu durum ergeni bir bakıma boşlukta bırakabilmektedir. Oluşan bu boşluğu ise ergen yeni yakın ilişkiler kurarak doldurmaya yönelmektedir (Weiss, 1973). Bu dönemde aynı zamanda duygular doğrultusunda hareket etme, anne-babayla çatışma yaşama, bireyselliğini kanıtlama çabası ve çevresi tarafından anlaşılmadığını düşünme gibi durumlar gözlenmektedir (Yörükoğlu, 1994).

Ait olma, sevilme, sevme ve saygı gibi ihtiyaçlar, Abraham Maslow' a göre insanın temel ihtiyaçlarıdır. Bireyler bu ihtiyaçlarını giderebilmek için başkalarıyla etkileşim içerisine girmekte ya da bir gruba katılma çabası içinde olmaktadır (Sarıçam, 2023). Ergenlik döneminde aidiyet ihtiyacının karşılanmasında aile ilişkileri, akran ilişkileri ve arkadaşlık ilişkileri önemli bir rol oynamaktadır. Ailesinden yeterli ilgi ve destek göremeyen, aile içi çatışmaları yoğun yaşayan ergenler ise kendini bulma aşamasında yetersiz, güvensiz ve düşük özgüvene sahip, arkadaş edinmekte güçlük yaşayan bireyler olabilmektedir. Ayrıca aile içerisinde anlaşılmadığını hisseden ergenler, çevrelerine karşı da güven problemleri yaşayarak yakın arkadaşlık kurmada zorluk yaşamaktadır (Weiss, 1973). İnsan sosyal bir varlıktır ve yaşı her ne olursa olsun toplum içerisinde diğer bireylerle duygu ve düşüncelerini paylaşma ihtiyacı hissetmektedir (Huang, 1999). Bu doğrultuda, bireyin sosyal ilişki başlatma ve sürdürmede kendisini yetersiz hissetmesi yalnızlık duygusunun gelişmesine neden olabilmektedir (Weiss, 1973).

Yalnızlık, arzulanan sosyal ilişkilerle mevcut sosyal ilişkiler arasında tutarsızlık yaşandığında ortaya çıkan istenmeyen, hoş karşılanmayan ve endişe verici öznel içerikli bir yaşantı deneyimidir (Peplau ve Perlman, 1982). Rogers (1994)' a göre ise yalnızlık, bireyin başkaları ile hiçbir şekilde gerçek ilişkisinin olmadığını hissettiği anda ortaya çıkan bir durumdur. Yalnızlık, izole olma ya da tek başına kalma ile aynı anlama gelmemektedir (Rook, 1984). Çünkü insanlar tek başına oldukları zaman kendilerini yalnız hissetmeyebilecekleri gibi çevrelerinde çok insan olduğu halde yalnız hissedebilirler. Bundan dolayı yalnızlık, duruma göre değişebilen öznel bir yaşantıdır (Peplau ve Perlman, 1984). Yalnızlık acı verici bir deneyimdir ve eksiklik, verimsizlik ve mutsuzluk gibi olumsuz duyguların oluşmasına yol açmaktadır. Bu durumda bireyin yaşamında anlamsızlık yaratmaktadır (Coşan, 2014).

Yalnızlık bireylerin yaşamlarının her döneminde deneyimleyebileceği bir olgu olmasına rağmen ergenlik döneminde yaşanmasını etkileyen bazı gelişimsel özellikler bulunmaktadır. Ergenlik döneminde bireylerin soyut düşünme becerilerinin gelişmesi bireyin kendini dinlemesine ve daha çok sorgulamasına yol açmaktadır (Jackson ve Cochran, 1991). Bununla birlikte ergenler, sosyal ve duygusal açıdan da yoğun bir süreç içerisinden geçmektedir. Bu süreçte yaşayabileceği negatif deneyimler yalnızlığın artmasına neden olabilmektedir (Ostrov ve Offer, 1980). Yalnızlık duygusu ergen bireyde depresyon (Hards vd., 2022;

[1] Milli Eğitim Bakanlığı, ozgur9558@gmail.com, 0000-0001-5659-6657 (Sorumlu Yazar)

[2] Necmettin Erbakan Üniversitesi, ztras@erbakan.edu.tr, 0000-0003-2670-0868

Vishwakarma vd., 2021), umutsuzluk (Chang vd., 2015), mutsuzluk (Yang vd., 2020) ve kaygı (Timoszyk-Tomczak vd., 2025) gibi birçok problemle ilişkili olabilmektedir. Bu nedenle önemli ve oldukça yaygın bir sorun olan yalnızlığın anlaşılması ve tanınması hem birey hem de toplum sağlığı açısından önemli görülmektedir (Yakut, 2019). Sonuç olarak tüm bunlardan hareketle bu araştırmada ortaokul 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören ergenlerin yalnızlık düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Ergenlerin yalnızlık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Ergenlerin yalnızlık düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Ergenlerin yalnızlık düzeyleri anne-baba durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Ergenlerin yalnızlık düzeyleri kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Ergenlerin yalnızlık düzeyleri aile yapısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
6. Ergenlerin yalnızlık düzeyleri akademik başarı algısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubunun özellikleri, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama araştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve derecesini belirlemeye yönelik olarak uygulanmaktadır. Bu yaklaşım katılımcıların tutum ve eğilimlerini belirlemeye olanak sağlamaktadır (Creswell, 2017).

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında öğrenimine devam eden ve seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 526 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait demografik özelliklere Tablo 1' de yer verilmiştir

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçları aşağıda tanıtılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Formda katılımcıların yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba durumu, akademik başarı, aile yapısı ve kardeş sayısına ilişkin sorular yer almaktadır.

UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Formu (UYÖ-KF)

Bu ölçek, Hays ve DiMatteo (1987) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin ergenler için kısa formunun Türkçeye uyarlanma çalışması Yıldız ve Duy (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçek dörtlü likert yapıya sahiptir. Ölçeğin toplam 7 maddesi bulunmaktadır. Ölçeğin 5. maddesi tersten puanlanmaktadır. Maddelerin faktör yüklerinin 0.31 ile 0.71 arasında değiştiği bulunmuştur. Ayrıca, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.74 olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada ise iç tutarlılık katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır. Ölçüt bağlantılı geçerlilik kapsamında seksen öğrenci ile yapılan analizlerde, yalnızlık ile genel aidiyet ve yaşam doyumu arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada öncelikle verilerin analizinde betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Ergenlerin yalnızlık düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. ANOVA analizi sonucunda anlamlı farklılık elde edilen değişkenlerde, varyansların homojen olduğu durumlarda farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey post hoc testi uygulanmıştır.

BULGULAR

Tablo 2. Ergenlerin UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Formu (UYÖ-KF) Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Normallik Dağılım Analizi Sonuçları (n=526)

Değişken	Madde Sayısı	En Düşük	En Yüksek	X̄	SS	Çarpıklık Katsayısı (Skewness)	Basıklık Katsayısı (Kurtosis)
Yalnızlık	7	7.00	28.00	14.76	4.98	.784	.534

Tablo 2' de ergenlerin yalnızlık düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler ve normallik analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre, katılımcıların yalnızlık düzeyi toplam puan ortalamasının x̄=14.76 (SS=4.98) olduğu görülmektedir. Ölçek puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±1 aralığında olması, normal dağılımın mevcut olduğuna ilişkin kanıt olarak kabul edilmektedir (Hair vd., 2019). Çalışmada kullanılan ölçeğin çarpıklık ve basıklık katsayılarının ±1 aralığında olduğu görülmektedir. Bu durum, ölçekten elde edilen puanların normal dağılım gösterdiğini ve analizler sırasında parametrik testlerin kullanılmasının uygun olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 3. Ergenlerde Cinsiyete Göre Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki Farka Dair T-Testi Tablosu

Gruplar	N	X̄	SS	t	df	p	Cohen's d
Kadın	220	14.58	4.48	-.716	511.198	.474	4.991
Erkek	306	14.88	5.32				

* X̄ = Ortalama, SS = Standart Sapma

Ergenlerin yalnızlık düzeyleri bakımından cinsiyetler arasında fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları, kadınların ($\bar{X}$ = 14.58, *SS* = 4.48) ve erkeklerin ($\bar{X}$ = 14.88, *SS* = 5.32) yalnızlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($t(511.198) = -.716$, $p = .474$).

Tablo 4. Ergenlerde Sınıf Düzeyine Göre Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki Farka Dair T-Testi Tablosu

Gruplar	N	X̄	SS	t	df	p	Cohen's d
7. Sınıf	255	14.43	4.85	-1.434	524	.152	4.983
8. Sınıf	271	15.06	5.09				

* X̄ = Ortalama, SS = Standart Sapma

Ergenlerin yalnızlık düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları, 7. Sınıfların ($\bar{X}$ = 14.43, *SS* = 4.85) ve 8. Sınıf ($\bar{X}$ =

15.06, *SS* = 5.09) öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($t(524) = -1.434$, $p = .152$).

Tablo 5. Ergenlerde Anne-Baba Durumuna Göre Yalnızlık Düzeyleri Hakkındaki ANOVA Tablosu

Gruplar	N	X̄	SS	df	f	p	η^2
Beraber	439	14.58	4.84	2	1.596	.204	.006
Anne veya baba vefat etti	35	15.65	5.66				
Diğer	52	15.61	5.60				

Ergenlerin yalnızlık düzeylerinin anne-baba durumuna göre farlılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları; beraber, anne veya baba vefat etti ve diğer grupları arasında yalnızlık düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($F(2, 159) = 1.596$, $p = .204$, $\eta^2 = .006$).

Tablo 6. Ergenlerde Kardeş Sayısına Göre Yalnızlık Düzeyleri Hakkındaki ANOVA Tablosu

Gruplar	N	X̄	SS	df	f	p	η^2
Tek	46	14.15	4.23	2	.671	.512	.003
2-3 Kardeş	406	14.74	5.08				
4 ve Daha Fazla	74	15.22	4.91				

Ergenlerin yalnızlık düzeylerinin kardeş sayısına göre farlılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları; tek, 2-3 kardeş ve 4 ve daha fazla grupları arasında yalnızlık düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($F(2, 159) = .671$, $p = .512$, $\eta^2 = .003$).

Tablo 7. Ergenlerde Aile Yapısına Göre Yalnızlık Düzeyleri Hakkındaki ANOVA Tablosu

Gruplar	N	X̄	SS	df	f	p	η^2	Anlamlı Fark
Çekirdek (1)	362	14.41	4.91	2	3.131	.044	.012	1<2
Geniş (2)	128	15.68	5.12					
Tek Ebeveynli (3)	36	14.94	4.91					

Ergenlerin yalnızlık düzeylerinin aile yapısına göre farlılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları, farklı aile yapısına

sahip ergenlerin yalnızlık düzeyleri arasında en az bir adet anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir ($F(2, 523) = 3.131$, $p = .044$, $\eta^2 = .012$). Yalnızlık puanındaki varyasyonun %12' sini aile yapısı değişkeni ile açıklanabilmektedir. Bu, orta seviye bir etki büyüklüğüne karşılık gelmektedir (Cohen, 1988).

ANOVA testinde bulunan gruplar arası anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu araştırmak için, Levene Testi'ne göre varyansların homojen dağıldığı ($p = .694$) göz önüne alınarak, Tukey post-hoc testi yapılmıştır. Tukey post-hoc analizi sonuçlarına göre, çekirdek aile yapısına sahip ergenlerin yalnızlık puanlarının, geniş aile yapısına sahip ergenlere göre istatistiksel olarak daha düşük olduğu saptanmıştır ($p < .05$). Diğer gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > .05$).

Tablo 8. Ergenlerde Akademik Başarı Algısına Göre Yalnızlık Düzeyleri Hakkındaki ANOVA Tablosu

Gruplar	N	X̄	SS	df	f	p	η^2	Anlamlı Fark
Düşük (1)	38	16.02	5.13	2	5.089	.006	.019	1>3
Orta (2)	357	15.03	5.05					2>3
Yüksek (3)	131	13.64	4.59					

Ergenlerin yalnızlık düzeylerinin akademik başarı algısına göre farlılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları, farklı akademik başarı algısına sahip ergenlerin yalnızlık düzeyleri arasında en az bir adet anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir ($F(2, 523) = 5.089$, $p = .006$, $\eta^2 = .019$). Yalnızlık puanındaki varyasyonun %19' sini aile yapısı değişkeni ile açıklanabilmektedir. Bu, büyük düzeyde bir etki büyüklüğüne karşılık gelmektedir (Cohen, 1988).

ANOVA testinde bulunan gruplar arası anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu araştırmak için, Levene Testi'ne göre varyansların homojen dağıldığı ($p = .557$) göz önüne alınarak, Tukey post-hoc testi yapılmıştır. Tukey post-hoc analizi sonuçlarına göre, düşük ve orta başarı algısına sahip ergenlerin yalnızlık düzeyleri, yüksek başarı algısına sahip ergenlere göre istatistiksel olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır ($p < .05$). Diğer gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > .05$).

SONUÇ

Bu çalışmada ortaokula devam eden ergenlerin yalnızlık düzeylerinin çeşitli demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla tartışılmıştır.

Araştırmada ergenlerin yalnızlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Alan yazında bu bulguyu destekleyen çalışmaların yanı sıra (Bajaj ve Kaur, 2019; Certel, 2016; Cicioğlu ve Hazar, 2023; Çobanoğlu, 2023; Erdemir, 2022; Kurt, 2019; Kılıç, 2014; Ogurlu, 2016; Oruç, 2013; Sandal, 2025). desteklemeyen çalışmaların da bulunduğu görülmektedir (Duyan vd., 2008; Erözkan, 2009; Güler-Yılmaz, 2012; Körler, 2011; Sarıçam, 2011; Wedaloka ve Turnip, 2019). Anuştekin ve Tokur (2024) tarafından yapılan çalışmada da kız ve erkek öğrencilerin yalnızlık düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Fakat kız öğrencilerin puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Mevcut araştırmanın bulgusu, yalnızlığın kız ve erkek ergenler tarafından benzer düzeylerde deneyimlenebileceğini düşündürmektedir.

Araştırmada ergenlerin yalnızlık düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Buna göre 7. ve 8. sınıfa devam eden ergenlerin yalnızlık düzeylerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir. Alan yazında bu bulguyu destekleyen çalışmaların olduğu görülmektedir (Atli vd., 2015; Certel vd., 2016; Kurt, 2019; Oruç, 2013). Bununla birlikte, Erözkan (2009) tarafından lise düzeyindeki ergenlerle yapılan çalışmada da sınıf düzeyi değişkeninin yalnızlık üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Öte yandan mevcut araştırmanın bu bulgusuyla tutarlılık göstermeyen çalışmalar da bulunmaktadır (Güler-Yılmaz, 2012; Karataş-Karayel, 2011; Sarıçam, 2011). Örneğin; Sandal (2025) tarafından ortaokul ve lise öğrencilerinden oluşan ergenlerle yapılan çalışmada, 8. Sınıf öğrencilerinin yalnızlık düzeyinin diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre, çekirdek aile yapısına sahip ergenlerin yalnızlık düzeylerinin geniş aile yapısına sahip ergenlere göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu durum çekirdek ailelerde ebeveyn-çocuk ilişkisinin daha yoğun ve birebir etkileşime açık olmasına bağlı olarak ergenin duygusal ve sosyal destek algısının daha güçlü olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Alan yazında aile yapısı ve yalnızlık arasında farklı araştırma bulgularına rastlanmaktadır. Örneğin; Hindistan' da 15-17 yaş aralığında bulunan ergenlerle yapılan bir çalışmada çekirdek ailedeki ergenlerin yalnızlık puanlarının geniş ailedeki ergenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır (Kaura, 2015). Benzer şekilde, yapılan bir çalışmada parçalanmış aile yapısına sahip ergenlerin çekirdek aile yapısına sahip ergenlere göre yalnızlık puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Kurt, 2019). Bu durum, aile yapısının yalnızlık üzerindeki etkisinin kültürel ve bağlamsal farklılıklara göre değişebileceğini düşündürmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ele alındığında, düşük ve orta düzeyde akademik başarı algısına sahip ergenlerin yalnızlık düzeyleri yüksek akademik başarı algısına sahip ergenlere göre istatistiksel olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında akademik başarı düzeyinin bireylerin yalnızlık düzeyini yordadığını gösteren çalışma bulguları mevcuttur (Kurt, 2019; Yıldırım, 2000). Ayrıca alan yazında akademik başarının öğrencinin yalnızlık düzeyi üzerindeki etkisini incelemeye yönelik yapılan çalışmalarda, akademik başarı ve yalnızlık arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir (Altın ve Kangalgil, 2026; Körler, 2011; Köse, 2009; Meral ve Bahar, 2017; Yıldırım, 2000). Bu çalışmaların sonuçları, akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla çalışmanın mevcut bulgusunun ilgili alan yazın ile tutarlılık gösterdiği ve akademik başarı algısının da benzer şekilde yalnızlık düzeyi ile ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmada ergenlerin yalnızlık düzeylerinin anne-baba durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Buna göre anne-babası birlikte olan, anne veya babası vefat etmiş olan ya da diğer kategorisinde yer alan ergenlerin yalnızlık düzeylerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir. Alan yazında bu bulguyu destekleyen çalışmaların olduğu görülmektedir (Certel vd., 2016; Oruç, 2013). Öte yandan araştırmanın mevcut araştırmanın bu bulgusunu desteklemeyen çalışmalar da bulunmaktadır (Kılıç, 2014; Körler, 2011). Örneğin; Akyol (2013) tarafından yapılan çalışmada boşanmış aileye sahip ergenlerin yalnızlık düzeylerinin boşanmamış aileye sahip ergenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Araştırmada ergenlerin yalnızlık düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Buna göre tek çocuk, 2-3 kardeşe sahip olan ve 4 ve daha fazla kardeşe sahip olan ergenlerin yalnızlık düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Alan yazında bu bulguyu destekleyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Örneğin; Pınar (2020) tarafından yapılan çalışmada kardeş sayısının 7. ve 8. sınıf öğrencileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Benzer şekilde, Eren (1994) tarafından lise öğrencileri ile yapılan çalışmada da kardeş sayısının yalnızlık düzeyi üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Öte yandan mevcut araştırmanın bulgusunu desteklemeyen çalışmalar da bulunmaktadır (Körler, 2011; Köse, 2009). Örneğin; Duyan ve diğerleri (2008) tarafından yapılan çalışmada kardeş sayısı fazla olan lise öğrencilerinin yalnızlık puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak, bu araştırmada ortaokul 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören ergenlerin yalnızlık düzeyleri çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmiştir. Bu doğrultuda, yalnızlık düzeyinin aile yapısı ve akademik başarı algısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte yalnızlık düzeyinin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba durumu ve kardeş sayısı

değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir Araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıda öneriler sıralanmıştır.

1. Araştırmada çekirdek aile yapısına sahip ergenlerin yalnızlık düzeyinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Bundan dolayı aile-içi iletimi ve ebeveyn-çocuk etkileşimini güçlendirmeye yönelik psikoeğitim programları hazırlanabilir.
2. Araştırmada yüksek akademik başarı algısına sahip ergenlerin yalnızlık düzeyinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle, öğrencilerin akademik yeterlik ve başarı algılarını güçlendirmeye yönelik psikolojik danışma ve rehberlik çalışmaları yürütülebilir.
3. Araştırmada cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba durumu ve kardeş sayısı değişkenlerinin yalnızlık düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Gelecekte yürütülecek çalışmalarda yalnızlık iletişim becerileri, çatışma çözme becerileri ve sosyal destek gibi değişkenlerle birlikte ele alınabilir.
4. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Gelecekte yapılacak çalışmalarda nitel, deneysel ya da karma yöntemler kullanılarak ergenlerin yalnızlık düzeyleri daha derinlemesine incelenebilir.

KAYNAKLAR

Akyol, S. U. (2013). *Boşanmış ve boşanmamış aileye sahip ergenlerın yalnızlık, yaşam doyumu, sosyal destek ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Altın, Y., & Kangalgil, M. (2026). Spor yapan ve yapmayan ergenlerin yalnızlık düzeylerinin ve algılanan ebeveyn tutumlarının akademik başarılarını yordama etkisi. *Education Science and Sports*, *8*(2026), 1-13. https://doi.org/10.70053/esas.1809833

Anuştekin, M. N. & Tokur, B. (2024).Ergenlerin yalnızlık düzeyleri ile tanrı algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *The Current Research in Social Sciences and Humanities*, *3*(4), 26-39. https://doi.org/10.5281/zenodo.12528675

Atli, A., Keldal G., & Sonar O. (2015). Üniversite öğrencilerinin yabancılaşma ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *12*(29), 149-160.

Bajaj, S., & Kaur, G. (2019). Study of Gender Difference in Loneliness among Adolescents. *Journal of Exercise Science & Physiotherapy Vol*, *15*(2). https://doi.org/10.18376/jesp/2019/v15/ i2/153522

Chang, E. C., Muyan, M. & Hirsch, J. K. (2015). Loneliness, positive life events, and psychological maladjustment: When good things happen, even lonely people feel better!. *Personality and Individual Differences*, *86*, 150-155. https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.06.016

Certel, H., Yakut, S., Yakut, İ., & Gülsün, B. (2016). Öğrencilerde Yalnızlık Problemi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *5*(8), 3069-3084. https://doi.org/10.15869/itobiad.267166

Cicioğlu G. A., & Hazar, M. (2023). 10-14 yaş grubu ergenlerde oyunsallık ile yalnızlık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, *8*(4), 411-419.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Coşan, D. (2014). An evaluation of loneliness. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, *1*(1), 103-110

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap.

Çobanoğlu, M. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı, yalnızlık ve fiziksel aktivite ilişkisi* [Yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi.

Duyan, V., Duyan, G. Ç., Çifti, E. G., Sevin, Ç., Erbay, E., & İkizoğlu, M. (2008). Lisede okuyan öğrencilerin yalnızlık durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Education and Science*, *33*(150), 28-41.

Erdemir, N. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı, yalnızlık ve iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Eren, A. (1994). *Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ve psikolojik ihtiyaçlarının incelenmesi* [Yüksek Lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Erözkan, A. (2009). Ergenlerde yalnızlığın yordayıcıları. *İlköğretim Online*, *8*(3), 809-819.

Güler-Yılmaz, M. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile utangaçlık düzeyleri arasındaki ilişki (İstanbul İli Tuzla İlçesi Örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Hards, E., Loades, M. E., Higson-Sweeney, N., Shafran, R., Serafimova, T., Brigden, A., ... & Borwick, C. (2022). Loneliness and mental health in children and adolescents with pre-existing mental health problems: A rapid systematic review. *British Journal of Clinical Psychology*, *61*(2), 313-334. https://doi.org/10.1111/bjc.12331

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2019). *Multivariate data analysis: Pearson new international edition*. Pearson Education Limited.

Hays, R. D., & DiMatteo, M. R. (1987). A short-form measure of loneliness. *Journal of Personality Assessment*, *51*(1), 69-81.

Huang, L. N. (1999). Aile içi iletişim kalıpları ve kişilik özellikleri. *Communication Quarterly*, *47*(2), 230-243.

Jackson, J., & Cochran, S. D. (1991). Loneliness and psychological distress. *The Journal Of Psychology*, *125*(3), 257-262.

Kaura, N., & Sharma, R. (2015). Loneliness and locus of control among adolescents belonging to nuclear and joint families. *The International Journal of Indian Psychology*, *3*(1), 2349-3429. https://doi.org/10.25215/0301.080

Kılıç, Ş. D. (2014). Üniversite *öğrencilerinin yalnızlık ve psikolojik dayanıklılıklarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Köse, E. (2009). *Yurtta kalan ve ailesiyle birlikte yaşayan lise öğrencilerinin yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Körler, Y. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yalnızlık düzeyleri ve yalnızlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiler* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Kulaksızoğlu, A. (2002). *Ergenlik psikolojisi*. Remzi Kitabevi.

Kurt, E. (2019). *Parçalanmış ve çekirdek aileye sahip çocukların yalnızlık düzeylerinin farklı değişkenler açısından karşılaştırılması: Karaman örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi.

Meral, D., & Bahar, H. H. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinde akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık ve yaşam doyumu. *Kesit Akademi Dergisi*, *3*(10), 50-62.

Ogurlu, Ü., Birben, F. Y., Öpengin, E., & Yalın, H. S. (2016). Üstün zekâlı ergenlerde yalnızlık ve yaşam doyumu ilişkisi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *31*, 161-184. https://izlik.org/JA52XY67DU

Oruç, T. (2013). *Üniversite öğrencilerinde psikososyal değişkenlere göre yalnızlık ile otomatik düşünceler ilişkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Ostrov, E., & Offer, D. (1980). Loneliness and the adolescent. J. Hartog, J. R. Audy & Y. A. Cohen (Ed.), *Theanotomy of loneliness* (s. 170-185) içinde. International University Press.

Peplau, L.A., & Perlman, D. (1984). Loneliness Research: A Survey of Emprical Findings. L.A. Peplau & S.E. Goldston (Ed.), Preventing the Harmful Consequences of Severe and Persistent Loneliness, National Institue of Mental Health, 13-47, Rockville, MD

Peplau, L. A., & Perlman, D. (1982). Perspectives on loneliness. L. Anne & D. Perlman (Ed.), *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research, and Therapy* (s. 1-18) içinde. Wiley-Interscience.

Pınar, H. (2020). *Akran zorbalığına maruz kalan ergenlerin algıladıkları sosyal destek ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Rogers, C. (1994). *Etkileşim grupları* (H. Erbil, Çev.). EkinYayınları.

Rook, K. (1984). Promoting social bonding: Strategies for helping the lonely socially isolated. *Americen Psychologist*, *39*, 1389-1402.

Sandal, C. (2025). *Ergenlerde yalnızlık ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Sarıçam, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin reddedilme duyarlılıkları ile benlik saygıları ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Sarıçam, H. (2023). COVID-19 Sonrası Yetişkinlerde Yalnızlık: UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Formunun (UYÖKF-6) Psikometrik Özellikleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (32), 1-17. https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1066242

Timoszyk-Tomczak, C., Pieńkowska, E., Ligocka, M., & Piłat, M. (2025). Adolescents' Feelings of Loneliness Considering Anxiety and Intrafamilial Relations. *Brain Sciences*, *15*(12), 1270. https://doi.org/10.3390/brainsci15121270

Vishwakarma, A., Singh., S. K., Shukla, P. & Awasthi, A. (2021). Exploring the relationship between internet addiction, loneliness and depression among university students. *Journal of Jilin University*, *40*(6), 195-201.

Wedaloka, K. B., & Turnip, S. S. (2019). Gender differences in the experience of loneliness among adolescents in Jakarta. *Humanitas: Indonesian Psychological Journal*, *16*(1), 33.

Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. MIT Press.

Yakut, S. (2019*). Psiko-Sosyal bir bakış*. İksad.

Yang, K., Petersen, K., & Qualter, P. (2020). Undesirable social relations as risk factors for loneliness among 14-year-olds in the UK: Findings from the millennium cohort study. *International Journal of Behavioral Development*, *46*(1), 3-9.

Yavuzer, H. (2007). *Gençleri anlamak: Ana-babaların en çok sorduğu sorular ve cevaplarıyla*. Remzi Kitabevi.

Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarını yordayıcısı olarak yalnızlık sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(18), 167-176.

Yıldız, M. A., & Duy, B. (2014). Adaptation of the short-form of the UCLA loneliness scale (ULS-8) to Turkish for the adolescents. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, *27*(3), 194-203.

Yörükoğlu, A. (1994). *Gençlik çağı*. Özgü Yayınevi.

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ İŞSİZLİK KAYGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Zahide Örgen[1]

GİRİŞ

Zaman içerisinde değişip yenileşen dünyanın gerektirdiği ekonomik koşullara ve sosyal yaşama uyum sürecinin toplumda yarattığı olumsuz etki ise işsizlik olarak tanımlanabilmektedir (ILO, 2006'dan aktaran Donar ve Turaç, 2017). Bireyler hayatlarını sağlıklı, daha iyi ve refah içerisinde sürdürebilmek, bakmakla yükümlü olacağı ailesini geçindirebilmek ve sosyal olarak destekleneceği çalışma ortamını bulabilmek için yeterli geliri sağlayabilecek bir iş arayışına girerler. İşsizlik kaygısı nedeniyle bireyler görevlerini yerine getirememekte ve ruhsal olarak huzursuz ve sıkıntılı hissederek olumsuz etkilenebilmektedirler (Dereli ve Kabataş, 2009; Donar ve Turaç, 2017).

İş edinebilmede toplumsal cinsiyet ayrımcılığı etkilidir. Erkeklerin çalışma hayatının neredeyse tüm alanlarında yer alıyor olması ve bu noktadaki toplumsal kabul, üniversiteli kadınların iş hayatında yer alabilme noktasında varlıklarını sürdürebilmek için daha fazla mücadele etmesine ve çalışma hayatlarıyla ilgili endişelerinin daha fazla olmasına neden olmaktadır (Tekin Tayfun & Korkmaz, 2016). Ancak öğretmenlik mesleği bakımından durum farklılık göstermektedir. Toplumun öğretmenlik mesleğini kadının iş yaşamıyla birlikte ailesine karşı olan sorumluluklarını yerine getirebilecekleri bir çalışma alanı olarak görmesi ve kadınların da bu durumu kendileri için bir avantaj olarak benimsemesi (Doğan ve Çoban, 2009) kadınların öğretmenlik mesleğine olan ilgisini artırmıştır. Öğretmen adaylarının iyi oluş hali onların öğrenim yaşantılarındaki akademik başarılarını, mezuniyet sonrası mesleklerine karşı tutumlarını ve mesleki performanslarını etkilemektedir. (Palancıoğlu vd., 2021). İnsanların çalışma isteğinde olmasına karşın işsiz kalması, yani çalışma olanağı bulamaması, insanlar üzerinde derin ekonomik, sosyal ve psikolojik etkiler yaratmaktadır. İşsizlik, özellikle alt sosyoekonomik sınıflardan olan insanlar için ekonomik dışlanmaya, sosyal ilişkilerin zayıflamasına, sosyal destek yoksunluğuna, kurumsal destek yoksunluğuna neden olmaktadır. (Kiraz & Kurul, 2018). Kiraz ve Kurul (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmen atamalarının da öğretmen adayları üzerinde gelecek kaygısı oluşturabileceği düşünülmektedir. Bunlar sonucunda öğretmen adayının kariyer planı da değişiklik gösterebilir. Sınıf Öğretmeni adaylarının işsizlik kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde ise cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunamamıştır yani cinsiyet değişkeni ,işsizlik kaygısında anlamlı bir farka sahip değildir. Aynı zamanda sosyoekonomik durumda da anlamlı bir fark bulunamamıştır. Günümüzde işsizlik kaygısı küresel ölçekte en önemli sorunlardan biri haline gelmiştir.

Öğretmen adayları mezun olduklarında öğrenim gördükleri alanda iş bulmayı hedeflemektedirler fakat değişen sınav sistemi ve çeşitli değişkenler iş bulmada rol oynamaktadır. Eğitim fakültesi öğrencilerinin işsizlik kaygılarını etkileyen faktörlerin başında üniversite sayılarının hızla çoğalmasıyla birlikte mezun sayılarının artması, öğretmen atamalarının mezun olan öğrenci sayısını karşılayamaması da gelmektedir. Öğretmen adaylarının işsizliği itibar kaybı, toplumda saygı görmeme, başkalarına muhtaç yaşama, hayatta kalma mücadelesinde geride kalma gibi tanımlarla açıkladıkları gözlemlenmiştir. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenler açısından işsizlik kaygıları incelenmiştir. Bu değişkenler: cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik ortalama, sosyoekonomik durum, kariyer planı olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının işsizlik kaygısı düzeylerini belirlemek ve bu kaygının çeşitli demografik ve akademik değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemektir.

Bu sonuçlara göre, çözüm yolları bulmak ve hangi değişkenlerin anlamlı bir fark gösterip göstermediğini görmek hedeflenmektedir. Bu amaca yönelik olarak test edilecek olan araştırma soruları belirlenmiştir.

1. Sınıf öğretmeni adaylarının işsizlik kaygıları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının işsizlik kaygıları sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının işsizlik kaygıları akademik ortalama alamaya göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının işsizlik kaygıları sosyoekonomik duruma göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
5. Sınıf öğretmeni adaylarının işsizlik kaygıları kariyer planına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

[1] Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, zahideorgen1@gmail.com

YÖNTEM

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli; var olan durumu olduğu şekliyle betimlerken kendi koşulları içinde değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2012: 77).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 141 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada kolayda(uygun) örneklem tipi kullanılmıştır. Uygulama sürecinde, öğretmen adaylarına gerekli açıklamalar yapılmış ve araçlarda yer alan madde ve soruları, kendi görüşleri doğrultusunda cevaplamaları istenmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı (Nicel)

Cinsiyet	**N**	**%**
Kadın	112	79,4
Erkek	29	20,6
Sınıf Düzeyi	**N**	**%**
1.Sınıf	41	29,07
2.Sınıf	49	34,75
3.Sınıf	28	19,85
4.Sınıf	23	16,31
Akademik ortalama	**N**	**%**
2.00 ve altı	2	1,4
2.01-2.50	8	5,7
2.51-3.00	45	31,9
3.01-3.50	74	52,5
3.51 ve üstü	12	8,5
Aylık Harcama	**N**	**%**
4000 TL ve altı	16	11,34
4000-8000 TL	60	42,55
8000-12.000 TL	47	33,33
12000-15000 TL	9	6,38
15000 TL ve üstü	9	6,38
Kariyer Hedefi	**n**	**%**
Sınıf Öğr. Kamu	117	82,97
Sınıf Öğr. Özel	3	2,12
Akademisyenlik	10	7,09
Diğer	11	7,80

Veri Toplama Aracı

Çalışmada araştırma verileri, Özder vd. (2018) tarafından geliştirilen ve 14 maddeden oluşan "Öğretmen Adaylarının İşsizlik Kaygısı Ölçeği" aracılığı ile toplanmıştır. Ölçek 5'li Likert tipinde bir ölçme aracıdır. Ölçekte yer alan maddeler "Kesinlikle Katılmıyorum (1)" ile "Kesinlikle Katılıyorum (5)" arasında puanlanmaktadır. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar, öğretmen adaylarının işsizlik kaygılarının yüksek olduğunu göstermektedi. Varimax Temel Bileşenler analizine göre, ölçeğin dört boyuttan oluştuğu anlaşılmaktadır. Bu boyutlar, 1. İşgücü 2. Sürekli Kaygı 3. Çevre 4. Eğitim olarak sıralanmıştır. Boyutlar arasında yapılan korelasyon analizinde boyutların birbirleri ile anlamlı düzeyde yüksek korelasyon gösterdikleri bulunmuştur. Bu dört boyut ölçeğin toplam varyansının % 57,021'ini açıklamaktadır. Doğrulayıcı Faktör Analizinde ise uyum indeksleri (χ 2 /sd= 1.447, RMSEA= 0.051, AGFI=0.876, GFI=0.916, NFI=0.852, ve CFI=0.947) değerlendirilerek modelin uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin güvenirliği .84 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda, bu araştırmada geliştirilen ÖAYİKÖ'nün(Öğretmen Adaylarının İşsizlik Kaygısı Ölçeği) öğretmen adaylarının işsizlik kaygılarını

geçerli ve güvenilir bir biçimde ölçtüğü söylenebilir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nicel veriler SPSS 24 yazılımı aracılığıyla parametrik olmayan testler kullanılarak analiz edilmiştir. Anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, Sınıf Öğretmeni adaylarının işsizlik kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesini ve bu değişkenlerin bulgular sonucu anlamlı bir fark gösterip göstermediğini göstermektedir.

1) Cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 2. Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre işsizlik kaygısı

Cinsiyet	N	X
Kadın	112	74,17
Erkek	29	58,78

Cinsiyet tablosunda görüldüğü üzere, yapılan analiz sonucunda kadın ve erkek öğretmen adaylarının işsizlik kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu sonucunda, işsizlik kaygısının cinsiyetten bağımsız olarak her iki grupta da benzer düzeyde yaşandığını göstermektedir.

2) Sınıf Düzeyine Göre İşsizlik Kaygısı (Kruskal-WallisTesti)

Tablo 3. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeyine göre işsizlik kaygısı

Sınıf Düzeyi	N	X
1.Sınıf	41	50,18
2. Sınıf	49	82,36
3.Sınıf	28	79,98
4.Sınıf	23	72,98

Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre işsizlik kaygısı puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda, sınıf düzeyi ile işsizlik kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($H(3)=15,891$; $p<,05$).

Sınıf düzeyleri (Mean Rank) incelendiğinde; işsizlik kaygısının en düşük olduğu 1. Sınıf öğrencileri (50,18) olduğu görülmektedir. Buna karşın işsizlik kaygısının en yüksek olduğu grup 2. Sınıflar (82,36) iken, bunu sırasıyla 3. Sınıflar (79,98) ve 4. Sınıflar (72,98) olarak takip etmektedir.

Bu bulgu, öğrencilerin üniversite eğitimine başladıkları ilk yıl işsizlik kaygısının oldukça düşük seyrettiğini ancak 2. Sınıftan itibaren bu kaygının belirgin bir şekilde arttığını göstermektedir.

3)Akademik Ortalamaya Göre İşsizlik Kaygısı Analizi

Tablo 4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Ortalamaya Göre İşsizlik Kaygısı

Akademik Ortalama	N	X
2.00 ve altı	2	24,25
2.01-2.50	8	54,38
2.51-3.00	45	73,24
3.01-3.50	74	73,14
3.51 ve üstü	12	68,29

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarı düzeyleri (genel not o alamaları) ile işsizlik kaygısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (H(4)=4,348; p>,05). Bu bulgu, öğretmen adaylarının akademik yönden ne kadar başarılı olduklarından bağımsız olarak, benzer düzeylerde işsizlik kaygısı taşıdıklarını göstermektedir.

4) Aylık Ortalamaya Göre İşsizlik Kaygısı (Kruskal – Wallis Testi)

Tablo 5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Aylık Harcamaya Göre İşsizlik Kaygısı

Aylık Harcama	n	X
4000 tl ve altı	16	63,94
4000-8000 tl	60	74,78
8000-12000 tl	47	74,63
12000-15000 tl	9	40,72
15000 tl ve üstü	9	69,67

Öğretmen adaylarının aylık ortalaması ile işsizlik kaygısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bulgular sonucunda; işsizlik kaygısının yalnızca ekonomik koşullardan değil, mezuniyet sonrası istihdam olanakları, öğretmen atamalarındaki belirsizlikler ve mesleki geleceğe ilişkin endişeler gibi ekonomik olmayan faktörlerden de etkilendiği söylenebilir.

5) Kariyer Hedefi Değişkenine Göre İşsizlik Kaygısı Analizi

Tablo 6. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kariyer Hedefine Göre İşsizlik Kaygısı

Karıyer hedefı	N	X
Sınıf Öğr. Kamu	**117**	**68,73**
Sınıf Öğr. Özel	**3**	**42,33**
Akademisyenlik	**10**	**94,70**
Diğer	**11**	**81,45**

Öğretmen adaylarının kariyer hedefleri ile işsizlik kaygısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (H(3)=5,944; p>,05). Nicel veriler betimsel olarak incelendiğinde, en yüksek kaygı puanının "Akademisyenlik" hedefleyen grupta (94,70), en düşük kaygı puanının ise "Özel Sektör" hedefleyen grupta (42,33) olduğu görülmektedir. Ancak bu farklar istatistiksel düzeyde anlamlılık arz etmemektedir. Bu bulgu, adayların mezuniyet sonrası kamuda çalışma veya akademik kariyer yapma gibi farklı hedeflere sahip olsalar dahi, iş bulma konusundaki genel kaygı düzeylerinin benzer olduğunu o aya koymaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının işsizlik kaygılarının cinsiyet, akademik başarı, kariyer hedefi ve ekonomik durumdan bağımsız olduğu; ancak sınıf düzeyi ilerledikçe işsizlik kaygısının istatistiksel olarak anlamlı bir artış gösterdiği saptanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının işsizlik kaygılarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, Canbulat, Küçükkaragöz, Erdoğan, ve Yeşiloğlu (2015) tarafından sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen araştırmada erkek öğretmen adaylarının geleceğe yönelik beklenti düzeylerinin kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak bu çalışmada cinsiyetin işsizlik kaygısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bu durum, günümüzde işsizlik kaygısının, cinsiyet değişkeni üzerinde sınıf öğretmeni adaylarının benzer düzeyde etkilendiğini düşündürmektedir. Akkaya (1999) ve Alisinaoğlu ve Ulutaş'ın (2000) araştırmalarında genel akademik not ortalaması düştükçe mesleki kaygının yükseldiği belirtilmektedir. Yetişensoy ve Şahin (2020) ile Dursun ve Karagün'ün (2012) yaptıkları araştırmalarda ise öğretmen adaylarının akademik not ortalamasıyla mesleki kaygı arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının işsizlik kaygısı üzerine araştırmada yapılan bulgularda ise Yetişensoy ve Şahin (2020) ile Dursun ve Karagün'ün yaptıkları araştırmayı desteklemektedir. Sonuç olarak, yapılan araştırmada akademik başarı ile kaygı düzeyi arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının işsizlik kaygılarının kariyer hedeflerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının kamu, özel sektör veya akademik kariyer gibi farklı hedeflere sahip

olsalar bile mezuniyet sonrası istihdam sürecine ilişkin benzer belirsizlikler yaşamalarıyla açıklanabilir. Ismail'e (2016) göre kariyer hedefi, bireyin belirli bir kariyer alanını sürdürme isteği ve kararlılığını ifade etmektedir. Perrone, Sedlacek ve Alexander (2001) ise öğrencilerin akademik gelişim ve kariyer planlamasına yönelik destek almalarının kariyer hedeflerine ulaşma olasılıklarını artırdığını belirtmektedir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının kariyer hedefleri farklılaşsa bile kariyer planlama ve mesleki rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi, mezuniyet sonrası belirsizlik algısını azaltarak işsizlik kaygısının azaltılmasına katkı sağlayabilir. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının işsizlik kaygılarının sosyoekonomik durumlarına göre anlamlı bir farklılaşmadığı belirlenmiştir. Nitekim Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO,2009)'ne göre yaşamımızı idame ettirmek için birçoğumuzun işe ihtiyacı olduğu bir gerçektir; fakat işin birey açısından anlamı para kazanmanın çok ötesindedir. İş, yaşamımızda önemli bir role sahiptir; kişiye maddi kaynak, statü, sosyal destek, düzen ve amaç kazandırmak olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırmada sınıf düzeyine göre işsizlik kaygısında anlamlı bir fark bulunmuştur. Birinci sınıf öğretmen adaylarında işsizlik kaygısı en düşüktür. Bunun sebebi, üniversiteye yeni başlamaları ve idealist tutumları olabilir. Araştırmada ikinci sınıf öğretmen adaylarının işsizlik kaygı düzeylerinin diğer sınıflara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum Öğretmen adaylarının mesleki gelecekleri ile ilgili farkındalıklarının artması, idealist tutumun yerini realist tutumun alması, mezuniyet sonrasındaki istihdam sürecine yönelik değerlendirme yapmaları ile ilişkilendirilebilir. Üçünü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarında ise kaygı düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca son yıllarda yaşanan değişiklikler, Öğretmen atamaları ve Akademi Giriş Sınavı (AGS) gibi yeni bir uygulamaların olması da öğretmen adaylarının gelecek kaygısını arttırmış olabileceği düşünülmektedir. Ancak bu araştırmada AGS'nin işsizlik kaygısı üzerindeki etkisi doğrudan incelenmediğinden, bu durumun gelecekte yapılacak araştırmalarda ele alınması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, S., Karalı, Y., & Aydemir, H. (2024). Sınıf Öğretmeni Adaylarının İşsizlik Kaygı Düzeyleri, 12th International İstanbul Scientific Research Congress Proceedings Book

Akyüz, A. M., & Durmuş, İ. (2022). Üniversite öğrencilerinin hayatlarını anlamlandırmada işsizlik kaygısı, kariyer hedefi ve kişisel gelişim değişkenlerinin rolü. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, *20*(2), 23-53.

Bursal, M., & Buldur, S. (2016). İlköğretim öğretmen adaylarının meslek tercih nedenleri ve geleceklerine yönelik beklentileri: karşılaştırmalı bir analiz. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(2), 351-376.

Canbulat, T., Küçükkaragöz, H., Erdoğan, F., & Yeşiloğlu, A. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarında Empatik Eğilim Düzeyi ve Geleceğe Dönük Beklenti. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, *4*(2), 651-665.

Çakır, Ö. (2007). İşini Kaybetme Kaygısı: İş Güvencesizliği. *Çalışma ve Toplum*, *1*(12), 117-140.

Dursun, S., & Karagün, E. (2012). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi: Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KOSBED), 24*, 93–112.

Güçlü, M., Abbak, Y., & Toprak, E. (2023). Öğretmen adaylarının iş bulma kaygıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erciyes Akademi*, *37*(1), 207-224.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (23. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Kasalak, G. (2020). "Will I be a teacher after I graduate?" Employment anxiety, self-compassion, and life satisfaction among pre-service teachers. *Journal of Teacher Education and Educators*, *9*(3), 309-327.

Kıçır, B. (2017). Eğitimli Genç İşsizliği Üzerinden İşsizlik Kaygısına Bir Bakış. *Çalışma Ve Toplum*, *3*(54), 1369-1396.

Kiraz, Z., & Kurul, N. (2018). Türkiye'de öğretmen işsizliği ve ataması yapılmayan öğretmenler hareketi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 270-302.

Özder, H., Birinci, M., Zaifoğlu, P., & Işiktaş, S. (2018). Okulöncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının işsizlik kaygılarına ilişkin bir ölçek geliştirme çalışması. *Is, Güc: Endüstri Iliskileri ve Insan Kaynaklari Dergisi*, *20*(2), 43-56.

Palancıoğlu, Ö. V., Şen, M., Coşanay, G., & Aydemir, H. (2022, September). Eğitim fakültesi öğrencilerinin işsizlik kaygısı. In *EJER Congress 2021 Conference Proceedings* (ss. 1108–1114).

Tayfun, A. N. T., & Korkmaz, A. (2016). Üniversite öğrencilerinde işsizlik kaygısı: Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma [The unemployment anxiety of university students: A research on Süleyman Demirel University students]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(17), 534-558.

UÇÖ (2009). ILO Says Job Losses Are Increasing Due to Economic Crisis. http://www.ilocarib.org.tt/portal/index.php?option=com_content&task =viewveid=1272veItemid=368 (10-01-
2017).

Ulutaş, Birgül & Saklan, Emine. (2022). The Views of Teacher Candidates about Unemployment and Employment. Shanlax International Journal of Education. 10. 1-9.

Yüksel, H. (2023). *Öğretmen adaylarının işsizlik kaygıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Topkapı Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMSEL ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Barış ÇAYCI[1], Ahu TANERİ[2], Yasin UZUN[3]

GİRİŞ

Bilginin hızla üretildiği, sürekli güncellendiği ve erişilebilirliğinin arttığı çağımızda, bireylerin bilgiyi yalnızca edinmeleri değil; ona eleştirel biçimde yaklaşabilmeleri, sınayabilmeleri ve sistematik yollarla yeni bilgi üretebilmeleri beklenmektedir. Bilimsel araştırma, bu sistematik bilgi üretiminin temel yolu olup problemleri tanımlama, veriye dayalı çözümler geliştirme ve elde edilen sonuçları nesnel ölçütlerle değerlendirme süreçlerini kapsamaktadır (Karasar, 2012). Bu bağlamda, bilimsel araştırma becerisi akademisyenlere özgü bir nitelik olmaktan çıkmış; bilgi toplumunun her bireyinden, özellikle de bilgiyi yeniden üreten ve aktaran meslek gruplarından beklenen bir yeterliğe dönüşmüştür.

Öğretmenlik mesleği, bu beklentinin en belirgin biçimde karşılık bulduğu alanların başında gelmektedir. Çağdaş öğretmen yetiştirme yaklaşımları, öğretmeni bilginin pasif aktarıcısı olarak değil; kendi uygulamalarını sorgulayan, sınıf içi sorunlara araştırma temelli çözümler üreten ve bu yönüyle "araştırmacı öğretmen" kimliğini taşıyan bir profesyonel olarak tanımlamaktadır. Bu çerçevede öğretmen adaylarının, henüz lisans döneminde bilimsel araştırma süreçlerine ilişkin bilgi, beceri ve olumlu tutum geliştirmeleri büyük önem taşımaktadır. Nitekim öğretmen yetiştirme lisans programlarında yer alan Eğitimde Araştırma Yöntemleri dersi, adayların araştırma okuryazarlığını geliştirmeyi, araştırma sürecinin temel kavram ve aşamalarını kavratmayı ve onları bilimsel bilgiyi üreten ve değerlendiren bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Yükseköğretim Kurulu, 2018).

Bir dersin hedeflerine ulaşmasında, öğrencilerin o derse ilişkin bilişsel hazırbulunuşlukları kadar duyuşsal özellikleri de belirleyici rol oynamaktadır. Tutum; bireyin bir nesneye, duruma ya da olaya yönelik olumlu veya olumsuz tepki gösterme eğilimini ifade eden; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenleri olan duyuşsal bir yapıdır. Öğrencilerin bir derse yönelik tutumları; o derse katılımlarını, çabalarını ve nihayetinde başarılarını doğrudan etkilemektedir. Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersi özelinde bakıldığında, bu dersin içerdiği istatistiksel kavramların ve soyut yöntemsel içeriklerin, öğrencilerde kaygı ve olumsuz tutum oluşturabildiği literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır (Papanastasiou, 2005; Papanastasiou ve Zembylas, 2008). Benzer biçimde, öğretmen adaylarıyla yürütülen çalışmalarda kimi adayların bilimsel araştırma yapmanın ileride mesleklerine katkı sağlamayacağı yönünde bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir (Küçükoğlu vd., 2014). Bu bulgular, öğretmen adaylarının söz konusu derse yönelik tutumlarının betimlenmesini ve bu tutumları biçimlendiren değişkenlerin ortaya konulmasını gerekli kılmaktadır.

Bilimsel araştırmaya ve bu alandaki derslere yönelik tutumların ölçülmesi amacıyla hem ulusal hem de uluslararası alanyazında çeşitli ölçme araçları geliştirilmiştir. Uluslararası literatürde Papanastasiou (2005)

[1] Sorumlu Yazar, Prof. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, bcayci@ohu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3466-7033
[2] Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, ahutaneri@gmail.com, ORCID: 0000-0000-0002-1339-9159
[3] Arş. Gör. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, rsc.yasinuzun@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3686-2900

tarafından geliştirilen "Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği", tutumun tek boyutlu değil; araştırmanın yararı, araştırma kaygısı, araştırmaya yönelik olumlu eğilim gibi çok boyutlu bir yapı olduğunu ortaya koymuş ve sonraki birçok çalışmaya kuramsal zemin oluşturmuştur (Howard ve Michael, 2019). Ulusal alanyazında ise Korkmaz vd. (2011) tarafından geliştirilen Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği yaygın biçimde kullanılırken; doğrudan dersin kendisine yönelik tutumu ölçmek amacıyla Yaşar (2014) tarafından Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği geliştirilmiştir. Bu araçların geliştirilmesi, alandaki tutum araştırmalarının giderek derinleştiğini göstermektedir.

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarını farklı değişkenler açısından inceleyen çalışmalar, literatürde dikkate değer bir birikim oluşturmuştur. Bu çalışmalarda en sık ele alınan değişkenlerden biri olan cinsiyet açısından bulgular tutarlılık göstermemekte; kimi araştırmalarda anlamlı bir farklılık bulunmazken (Çakmak vd., 2015; İlhan vd., 2016), kimilerinde sınırlı farklılıklara rastlanmıştır. Sınıf düzeyi değişkeni açısından ise üst sınıflarda öğrenim gören adayların, alt sınıflardakilere kıyasla daha olumlu tutumlara sahip olduğu yönünde bulgular dikkat çekmektedir (Uyanık, 2018). Bunların yanı sıra öğrenim görülen anabilim dalı, bilimsel araştırmaya yönelik ders alma gibi değişkenlerin de tutumla ilişkili olabileceği çeşitli araştırmalarda ele alınmıştır (Dombaycı ve Ercan, 2017; Polat, 2014). Buna karşılık; bilimsel yayın takip etme sıklığı, takip edilen yayın türü, bilimsel etkinliklere katılım ve bilimsel araştırma sürecinde bizzat yer alma gibi öğrencinin araştırma kültürüyle kurduğu doğrudan ilişkiyi yansıtan değişkenler, görece daha az incelenmiştir. Oysa bu deneyimsel değişkenlerin, derse yönelik tutumu açıklamada güçlü bir potansiyel taşıdığı düşünülmektedir.

Temel eğitim öğretmenlerinin, öğrencilerin bilimsel düşünme alışkanlıklarının temellerini attığı ilk dönemde görev almaları, bu grubun araştırma yeterlik ve tutumlarının ayrıca incelenmesini anlamlı kılmaktadır. Ayrıca öğrencinin araştırma kültürüyle kurduğu deneyimsel ilişkiyi yansıtan değişkenlerin bir arada ele alınması, bu çalışmayı literatüre özgün bir katkı sunma potansiyeli taşır hâle getirmektedir. Bu gereksinimden hareketle araştırmanın amacı, Temel Eğitim Bölümü öğretmen adaylarının bilimsel araştırma yöntemleri dersine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma yöntemleri dersine yönelik tutumları; cinsiyete, öğrenim gördükleri anabilim dalına, sınıf düzeyine, akademik not ortalamasına, lisansüstü eğitim düşünme durumlarına, bilimsel yayın takip etme sıklıklarına, takip ettikleri bilimsel yayın türüne, bilimsel etkinliklere katılım sıklığına ve bilimsel araştırma sürecinde yer alma durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nicel araştırma geleneği içinde betimsel tarama desenine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama deseni, var olan bir durumu ya da özelliği değiştirme veya etkileme çabasına girişmeksizin, onu kendi koşulları içinde ve olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Karasar, 2012). Bu desende araştırmacı, incelediği değişkenlere herhangi bir müdahalede bulunmadan katılımcılardan elde edilen verilere dayanarak ilgili özelliğin mevcut görünümünü ortaya koymayı ve belirli değişkenler açısından bu görünümün nasıl farklılaştığını betimlemeyi hedeflemektedir (Creswell, 2017). Bu kapsamda mevcut araştırmada, öğretmen adaylarının bilimsel araştırma yöntemleri dersine yönelik tutumları betimlenmiş ve bu tutumların çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumları incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2025–2026 akademik yılında Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin Sınıf Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmanın amacı doğrultusunda önceden belirlenen bir ya da birden çok ölçütü karşılayan birimlerin örnekleme dâhil edilmesi esasına dayanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020; Patton, 2014). Bu araştırmada temel ölçüt, öğretmen adaylarının bilimsel araştırma yöntemleri dersini almış olmaları olarak belirlenmiştir. Söz konusu ders ilgili lisans programlarında "Eğitimde Araştırma Yöntemleri" adı altında ikinci sınıf düzeyinde yer aldığından, bu ölçütü karşılayan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri örnekleme dâhil edilmiş; dersi henüz tamamlamamış birinci ve ikinci sınıf öğrencileri ise araştırma dışında bırakılmıştır. Bu ölçüt, adayların derse ilişkin doğrudan bir deneyime sahip olmalarını ve dolayısıyla derse yönelik tutumlarını gerçekçi biçimde değerlendirebilmelerini güvence altına almak amacıyla benimsenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın örneklemini, belirtilen ölçütü karşılayan toplam 149 öğretmen adayı oluşturmuştur. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin dağılım Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler	Grup	*f*	%
Cinsiyet	Kadın	130	87,2
	Erkek	19	12,8
Sınıf Düzeyi	3. Sınıf	79	53
	4. Sınıf	70	47
Anabilim Dalı	Sınıf Öğretmenliği	78	52,3
	Okul Öncesi Öğretmenliği	71	47,7
Genel Akademik Not Ortalaması	2.01-2.50	7	4,7
	2.51-3.00	51	34,2
	3.01-3.50	74	49,7
	3.51-4.00	17	11,4
Kariyer Hedefi	Öğretmenlik	121	81,2
	Akademisyenlik	17	11,4
	Diğer	11	7,4
Lisansüstü Eğitim Düşünme Durumu	Evet	47	31,5
	Hayır	102	68,5
Bilimsel Yayın Takip Etme Sıklığı	Hiç	33	22,1
	Günlük	4	2,7
	Haftalık	16	10,7
	Aylık	67	45,0
	Yıllık	29	19,5
Takip Edilen Bilimsel Yayın Türü	Kitap	66	44,3
	Makale	71	47,7
	Bildiri	7	4,7
	Tez	5	3,4
Bilimsel Yayınlara Ulaşma Kanalı	Üniversite Kütüphanesi	22	14,8
	Akademik Veri Tabanları	85	57,0
	Bilimsel Bloglar	17	11,4
	Sosyal Medya Grupları	24	16,1
	Diğer	1	,7
Bilimsel Etkinliklere Katılım Sıklığı	Hiç	18	12,1
	Bazen	126	84,6
	Sık Sık	5	3,4
Daha Önce Bilimsel Araştırma Sürecinde Yer Alma Durumu	Evet	69	46,3
	Hayır	80	53,7

Bilim İçerikli Dijital İçerik Takibi	Hiç	12	8,1
	Bazen	98	65,8
	Sık Sık	39	26,2
Toplam		149	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere, araştırmaya toplam 149 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğunu kadın öğretmen adayları (%87,2) oluşturmakta olup, sınıf düzeyi (%53 üçüncü sınıf; %47 dördüncü sınıf) ve anabilim dalı (%52,3 Sınıf Öğretmenliği; %47,7 Okul Öncesi Öğretmenliği) açısından örneklemin görece dengeli bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Adayların genel akademik not ortalamaları ağırlıklı olarak 3.01–3.50 (%49,7) ve 2.51–3.00 (%34,2) aralıklarında yoğunlaşmaktadır.

Kariyer hedefi bakımından katılımcıların büyük bölümü öğretmenliği (%81,2) tercih ederken; lisansüstü eğitim düşünenlerin oranı (%31,5), düşünmeyenlere (%68,5) kıyasla daha düşük kalmıştır. Bilimsel yayın takibi çoğunlukla aylık sıklıkta (%45,0) gerçekleşmekte, en sık takip edilen yayın türünü makaleler (%47,7) ve kitaplar (%44,3) oluşturmakta, yayınlara erişim ise büyük ölçüde akademik veri tabanları (%57,0) üzerinden sağlanmaktadır. Adayların önemli bir kısmı bilimsel etkinliklere bazen katıldığını (%84,6) belirtmiş, daha önce bir bilimsel araştırma sürecinde yer alma durumu ise iki grup arasında görece dengeli dağılmıştır (%46,3 evet; %53,7 hayır).

Veri Toplama Araçları

Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Yaşar (2014) tarafından geliştirilen "Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği", toplam 20 maddeden oluşmakta olup dört alt boyutta yapılandırılmış bir ölçme aracıdır. Söz konusu ölçek, 5'li likert tipinde yapılandırılmış olup katılımcıların her bir maddeyi "1=Kesinlikle katılmıyorum" ile "5=Kesinlikle katılıyorum" arasında değişen seçeneklerden birini işaretleyerek yanıtlamaları istenmiştir. Ölçeğin geliştiricisi tarafından gerçekleştirilen güvenirlik analizleri sonucunda iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) 0,917 olarak raporlanmıştır. Ayrıca faktör yapısına ilişkin bulgularda, dört alt boyutlu ölçeğin toplam varyansın %62,16'sını açıkladığı ifade edilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada ayrıca katılımcıların demografik özelliklerini ve araştırma kültürüyle ilişkili deneyimlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma kapsamında, Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları araştırmacılar tarafından yeniden yürütülmüştür. Bu doğrulama işlemi için 2025-2026 akademik yılı içinde, ana çalışma grubundan farklı bir anabilim dalında eğitim gören 100 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler SPSS 26.0 istatistik paket programı aracılığıyla çözümlenmiş olup, sonuçlara ilişkin değerler Tablo 2'de detaylandırılmıştır.

Tablo 2. Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Analizi

Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Döndürme Sonrası Yük Değeri				Cronbach Alfa
		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	
M7	,654	,673				,892
M10	,712	,802				

M11	,623	,679			
M12	,445	,528			
M13	,815	,812			
M14	,771	,734			
M16	,631	,695			
M1	,545	,693			
M2	,736	,836			
M3	,672	,710			,834
M5	,647	,629			
M6	,623	,745			
M17	,604		,600		
M19	,769		,814		,785
M20	,674		,788		
M8	,781			,845	,694
M9	,670			,651	

Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alfa katsayısı ,915 bulunmuştur.

Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne ilişkin açımlayıcı faktör analizi ve güvenirlik analizi sonuçları incelendiğinde, ölçeğin dört faktörlü bir yapı sergilediği belirlenmiştir. Faktör yük değerleri değerlendirildiğinde ise maddelere ait yüklerin ,600 ile ,845 arasında değiştiği görülmektedir. Güvenirlik kapsamında gerçekleştirilen analizlerde ise ölçeğin geneline ait Cronbach Alfa değeri ,915 bulunmuştur. Dolayısıyla, Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin dört faktörlü yapısının geçerli olduğu ve ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceği söylenebilir.

Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Veri toplama süreci, 2025–2026 akademik yılında araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının katılımıyla yürütülmüştür. Uygulamalar, araştırmacılar tarafından ilgili fakültenin dersliklerinde yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Veri toplama işlemine başlanmadan önce katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı ve elde edilecek verilerin yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacağı konusunda ayrıntılı bilgilendirme yapılmıştır. Veri toplama aracının katılımcılar tarafından doldurulması yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Toplanan verilerin istatistiksel analizleri SPSS 26.0 paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin normal dağılım varsayımını sağlayıp sağlamadığını belirlemek amacıyla ölçeğin toplam puanı üzerinden Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Ölçek	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	sd	p
Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	,039	149	,200

Tablo 3'te görüldüğü üzere elde edilen bulgular, ölçeğin tamamına ait puanların normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır (p<,05). Bu nedenle grup karşılaştırmalarında parametrik testler tercih edilmiştir. Bu kapsamda, ikili karşılaştırmalarda bağımsız örneklemler t-testi, ikiden fazla grup içeren karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	Sd	t	p
Kadın	130	57,15	10,82	147	-1,379	,170
Erkek	19	60,84	11,56			

Öğretmen adaylarının Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersine yönelik tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklemler t-testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, kadın öğretmen adaylarının tutum puanları ortalamaları ($\bar{x}$=57,15) ile erkek öğretmen adaylarının tutum puanları ortalamaları ($\bar{x}$=60,84) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (t=-1,379; p>,05).

Tablo 5. Anabilim Dalı Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Anabilim Dalı	N	$\bar{x}$	ss	Sd	t	p
Sınıf Öğrt.	78	56,60	11,95	147	-1,188	,237
Okul Öncesi Öğrt.	71	58,73	9,67			

Öğretmen adaylarının Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersine yönelik toplam tutum puanlarının öğrenim gördükleri anabilim dalına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklemler t-testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören adayların toplam tutum puanı ortalamaları ($\bar{x}$=56,60) ile Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören adayların toplam tutum puanı ortalamaları ($\bar{x}$=58,73) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (t=-1,188; p>,05).

Tablo 6. Sınıf Düzeyi Değişkenine Öğretmen Adaylarının Göre Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{x}$	ss	Sd	t	p
3. Sınıf	79	57,58	11,30	147	-,042	,967
4. Sınıf	70	57,66	10,61			

Öğretmen adaylarının Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersine yönelik toplam tutum puanlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bağımsız örneklemler t-testi yapılmıştır Yapılan analiz sonucunda, 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının toplam tutum puanı ortalamaları ($\bar{x}$=57,58) ile 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının toplam tutum puanı ortalamaları ($\bar{x}$=57,66) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (t=-0,04; p>,05).

Tablo 7. Genel Akademik Not Ortalaması Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Genel Akademik Not Ortalaması	N	$\bar{x}$	ss
A-2.01-2.50	7	48,85	15,95
B-2.51-3.00	51	58,17	10,72
C-3.01-3.50	74	56,10	10,26
D-3.51-4.00	17	66,11	7,14
Toplam	149	57,61	10,94

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
Gruplar arası	1950,02	3	650,00	5,974	,001	D / A-B-C

Gruplar içi	15777,16	145	108,80
Toplam	17727,19	148	

Öğretmen adaylarının Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersine yönelik toplam tutum puanlarının genel akademik not ortalamalarına (GANO) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, öğretmen adaylarının tutum puanları arasında GANO değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır (F= 5,97; p<,05). Söz konusu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla varyansların homojenliği varsayımına dayanan çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi bulgularına göre; GANO'su 3.51-4.00 aralığında olan öğretmen adaylarının toplam tutum puanı ortalamaları ($\bar{x}$=66,12), GANO'su 2.01-2.50 aralığında olanlardan ($\bar{x}$=48,86), 2.51-3.00 aralığında olanlardan ($\bar{x}$=58,18) ve 3.01-3.50 aralığında olanlardan ($\bar{x}$=56,11) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Geriye kalan diğer not ortalaması grupları arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>,05).

Tablo 8. Lisansüstü Eğitim Düşünme Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Lisansüstü Eğitim Düşünme	N	$\bar{x}$	ss	Sd	t	p
Hayır	102	55,6078	10,07610	147	-3,419	,001
Evet	47	61,9787	11,57863			

Öğretmen adaylarının Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersine yönelik toplam tutum puanlarının lisansüstü eğitim düşünme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklemler t-testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, lisansüstü eğitim yapmayı düşünen öğretmen adaylarının toplam tutum puanı ortalamaları ($\bar{x}$=61,98) ile lisansüstü eğitim düşünmeyen öğretmen adaylarının toplam tutum puanı ortalamaları ($\bar{x}$=55,61) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır (t=-3,42; p<,05). Ortalamalar dikkate alındığında, lisansüstü eğitim almayı planlayan öğretmen adaylarının Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersine yönelik toplam tutum puanlarının, planlamayan adaylara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Bilimsel Yayın Takip Etme Sıklığı Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Bilimsel Yayın Takip Etme	N	$\bar{x}$	ss
A-Hiç	33	52,57	9,39
B-Günlük	4	46,25	18,82
C-Haftalık	16	54,25	10,20
D-Aylık	67	62,56	9,88
E-Yıllık	29	55,34	9,43
Toplam	149	57,61	10,94

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
Gruplar arası	3328,38	4	832,096	8,322	,000	D / A-B-C-E
Gruplar içi	14398,81	144	99,992			
Toplam	17727,19	148				

Öğretmen adaylarının Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersine yönelik toplam tutum puanlarının, bilimsel yayın takip etme sıklıklarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla tek yönlü

varyans analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, öğretmen adaylarının tutum puanları arasında bilimsel yayın takip etme sıklığı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır (F=8,32; p<,001). Ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre; bilimsel yayınları "Aylık" olarak takip eden öğretmen adaylarının tutum puanı ortalamaları ($\bar{x}$=62,57), yayınları "Hiç" takip etmeyenlere ($\bar{x}$=52,58), "Günlük" takip edenlere ($\bar{x}$=46,25), "Haftalık" takip edenlere ($\bar{x}$=54,25) ve "Yıllık" takip edenlere ($\bar{x}$=55,34) göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Diğer yayın takip etme sıklığı grupları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>,05).

Tablo 10. Takip Edilen Bilimsel Yayın Türü Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Bilimsel Yayın Türü	N	$\bar{x}$	ss
Kitap	66	54,83	11,17
Makale	71	59,60	9,49
Bildiri	7	56,85	14,82
Tez	5	67,20	13,38
Toplam	149	57,61	10,94

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
Gruplar arası	1255,41	3	418,471	3,684	,014	Makale / Kitap
Gruplar içi	16471,78	145	113,598			
Toplam	17727,19	148				

Öğretmen adaylarının Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersine yönelik tutum puanlarının, takip ettikleri bilimsel yayın türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, öğretmen adaylarının toplam tutum puanları arasında takip edilen bilimsel yayın türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır (F=3,68; p<,05). Ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın hangi yayın türleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre; bilimsel yayın olarak "Makale" takip eden öğretmen adaylarının tutum puanı ortalamaları ($\bar{x}$=59,61), "Kitap" takip edenlerin ortalamalarına ($\bar{x}$=54,83) göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir (p=,048). Diğer yayın türü grupları (Bildiri ve Tez) ile Kitap veya Makale grupları arasında veya kendi aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>,05).

Tablo 11. Bilimsel Etkinliklere Katılım Sıklığı Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Bilimsel Etkinliklere Katılım Sıklığı	N	$\bar{x}$	ss
Hiç	18	55,38	8,67
Bazen	126	57,88	10,58
Sık Sık	5	59,00	24,16
Toplam	149	57,61	10,94

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
Gruplar arası	107,703	2	53,851	,446	,641	-
Gruplar içi	17619,492	146	120,681			

Toplam	17727,195	148

Öğretmen adaylarının Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersine yönelik tutum puanlarının, bilimsel etkinliklere katılım sıklıklarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, öğretmen adaylarının tutum puanları arasında bilimsel etkinliklere katılım sıklığı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (F= 0,446; p>,05). Betimsel istatistikler incelendiğinde, bilimsel etkinliklere "Hiç" katılmayanların ($\bar{x}$=55,39), "Bazen" katılanların ($\bar{x}$=57,88) ve "Sık Sık" katılanların ($\bar{x}$=59,00) tutum puanı ortalamalarının istatistiksel açıdan birbirine benzer olduğu görülmektedir. Gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı için Post-Hoc (Tukey vb.) testi sonuçları dikkate alınmamıştır.

Tablo 12. Bilimsel Araştırma Sürecinde Yer Alma Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Bilimsel Araştırma Sürecinde Yer Alma	N	$\bar{x}$	ss	Sd	t	p
Hayır	80	55,38	10,79	147	-2,736	,007
Evet	69	60,20	10,61			

Öğretmen adaylarının Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersine yönelik toplam tutum puanlarının, daha önce bilimsel bir araştırma veya proje sürecinde yer alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bağımsız örneklemler t-testiuygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, daha önce bilimsel bir araştırma/proje sürecinde yer alan öğretmen adaylarının toplam tutum puanı ortalamaları ($\bar{x}$= 60,20) ile böyle bir süreçte yer almayan öğretmen adaylarının tutum puanı ortalamaları ($\bar{x}$= 55,39) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır (t=-2,74; p<,01).

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının bilimsel araştırma yöntemleri dersine yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu örüntünün ilk boyutunu, tutumun anlamlı biçimde farklılaşmadığı değişkenler oluşturmaktadır. Adayların tutum puanları cinsiyete (t=-1,379; p>,05), öğrenim gördükleri anabilim dalına (t=-1,188; p>,05) ve sınıf düzeyine (t=-0,042; p>,05) göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Cinsiyete ilişkin bu bulgu, öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya ve eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı biçimde ayrışmadığını ortaya koyan çalışmalarla tutarlıdır (Çakmak vd., 2015; İlhan vd., 2016; Yavuz-Konokman vd., 2013). Benzer biçimde anabilim dalına göre farklılık bulunmaması, aynı değişkeni inceleyen ve öğrenim görülen bölümün tutumda anlamlı bir farklılık yaratmadığını saptayan araştırma bulgularıyla örtüşmektedir (Yavuz-Konokman vd., 2013). Sınıf düzeyine göre farklılık gözlenmemesi ise, üst sınıflarda tutumun daha olumlu olduğunu bildiren kimi çalışmalardan ayrışmaktadır (Uyanık, 2018). Ancak bu araştırmada hem üçüncü hem de dördüncü sınıf öğretmen adaylarının bilimsel araştırma yöntemleri dersini almış olması, iki grubun benzer bir araştırma deneyimine sahip olmasıyla açıklanabilir. Bu durum, tutumu belirleyenin sınıf düzeyinin kendisi değil, araştırmayla kurulan gerçek temas olduğu yorumunu desteklemektedir.

Araştırmanın ikinci ve daha belirgin boyutunu, adayların araştırma kültürüyle kurduğu ilişkiyi yansıtan değişkenlere göre ortaya çıkan anlamlı farklılıklar oluşturmaktadır. Genel akademik not ortalaması açısından anlamlı bir farklılık saptanmış (F=5,974; p<,05); not ortalaması 3.51–4.00 aralığında olan adayların tutumları, diğer tüm başarı gruplarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Akademik başarı ile bilimsel araştırmaya yönelik olumlu tutum arasındaki bu ilişki, iki değişken arasında olumlu bir

bağ olduğunu ortaya koyan araştırmalarla uyumludur (Kurt vd., 2011). Bununla birlikte literatürde, ders başarısı ile tutum arasında anlamlı bir farklılık bulunmayan çalışmalara da rastlandığından (Yavuz-Konokman vd., 2013), bu değişkene ilişkin bulguların bağlama göre değişebildiği söylenebilir. Bununla birlikte lisansüstü eğitim yapmayı düşünen adayların tutumları, düşünmeyenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (t=-3,419; p<,05). Bu değişken literatürde görece az incelenmiş olmakla birlikte, elde edilen bulgu, akademik kariyere yönelmeyi düşünen adayların araştırma yeterliklerine daha fazla kişisel ve mesleki değer atfetmesiyle açıklanabilir. Çünkü bu adaylar için bilimsel araştırma yöntemleri dersi, ileride sürdürmeyi planladıkları akademik çalışmaların doğrudan bir aracı konumundadır. Söz konusu bulgu, tutumun adayın araştırmayla kurduğu deneyimsel ve amaçsal ilişkiden beslendiği yönündeki genel örüntüyle de tutarlıdır.

Araştırma kültürüyle kurulan ilişkinin en somut göstergeleri olan yayın takibi ve araştırma deneyimi değişkenlerinde de anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Bilimsel yayınları aylık sıklıkta takip eden adayların tutumları, yayın takip etmeyenler ile daha seyrek veya düzensiz takip edenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (F=8,322; p<,001). Takip edilen yayın türü açısından ise makale takip eden adayların tutumları, kitap takip edenlere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (F=3,684; p<,05). Adayların birincil araştırma ürünleriyle düzenli teması, araştırma sürecine ilişkin aşinalıklarını artırarak olumlu tutumu desteklemiş olabilir. Bilimsel yayınlara erişimin büyük ölçüde dijital kanallar üzerinden gerçekleştiği dikkate alındığında, bu sonuç araştırma kültürünün dijital okuryazarlık yeterliklerinden bağımsız ele alınamayacağını düşündürmektedir. Alemdar vd. (2025), üniversite öğrencilerinin siber-duygusal becerilerinin dijital okuryazarlıklarını pozitif yönde yordadığını ortaya koymuştur. Bu çerçeve, öğretmen adaylarının bilimsel makalelerle kurdukları temasın yalnızca yayınlara erişim sıklığı bakımından değil; dijital içeriği anlamlandırma, güvenilirliğini değerlendirme ve çevrim içi etkileşimleri yönetme yeterlikleri bakımından da ele alınabileceğine işaret etmektedir. Aynı doğrultuda, daha önce bilimsel bir araştırma ya da proje sürecinde bizzat yer almış adayların tutumları, yer almamış adaylara göre anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır (t=-2,736; p<,01). Araştırmayla kurulan temas arttıkça olumlu tutumun yükselmesi ve araştırma kaygısının azalması, literatürdeki bulgularla tutarlıdır (Papanastasiou ve Zembylas, 2008; Saracaloğlu, 2008). Öte yandan bu bulgu, bilimsel araştırma deneyiminin tutumda anlamlı bir farklılık yaratmadığını bildiren çalışmalardan (Yavuz-Konokman vd., 2013) ayrışmakta olup, deneyimin niteliğinin ve yoğunluğunun sonuçlar üzerinde belirleyici olabileceğine işaret etmektedir.

Bu genel örüntünün tek istisnası, bilimsel etkinliklere katılım sıklığı değişkeni olmuştur. Tutum puanları bu değişkene göre anlamlı biçimde farklılaşmamıştır (F=0,446; p>,05). Bu sonuç, araştırma sürecine doğrudan katılımın tutum üzerinde belirleyici olmasına karşın, kongre ve sempozyum gibi etkinliklere görece pasif/dinleyici konumunda katılımın aynı düzeyde bir etki oluşturmayabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca örneklemde adayların büyük çoğunluğunun (%84,6) bu etkinliklere yalnızca “bazen” katıldığını belirtmesi, gruplar arası değişkenliği sınırlayarak anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmasını güçleştirmiş olabilir. Bütün olarak bu araştırma, bilimsel araştırma yöntemleri dersine yönelik tutumun demografik özelliklerden çok, adayın araştırmayla kurduğu etkin ve deneyimsel ilişkiden biçimlendiğini ortaya koymaktadır.

ÖNERİLER

Araştırma bulguları, derse yönelik tutumu güçlendiren temel etkenin araştırmayla kurulan etkin temas olduğunu gösterdiğinden; bilimsel araştırma yöntemleri dersinin, adayların araştırma sürecinde bizzat rol aldığı proje ve uygulama temelli etkinliklerle zenginleştirilmesi önerilmektedir. Adayların özellikle makale gibi birincil araştırma ürünlerini düzenli takip etme alışkanlığı kazanmaları ve akademik veri tabanlarını

etkin kullanmaları, ders kapsamında sistematik biçimde desteklenmelidir. Akademik başarısı yüksek ve lisansüstü eğitime yönelen adaylarda tutumun daha olumlu olması, akademik yönelimin erken dönemde teşvik edilmesinin önemini göstermekte; bu bağlamda öğrencilerin araştırma projelerine katılımını artıracak kurumsal düzenlemeler ve danışmanlık mekanizmaları yararlı olacaktır. Bilimsel etkinliklere katılımın tutumu farklılaştırmadığı bulgusu dikkate alınarak, bu etkinliklerin adayların pasif dinleyici konumundan çıkıp bildiri sunma ve atölye yürütme gibi etkin rollere geçebilecekleri biçimde tasarlanması önerilebilir. Gelecek araştırmalarda ise, bu çalışmada ortaya konan nicel örüntülerin nitel verilerle derinlemesine incelenmesi; farklı üniversite ve branşları kapsayan karşılaştırmalı desenlerle sınanması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Alemdar, M., Yiğiter, M. S. ve Çiftçi, S. (2025). Promoting e-motional skills in cyberspace: The relationship between cyber-emotional skills and digital literacy. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *38*(2), 331-348. https://doi.org/10.19171/uefad.1566148

Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları.* (S. B. Demir, Çev. Ed.). Eğiten Kitap.

Çakmak, Z., Taşkıran, C. ve Bulut, B. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(2), 266–287. https://doi.org/10.17984/adyuebd.02575

Dombaycı, M. A. ve Ercan, O. (2017). Öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeyleri ve bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(3), 1265–1284. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.31178-338822

Howard, A. ve Michael, P. G. (2019). Psychometric properties and factor structure of the Attitudes Toward Research Scale in a graduate student sample. *Psychology Learning & Teaching, 18*(2), 138–150. https://doi.org/10.1177/1475725719842695

İlhan, A., Çelik, H. C. ve Aslan, A. (2016). Üniversite öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 141–156. https://doi.org/10.17679/iuefd.17218132

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.

Korkmaz, Ö., Şahin, A. ve Yeşil, R. (2011). Bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online, 10*(3), 961–973. https://izlik.org/JA63BD35YR

Kurt, A. A., İzmirli, Ö. Ş., Fırat, M. ve İzmirli, S. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri dersine ilişkin bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. D*umlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 19-28. https://izlik.org/JA25CB68CD

Küçükoğlu, A., Taşgın, A. ve Çelik, N. (2014). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma sürecine ilişkin görüşleri üzerine bir inceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 18*(2), 11–24. https://doi.org/10.20296/tsad.46250

Papanastasiou, E. C. (2005). Factor structure of the "Attitudes Towards Research" scale. *Statistics Education Research Journal, 4*(1), 16–26.

Papanastasiou, E. C. ve Zembylas, M. (2008). Anxiety in undergraduate research methods courses: Its nature and implications. *International Journal of Research & Method in Education, 31*(2), 155–167.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.

Polat, M. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18*, 77–90.

Uyanık, G. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik tutumları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi, 4*(2), 112-127. https://izlik.org/JA48BD82MU

Yaşar, M. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması: Geçerlik ve güvenirlik. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 109–129. https://izlik.org/JA46KH24BY

Yükseköğretim Kurulu. (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Yükseköğretim Kurulu.

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN YAPAY ZEKA DESTEKLİ OKUMA DENEYİMLERİNE İLİŞKİN NİTEL BİR İNCELEME

Dr. Nalan Tolğay [1]

GİRİŞ

Teknolojide yaşanan ivme günlük rutinlerimizin ötesinde, eğitim ekosistemini de köklü bir dönüşüme uğratmaktadır. Bu entegrasyon sürecinin en dinamik aktörlerinden biri hâline gelen yapay zekâ (YZ) tabanlı uygulamalar, çağdaş öğrenme senaryolarının merkezinde yer almaktadır. Eğitim paradigmalarında yapay zekânın tarihsel serüveni, 1970'li yıllarda tasarlanan akıllı öğretim sistemlerine kadar uzansa da, günümüzde üretken yapay zekâ teknolojilerinin küresel ölçekte yaygınlaşması bu sürece yepyeni bir boyut kazandırmıştır (Arslan, 2020). Özellikle Gemini, ChatGPT ve Claude gibi öncü büyük dil modelleri; etkileşime dayalı öğrenme ortamlarının inşasında, kişiselleştirilmiş dönüt süreçlerinde ve dinamik içerik üretiminde stratejik avantajlar barındırmaktadır. Söz konusu dijital asistanlar, eğitimcilerin müfredat tasarlama ve materyal geliştirme yüklerini hafifletirken; öğrencilere de kendi öğrenme hızlarına uygun, esnek bir deneyim alanı açmaktadır.

Literatürde yapay zekânın eğitsel süreçlerdeki işlevsel yansımaları farklı kategorilerde ele alınmaktadır. Nitekim Akdeniz ve Özdinç (2021) tarafından yapılan sınıflandırmada bu alanlar; akıllı öğretim ve uyarlanabilir öğrenme sistemleri, öğrenme analitikleri, kişiselleştirilmiş öğrenme süreçleri, chatbotlar ile sanal asistanlar, içerik üretimi ve otomatik geri bildirim mekanizmaları şeklinde aktarılmaktadır. Bu yenilikçi yaklaşımlar; öğrenmenin bireyselleştirilmesi, pedagojik süreçlerde fırsat eşitliğinin derinleştirilmesi ve öğretmenlerin iş yükünün minimize edilmesi gibi yapısal faydalar vaat etmektedir.

Yapay zekânın eğitim dünyasına sunduğu en radikal katkı kuşkusuz öğrenmenin kişiselleştirilebilmesidir. Öğrencilerin akademik performans verilerini işleyen akıllı algoritmalar; her bireyin kavrama hızına, bilişsel tarzına ve kişisel eğilimlerine odaklanan özel etkinlikler yapılandırabilmektedir (Pane ve diğ., 2015). Günümüzde Khan Academy ile Carnegie Learning gibi küresel platformlar bu metodolojinin somut ve başarılı izdüşümleri olarak değerlendirilmektedir. Öte yandan bu dijital altyapı, özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde de kilit bir rol oynamaktadır; bireyselleştirilmiş sistemler sayesinde bu öğrencilere zenginleştirilmiş içerikler ve üst düzey problem senaryoları sunularak farklılaştırılmış bir öğrenme zemini kurgulanabilmektedir (Ecker ve diğ., 2025).

Türkiye'deki eğitim politikalarında da yapay zekânın bu dönüştürücü gücünden yararlanmaya yönelik makro adımlar atılmaktadır. Cumhurbaşkanlığı tarafından yayımlanan Ulusal Yapay Zekâ Stratejisi (2021–2025), eğitsel süreçlerde yapay zekâ entegrasyonunun artırılmasını öncelikli ve stratejik bir vizyon olarak konumlandırmıştır. Bu makro politika doğrultusunda harekete geçen Millî Eğitim Bakanlığı, Bilim ve Sanat Merkezleri bünyesinde yapay zekâ odaklı laboratuvarlar kurarak "Bilim ve Sanat Merkezleri Yapay Zekâ Uygulamaları Atölye Programı"nı hayata geçirmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2023). Bu

[1] Selçuklu Bilim ve Sanat Merkezi, n.tolgay@hotmail.com, https://orcid.org/0000-0002-9615-472X)

rehber, Türkiye'de özel yetenekli bireylerin eğitimine yönelik yapılandırılmış ilk etkinlik tabanlı yapay zekâ müfredatı olma vizyonunu taşımaktadır.

Özel yetenekli bireyler; yüksek düzeyde yaratıcılık, hızlı öğrenme, karmaşık problemleri çözme yeteneği, asenkron gelişim ve yoğun bir merak duygusu ile karakterize edilirler (Renzulli, 2012; Silverman, 1993). Bu öğrencilerin okuma ve dil becerileri de genellikle erken yaşlarda gelişir; sıradan metinlerin ötesinde daha derinlemesine, analitik ve felsefi analiz yeteneği barındırır (Wood, 2008). Geleneksel sınıf ortamları, bu öğrencilerin yüksek hızda ve derinlikte bilgi edinme arzularını sınırlayabilmekte, bu durum zaman zaman okul motivasyonunun düşmesine veya akademik körelmeye yol açabilmektedir (Siegle, 2018).

Yapay zekâ destekli okuma süreçleri; anlık metin analizi, kelime dağarcığının bağlamsal olarak zenginleştirilmesi, okuma hızının ve anlama düzeyinin bireyselleştirilmiş geri bildirimlerle desteklenmesi açısından özel yetenekli öğrencilere esnek bir öğrenme ekosistemi sunmaktadır (Holmes ve ark., 2019). Büyük dil modelleri (LLM) tabanlı araçlar (örn. ChatGPT, Claude), öğrencilere okudukları metin hakkında sorular sorma, metni farklı zorluk seviyelerine göre özetletme veya metindeki felsefi alt metinleri tartışma olanağı tanımaktadır.

Ancak literatür incelendiğinde, eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik çalışmaların daha çok genel öğrenci popülasyonu üzerinde, nicel akademik başarı odaklı yapıldığı görülmektedir (Chassignol ve ark., 2018). Özel yetenekli öğrencilerin bu gelişmiş dijital araçlarla doğrudan etkileşim kurduklarında yaşadıkları bilişsel, duyuşsal ve motivasyonel deneyimleri derinlemesine ve onların kendi perspektiflerinden inceleyen nitel çalışmalar oldukça sınırlıdır. Oysa ki, dijital okuma ortamlarının getirdiği derin okuma kaybı ve dikkat dağınıklığı riskleri (ch, 2018) ile yapay zekanın yanlış bilgi üretme sınırlılıkları (Floridi ve Chiriatti, 2020) göz önüne alındığında, bu sürecin özel yetenekli bireyler tarafından nasıl deneyimlendiğinin tespiti pedagojik bir zorunluluktur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin yapay zekâ destekli okuma süreçlerine ilişkin deneyimlerini ve algılarını nitel bir yaklaşımla incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel yetenekli öğrenciler okuma süreçlerinde hangi yapay zeka araçlarını ne sıklıkta kullanmaktadır?
2. Özel yetenekli öğrencilerin yapay zeka destekli okuma deneyimlerine ilişkin düşünceleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma, katılımcıların deneyimlerini kendi doğal ortamlarında ve bütüncül bir bakış açısıyla anlamayı hedeflediği için nitel araştırma metodolojisiyle yürütülmüştür (Creswell, 2013). Araştırmada, güncel bir olguyu, gerçek yaşam bağlamı içinde ve çoklu veri kaynakları kullanarak derinlemesine inceleyen durum çalışması (case study) deseni benimsenmiştir (Yin, 2018). Bu araştırmadaki "durum", özel yetenekli öğrencilerin YZ destekli okuma süreçlerindeki etkileşimleridir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, bir bilim ve sanat merkezinde öğrenim gören 4. ve 5. sınıf 20 özel yetenekli öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf seviyelerine ve cinsiyetlerine göre dağılımı

Sınıf Seviye	**f**	**%**
4.sınıf	12	60
5.sınıf	8	40
Cinsiyet		
Kadın	11	55
Erkek	9	45

Araştırmada temel alınan ölçütler; (a) Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğrenim gören özel yetenekli öğrenci olmak ve (b) Son altı ay içerisinde en az bir yapay zekâ tabanlı metin/okuma aracını (ChatGPT, Claude, Bing vb.) okuma süreçlerinde aktif olarak kullanmış olmaktır. Katılımcıların 11'i kız, 9'u erkektir; yaş grubu 10 ve 12 (4. Ve 5. sınıf) arasında değişmektedir. Etik kurallar gereği öğrencilerin gerçek isimleri gizli tutulmuş ve K1, K2, ..., K20 şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Süreç

Veriler, öğrencilerin yapay zekâ destekli okuma süreçlerine ilişkin deneyimlerini derinlemesine incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmaktadır. Görüşme formu iki bölümden oluşmakta olup, ilk bölümde katılımcıların kişisel bilgilerine, ikinci bölümde ise yapay zekâ destekli okuma süreçlerine ilişkin görüşlerine yer verilmektedir. Literatür taraması doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen ve iki alan uzmanının görüşü alınarak dil ve pedagojik açıdan düzenlenen 10 soruluk form kullanılmıştır. Görüşmeler ortalama 30-45 dakika sürmüş ve ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Görüşme kayıtları harfi harfine yazıya dökülmüştür. Analiz süreci şu aşamalardan oluşmuştur: (a) Verilerin tekrar tekrar okunarak anlam birimlerinin yakalanması, (b) İlk kodların oluşturulması, (c) Kodların ortak özelliklerine göre bir araya getirilerek kategorilerin ve üst temaların belirlenmesi. Veri analizinin güvenirliği için kodlar bağımsız bir nitel araştırma uzmanı öğretmen tarafından da incelenmiş ve Miles-Huberman Güvenirlik Formülü kullanılarak kodlayıcılar arası güvenirlik %86 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde doküman incelemesi yapılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda, ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yapay zeka araçlarının okuma becerileri etkilerine ilişkin görüşleri ile ilgili olarak okuma becerilerini arttırabilmeleri ve yapay zeka araçlarının okumada kullanılabilirliğine yönelik öneriler sunulmuştur.

BULGULAR

Bulgular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sunulmuştur. Tablo 2'de 1. alt problem olan özel yetenekli öğrencilerin okuma süreçlerinde kullandıkları yapay zeka araçları ve ne sıklıkta kullandıklarına ilişkin bilgiler yer almıştır.

Tablo 2. Katılımcıların okurken kullandıkları yapay zeka araçları ve kullanım sıklığı frekansları

Yapay Zeka Araçları ve Katılımcı Sayısı		**f**
Kullanım Sıklığı	Hiç	2
	Ara sıra	5
	Sık Sık	5
	Neredeyse Her Gün	8
Kullanılan Teknolojik Araçlar (Birden fazla seçilebilir)	Tablet	9
	Telefon	6
	Bilgisayar	15
Kullanılan Yapay Zeka Araçları (Birden fazla seçilebilir)	ChatGPT	15
	Gemini	8
	Yandex Ai	1
	Canva	5

Kullanım Sıklığına İlişkin Bulgular

Katılımcıların yapay zekâ araçlarını kullanım sıklıklarına bakıldığında, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (f=8) yapay zekâ araçlarını "neredeyse her gün" kullandığı görülmektedir. Bunu "sık sık" (f=5) ve "ara sıra" (f=5) kullanan katılımcılar eşit sayıda takip etmektedir. Katılımcıların yalnızca küçük bir bölümü (f=2) yapay zekâ araçlarını hiç kullanmadığını belirtmiştir. Bu bulgular, araştırmaya katılan bireylerin büyük çoğunluğunun yapay zekâ araçlarını günlük yaşamlarında düzenli ve sıklıkla kullandığını, yapay zekâ teknolojilerinin katılımcıların günlük pratiklerine önemli ölçüde entegre olduğunu göstermektedir.

Kullanılan Teknolojik Araçlara İlişkin Bulgular

Katılımcıların yapay zekâ araçlarına erişmek için kullandıkları teknolojik araçlar incelendiğinde, bilgisayarın en yaygın kullanılan araç olduğu (f=15) tespit edilmiştir. Bunu tablet (f=9) ve telefon (f=6) kullanımı izlemektedir. Bu sonuç, katılımcıların yapay zekâ araçlarına erişimde çoğunlukla bilgisayar gibi daha kapsamlı işlem gücüne sahip cihazları tercih ettiğini ortaya koymaktadır.

Kullanılan Yapay Zekâ Araçlarına İlişkin Bulgular

Katılımcıların kullandığı yapay zekâ araçları arasında ChatGPT'nin açık ara en fazla tercih edilen araç olduğu (f=15) görülmektedir. ChatGPT'yi sırasıyla Gemini (f=8) ve Canva (f=5) izlemekte,

Yandex AI ise en az tercih edilen araç (f=1) olarak dikkat çekmektedir. Bu bulgu, katılımcıların yapay zekâ araçları arasında özellikle metin tabanlı ve çok amaçlı kullanıma sahip ChatGPT'ye yoğun bir yönelim gösterdiğini, buna karşın daha spesifik amaçlarla kullanılan araçların (Yandex AI gibi) daha sınırlı bir kullanım oranına sahip olduğunu göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, bulgular katılımcıların yapay zekâ araçlarını yoğun bir şekilde kullandığını, bu araçlara erişimde büyük ölçüde bilgisayar gibi geleneksel dijital araçları tercih ettiklerini ve kullanılan yapay zekâ araçları arasında ChatGPT'nin belirgin bir şekilde öne çıktığını göstermektedir.

Araştırmanın diğer alt problemi olan özel yetenekli öğrencilerin yapay zeka destekli okuma deneyimlerine ait verilerin analiz süreci üç aşamalı olarak yürütülmüştür: (1) Her bir ifadenin ayrı ayrı okunarak anlam birimlerine ayrıldığı açık kodlama, (2) Birbiriyle ilişkili kodların ortak bir başlık altında toplandığı kategorileme ve (3) kategorilerin daha soyut ve kapsayıcı temalar altında birleştirildiği temalama.

Aşağıdaki tabloda her katılımcının ifadesinden türetilen kodlar sunulmaktadır.

Tablo 3. Katılımcıların ifadelerine ait kodlar

Katılımcı	Sınıf	Kod(lar)
K1	5. Sınıf	Hızlı bilgiye erişim; okuduğunu anlamayı kolaylaştırma
K2	4. Sınıf	Talebe göre özgün metin üretimi; kişiselleştirilmiş içerik
K3	4. Sınıf	Her yerden / anında erişilebilirlik
K4	4. Sınıf	Görselleştirmenin okumayı eğlenceli kılması; resimli kitapla kıyaslama
K5	5. Sınıf	Zihinsel canlandırmayı tercih etme; YZ'yi gereksiz görme
K6	4. Sınıf	Görselin kalıcı öğrenmeye / hatırlamaya katkısı
K7	5. Sınıf	Yaratıcılığın köreleceği endişesi; dikkat dağınıklığı
K8	4. Sınıf	Etkileşimli diyalog; anlık merak giderme; tarihsel bağlam desteği; motivasyon artışı
K9	4. Sınıf	Kelime anlamının derinleştirilmesi (sözlük + mecaz + köken); okuma akışının bölünmemesi
K10	4. Sınıf	Karmaşık metni sadeleştirme / şemalaştırma; önce kavrama sonra orijinale dönüş; zaman verimliliği
K11	4. Sınıf	Okuma sonrası sorgulama; kendi yorumunu test etme
K12	5. Sınıf	YZ'den özet almayı 'hile' olarak görme; önce oku-sonra kontrol et stratejisi
K13	4. Sınıf	YZ cevabına hemen inanmama; öğretmen yönlendirmesi; önce kendi fikrini oluşturma
K14	4. Sınıf	YZ'nin duygusal derinliği aktaramaması; duyguyu kendi hissetmeyi tercih
K15	5. Sınıf	Hayal gücünün zayıflaması endişesi; her şeyi sormama bilinci
K16	4. Sınıf	Yanlış / eksik bilgi riski; güvenilir kaynak kontrolü ihtiyacı
K17	5. Sınıf	Bağımsız düşünme becerisinin kaybı endişesi
K18	4. Sınıf	Kitap önerisi alma; okuma listesini genişletme

Katılımcı	Sınıf	Kod(lar)
K19	5. Sınıf	Karakter ilişkilerini şemalaştırma; olay örgüsünü takip kolaylığı
K20	5. Sınıf	Seçici / bilinçli kullanım; bazı kitaplarda YZ'den kaçınıp kendi keşfini önemseme

Kodlar, anlamsal yakınlıklarına göre sekiz kategori altında toplanmıştır.

Tablo 4. Kodlara ait kategori bilgileri

Kategori	İlgili Katılımcılar
A. Erişim ve Kullanım Kolaylığı	K1, K2, K3, K18
B. Anlama ve Kavramayı Destekleme	K1, K9, K10, K11, K19
C. Görselleştirme Yoluyla İlgi / Motivasyon	K4, K6, K8
D. Merak Güdümlü Derinlemesine Öğrenme	K8, K9, K10
E. Eleştirel ve Etik Kullanım Bilinci	K12, K13, K16, K20
F. Hayal Gücü ve Yaratıcılığa Yönelik Endişe	K5, K7, K15, K17
G. Duygusal Deneyim ve Özgünlük Tercihi	K5, K14, K20
H. Dikkat ve Bağımsız Düşünme Endişesi	K7, K17

Kategorilerin temalar halinde gruplandırması aşağıda verilmiştir.

Temalar

Tema 1: Yapay Zekânın Okuma Sürecini Kolaylaştırıcı ve Zenginleştirici İşlevi

Kategoriler: A, B, C, D

Öğrenciler YZ'yi; bilgiye hızlı erişim (K1, K3), kişiselleştirilmiş özel içerik üretimi (K2, K18), kavrama düzeyini derinleştirme (K9, K10, K19), görsel destekle motivasyonu artırma (K4, K6, K8) ve merakı anında besleyerek okumaya teşvik etme (K8) açısından destekleyici bir araç olarak konumlandırmaktadır.

Tema 2: Eleştirel Farkındalık ve Öz-Düzenlemeli Kullanım

Kategori: E

Bir grup öğrenci YZ'yi kullanırken bilinçli sınırlar koyduğunu ifade etmektedir: Özet okumayı 'hile' saymak (K12), önce kendi fikrini oluşturup sonra YZ ile karşılaştırmak (K13), yanlış bilgi riskine karşı güvenilir kaynaklarla teyit etmek (K16) ve bazı kitaplarda hiç YZ kullanmamayı tercih etmek (K20). Bu tema, öğrencilerin YZ'yi pasif tüketmek yerine stratejik ve öz-düzenlemeli biçimde kullandığını göstermektedir.

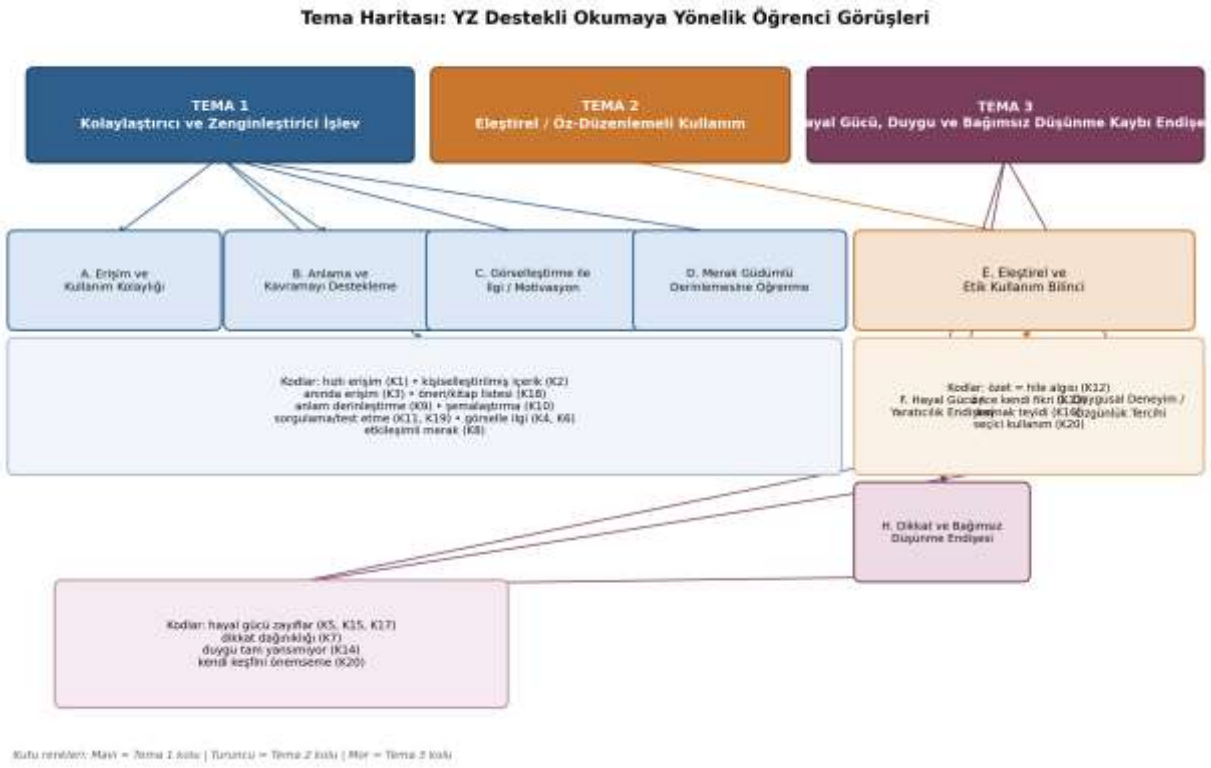
Tema 3: Yapay Zekâya Yönelik Çekinceler — Hayal Gücü, Duygu ve Bağımsız Düşünme Kaybı Endişesi

Kategoriler: F, G, H

Diğer bir grup öğrenci YZ kullanımının; zihinsel canlandırma/hayal gücünü zayıflatabileceği (K5, K15), duygusal derinliği tam aktaramadığı (K14), dikkat dağınıklığına yol açtığı (K7) ve bağımsız düşünme becerisini geriletebileceği (K17) yönünde kaygı temelli bir duruş sergilemektedir.

Tema Haritası (Şema)

Aşağıdaki şema; kod, kategori ve tema düzeyleri arasındaki hiyerarşik ilişkiyi görselleştirmektedir.



Şekil 1: Şema, kod, kategori ve tema düzeyleri arasındaki hiyerarşik ilişki

Tema Dağılımı (Frekans)

Aşağıda verilen tablo; gruplandırılan temaları katılımcı frekanslarıyla görselleştirmektedir.

Tablo 5. Temalar ve katılımcılar frekans

Tema	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar	Sınıf Dağılımı
Tema 1 – Kolaylaştırıcı / Zenginleştirici İşlev	10	K1,K2,K3,K4,K6,K8,K9,K10,K18,K19	Ağırlıklı 4. sınıf
Tema 2 – Eleştirel / Öz-Düzenlemeli Kullanım	4	K12,K13,K16,K20	Karışık (4. ve 5.)
Tema 3 – Çekince / Kaygı	5	K5,K7,K14,K15,K17	Ağırlıklı 5. sınıf

Ayrıca araştırmada yer alan öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

'Hem kitap okuyup, hem bilgisayarın yanımda olması çabuk araştırma yapmamı sağlar. 'ChatGPT' işimi çok kolaylaştırıyor. Hem de okuduğumu kolay anlamamı sağlıyor*'. K1 (5.sınıf)*

*'**Yapay zeka sayesinde istediğim her tür metne ulaşabilirim. Aklıma fantastik bir hikaye okumak estiğinde bana anında oluşturuyor. İstediğim şekilde hikayeyi yapabiliyor. Öyle bir kitap olmasa bile'** K2 (4.Sınıf)*

***'Bence en güzel tarafı yanında kitap olmasa bile telefonundan ulaşabilmek, istediğim zamanda istediğim türden hikaye yazdırabilirim'** K18 (4.Sınıf)*

***'Bence görselleştirme okumayı eğlenceli hale getiriyor. Resimli kitaplardan daha güzel diyebilirim'** K4 (4.sınıf)*

***''Okurken ben hayalimde daha güzel canlandırıyorum, çok da gerek yok.'** K7 (5.sınıf)*

***''Okuyorum ardından oluşturduğu görsele baktığımda daha fazla aklımda kalıyor.''** K6 (4.sınıf)*

***''Yaratıcılığımızı köreltir. Benim dikkatim de dağılıyor''** K3 (5.sınıf)*

***"Kitapla canlı canlı konuşuyor gibiyim. Okurken aklıma bir şey takılıyor; 'Peki yazar burada bunu derken o dönemdeki savaştan mı etkilenmiş?' diye soruyorum. Yapay zekâ bana tarihi arka planı getiriyor. Merakım sönmeden anında besleniyor. Bu beni daha çok okumaya heveslendiriyor."** K10 (4.sınıf)*

***"Normal kitaplarda bilmediğim, eski veya bilimsel bir kelime olunca sözlüğe bakmaya üşeniyordum ve geçiyordum. Ama yapay zekâ bana kelimenin sadece sözlük anlamını değil, o metindeki metaforik anlamını ve kökenini de söylüyor. Okumam bölünmüyor, anlam derinleşiyor."** K8 (4.Sınıf)*

***"Okuduğum karmaşık ve uzun felsefe metinlerini önce yapay zekaya verip 'Bunu bana 12 yaşındaki birinin anlayacağı şekilde şemalaştır' diyorum. Önce mantığını çözüyorum, sonra orijinal metne dönüp detaylıca analiz ediyorum. Bu bana müthiş bir zaman kazandırıyor."** K20 (5.Sınıf)*

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada özel yetenekli öğrencilerin yapay zekâ destekli okuma süreçlerine ilişkin deneyimleri iki alt problem çerçevesinde incelenmiştir. Bulgular, hem kullanım örüntüleri hem de öğrencilerin öznel deneyimleri açısından literatürle büyük ölçüde örtüşen, kimi noktalarda ise özel yetenekli örneklem grubuna özgü nüanslar taşıyan bir tablo ortaya koymaktadır.

Katılımcıların büyük çoğunluğunun yapay zekâ araçlarını "neredeyse her gün" veya "sık sık" kullandığı yönündeki bulgu, dijital doğa (digital native) olarak adlandırılan bu kuşağın teknolojiyle iç içe geçmiş gündelik pratiklerini yansıtmakta ve Luckin ve arkadaşlarının (2016) yapay zekânın

eğitimdeki yaygınlaşan rolüne ilişkin öngörüleriyle uyumludur. Erişim aracı olarak bilgisayarın öne çıkması, öğrencilerin yapay zekâ destekli okuma etkinliklerini genellikle ev ortamında ve daha kapsamlı işlem gücüne sahip cihazlar üzerinden yürüttüğünü göstermekte; bu durum, Zawacki-Richter ve arkadaşlarının (2019) yükseköğretim bağlamında da vurguladığı, YZ araçlarının kullanım biçiminin erişilebilir teknolojik altyapıyla doğrudan ilişkili olduğu bulgusuyla paralellik taşımaktadır. ChatGPT'nin katılımcılar arasında açık ara en fazla tercih edilen araç olması ise, bu aracın çok amaçlı ve etkileşimli doğasının, Akdeniz ve Özdinç (2021) tarafından sınıflandırılan "chatbotlar ve sanal asistanlar" kategorisinin öğrenciler nezdinde en somut ve erişilebilir karşılığı olduğunu düşündürmektedir.

Tema 1 kapsamında ortaya çıkan bulgular, yapay zekânın özel yetenekli öğrenciler tarafından bilgiye hızlı erişim, kişiselleştirilmiş içerik üretimi, kavramayı derinleştirme ve merakı anında besleyen bir araç olarak deneyimlendiğini göstermektedir. Bu bulgu, Pane ve arkadaşlarının (2015) bireyin kavrama hızına ve bilişsel tarzına duyarlı öğrenme deneyimleri sunan akıllı sistemlere ilişkin bulgularını doğrular niteliktedir. Özellikle K8 ve K10'un ifadelerinde görülen, metnin tarihsel/felsefi bağlamının anlık olarak sorgulanabilmesi ve merakın "sönmeden" karşılık bulması, Renzulli'nin (2012) ve Silverman'ın (1993) özel yetenekli bireyleri tanımlarken vurguladığı yoğun merak duygusu ve derinlemesine analiz eğilimiyle örtüşmektedir. Bu bağlamda yapay zekâ, Siegle'ın (2018) işaret ettiği "akademik körelme" riskine karşı, öğrencinin kendi hızında ve derinliğinde ilerlemesine imkân tanıyan telafi edici bir işlev üstleniyor görünmektedir. Benzer şekilde, Ecker ve arkadaşlarının (2025) özel yetenekli öğrenciler için zenginleştirilmiş içerik ve üst düzey problem senaryolarının farklılaştırılmış öğrenmeyi desteklediği yönündeki bulgusu, bu çalışmadaki K2 ve K18'in talebe göre özgün metin üretimine ilişkin deneyimleriyle somutlaşmaktadır. Görselleştirme yoluyla ilgi ve motivasyonun artması (K4, K6, K8) ise, Holmes ve arkadaşlarının (2019) yapay zekâ destekli okuma ortamlarının bireyselleştirilmiş geri bildirimle öğrenmeyi zenginleştirdiği tezini desteklemektedir.

Tema 2'de görülen eleştirel farkındalık ve öz-düzenlemeli kullanım eğilimi, bu araştırmanın literatüre özgün bir katkısı olarak değerlendirilebilir. K12'nin özet almayı "hile" olarak nitelendirmesi, K13'ün önce kendi fikrini oluşturup sonra yapay zekâ ile karşılaştırma stratejisi ve K16'nın güvenilir kaynaklarla teyit ihtiyacı, Zimmerman'ın (2002) öz-düzenlemeli öğrenme kuramında tanımladığı planlama, izleme ve stratejik ayarlama süreçlerinin bu genç yaş grubunda dahi işlevsel biçimde devreye girdiğini göstermektedir. Bu bulgu aynı zamanda dikkat çekicidir; zira alanyazında yapay zekâ kullanımının çoğunlukla bilişsel yük azaltma (cognitive offloading) yoluyla eleştirel düşünmeyi zayıflattığı yönünde bulgular bulunmaktadır (Gerlich, 2025; Risko ve Gilbert, 2016). Bu çalışmadaki katılımcıların bir kısmının bilinçli sınırlar koyarak bu riski kendiliğinden telafi etmeye çalışması, özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel (metakognitif) farkındalık düzeylerinin akranlarına kıyasla daha erken geliştiğine işaret edebilir; ancak bu yorumun sınırlı örneklemle temkinli ele alınması gerekmektedir.

Tema 3 altında toplanan çekinceler ise, yapay zekâ destekli okumanın tek boyutlu bir "kolaylaştırıcı" olmadığını, öğrenciler tarafından potansiyel kayıplarla birlikte deneyimlendiğini ortaya koymaktadır. K5 ve K15'in zihinsel canlandırma ve hayal gücünün zayıflayabileceğine ilişkin kaygıları, Wolf'un (2018) dijital okuma ortamlarının derin okuma (deep reading) becerisinde yol açabileceği kayıplara ilişkin uyarılarıyla doğrudan örtüşmektedir. K7'nin dikkat dağınıklığına ve K17'nin bağımsız düşünme becerisinin geriletilmesine yönelik ifadeleri de, Gerlich'in (2025) bilişsel yük azaltma ile

eleştirel düşünme performansı arasında bulduğu negatif ilişkiyi destekler niteliktedir. Ayrıca K14'ün yapay zekânın duygusal derinliği tam olarak aktaramadığına dair gözlemi, Kanders ve arkadaşlarının (2024) üretken yapay zekânın erken çocukluk gelişiminde duygusal ve sosyal boyutları ne ölçüde karşılayabileceğine ilişkin tartışmalı bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu temanın ortaya çıkışı, Floridi ve Chiriatti'nin (2020) yapay zekânın yanlış veya eksik bilgi üretebilme sınırlılığına ilişkin uyarılarının, öğrenciler tarafından da sezgisel olarak fark edildiğini göstermesi bakımından önemlidir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, bu çalışmanın bulguları, özel yetenekli öğrencilerin yapay zekâ destekli okuma deneyimini basit bir "olumlu-olumsuz" ikiliği yerine, faydaları ve risklerini birlikte tartan, çok katmanlı bir ilişki olarak kurduklarını göstermektedir. Bu bulgu, Chassignol ve arkadaşlarının (2018) alanyazında eğitimde yapay zekâ araştırmalarının genellikle genel öğrenci popülasyonuna ve nicel başarı göstergelerine odaklandığı, özel yetenekli bireylerin öznel deneyimlerinin ise büyük ölçüde ihmal edildiği yönündeki tespitini doğrulamakta ve bu çalışmayı söz konusu boşluğu dolduran nitel katkılardan biri hâline getirmektedir.

ÖNERİLER

Bu araştırma, bir bilim ve sanat merkezinde öğrenim gören 4. ve 5. sınıf özel yetenekli öğrencilerin yapay zekâ destekli okuma süreçlerine ilişkin deneyimlerini nitel bir durum çalışması deseniyle incelemiştir. Elde edilen bulgular, katılımcıların büyük çoğunluğunun yapay zekâ araçlarını - özellikle ChatGPT'yi günlük okuma pratiklerine yoğun biçimde entegre ettiğini ve bu araçlara çoğunlukla bilgisayar üzerinden eriştiğini ortaya koymuştur. Nitel bulgular ise üç tema altında toplanmıştır: yapay zekânın okuma sürecini kolaylaştırıcı ve zenginleştirici bir işlev üstlendiği, öğrencilerin bir kısmının bu araçları eleştirel farkındalık ve öz-düzenleme becerisiyle kullandığı ve önemli bir grubun ise hayal gücü, duygusal derinlik ve bağımsız düşünme kaybına yönelik kaygılar taşıdığı görülmüştür.

Bu sonuçlar, özel yetenekli öğrencilerin yapay zekâ ile kurdukları ilişkinin, MEB'in (2023) Bilim ve Sanat Merkezleri bünyesinde hayata geçirdiği yapay zekâ odaklı müfredat çalışmalarında yalnızca teknik beceri kazandırmayı değil, aynı zamanda eleştirel ve etik kullanım bilincini de merkeze alan bir yaklaşımla desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Uygulayıcılar açısından, öğretmenlerin ve BİLSEM rehberlerinin, öğrencilerin kendiliğinden geliştirdiği öz-düzenleme stratejilerini (önce düşünme-sonra doğrulama gibi) yapılandırılmış bir "eleştirel YZ okuryazarlığı" çerçevesine dönüştürmesi önerilebilir. Ayrıca, öğrencilerin dile getirdiği hayal gücü ve duygusal derinlik kaybı kaygılarının, okuma etkinliklerinde yapay zekâ kullanımının belirli kitap türleri veya okuma aşamalarıyla sınırlandırılması yoluyla dengelenmesi düşünülebilir.

Bu çalışma, tek bir kurumda ve sınırlı sayıda katılımcıyla yürütülmüş olması nedeniyle bulguların genellenebilirliği açısından sınırlılıklar taşımaktadır. Gelecek araştırmalarda, farklı yaş gruplarını ve farklı özel yetenek alanlarını (matematiksel, sanatsal vb.) kapsayan karma yöntemli çalışmaların, yapay zekâ destekli okumanın hem bilişsel hem de duyuşsal boyutlarını daha kapsamlı biçimde aydınlatabileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen ve veli perspektiflerini de içeren karşılaştırmalı çalışmalar, bu sürecin çok paydaşlı doğasının anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

KAYNAKLAR

Akdeniz, M., & Özdinç, F. (2021). Eğitimde yapay zeka konusunda Türkiye adresli çalışmaların incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(1), 912-932. https://doi.org/10.33711/yyuefd.938734

Arslan, K. (2020). Eğitimde Yapay Zeka ve Uygulamaları. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 11(1), 71-88. https://izlik.org/JA76ZX87TNChassignol

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

Ecker, J., Eckert, G., & Cummings, E. (2025). Augmenting gifted education through artificial intelligence: A four-dimensional framework for AI tutoring integration. Journal of Advanced Academics, 36(1), 1–25. https://doi.org/10.1177/1932202X251356326

Floridi, L., & Chiriatti, M. (2020). GPT-3: Its nature, scope, limits, and consequences. *Minds and Machines*, *30*(4), 681-694. https://doi.org/10.1007/s11023-020-09548-1

Gerlich, Michael, AI Tools in Society: Impacts on Cognitive Offloading and the Future of Critical Thinking (January 03, 2025). Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=5082524 or http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5082524

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.

Kanders, K., Stupple-Harris, L., Smith, L., & Gibson, J. L. (2024). Perspectives on the impact of generative AI on early-childhood development and education. *Infant and Child Development*, *33*(4), e2514.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson Education.

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

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Bilim ve sanat merkezleri yapay zekâ uygulamaları atölye programı*. MEB Yayınları.

Pane, H. M., Sidener, T. M., Vladescu, J. C., & Nirgudkar, A. (2015). Evaluating function-based social stories™ with children with autism. *Behavior Modification*, *39*(6), 912-931. https://doi.org/10.1177/0145445515603709

Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, *56*(3), 150-154. https://doi.org/10.1177/0016986212444851

Risko, E. F., & Gilbert, S. J. (2016). Cognitive offloading. *Trends in Cognitive Sciences*, *20*(9), 676-688. https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.07.002

Siegle, D., & McCoach, D. B. (2018). Underachievement and the gifted child. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 559–573). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000038-036

Silverman, L. K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Love Publishing Company.

T.C. Cumhurbaşkanlığı. (2021). *Ulusal yapay zekâ stratejisi (2021–2025)*. Dijital Dönüşüm Ofisi.

Wolf, M. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. Harper.

Wood, P. F. (2008). Reading instruction for gifted and talented readers. *The Gifted Child Today*, *31*(3), 16-25.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6. bs.). Sage Publications.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *16*(1), 1-27. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, *41*(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

MÜZİK ALANINA YÖNELİK MESLEKİ ALGI VE YÖNELİMLER: GÜZEL SANATLAR LİSESİ ÖĞRENCİLERİ VE MÜZİK ÖĞRETMEN ADAYLARI

Nebi Tamer Baysan[1] Nurtuğ Barışeri Ahmethan

GİRİŞ

Meslek kavramı Uluslararası Çalışma Örgütü'nün Uluslararası Meslek Sınıflandırma Standardı'na (ISCO-08) göre (International Labour Office, 2012), bir iş, bir kişi tarafından gerçekleştirilen veya gerçekleştirilmesi beklenen bir dizi görev ve sorumluluğu ifade eder. Meslek ise ana görev ve sorumlulukları yüksek derecede benzerlik gösteren bir grup işi ifade eder. TDK'ye göre (2022) meslek "belli bir eğitim ile kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş" olarak tanımlanır. Meslek, belirli bir eğitimle kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayanan, bireyin gelir elde etmesine ve toplumsal yaşam içinde belirli bir rol üstlenmesine olanak sağlayan kurallı bir iş alanı olarak tanımlanmaktadır. Bir alanın meslek olarak kabul edilebilmesi için sistemli bilgi birikimi, belirli bir uzmanlaşma süreci, etik ilkeler ve toplumsal yarar gibi unsurları içermesi gerekir (Kuzgun, 2000). Meslekler, modern toplumlarda bireylere ekonomik bağımsızlık sağlamanın yanında toplumsal statü, kimlik, kendini gerçekleştirme ve yaşamı anlamlandırma bakımından da önemli işlevler üstlenmektedir (Gülbahçe, 2007)

Her bireyin meslek seçimine ilişkin, onu belirli bir mesleğe yönelten ya da bazı koşullar nedeniyle o mesleğe mecbur bırakan özgün bir yaşam öyküsü bulunmaktadır. Bu yönüyle meslek seçimi, yalnızca bireysel bir tercih olarak değerlendirilemeyecek kadar karmaşık ve çok boyutlu bir süreçtir. Bireyin ilgi, yetenek, değer, kişilik özellikleri, aile yapısı, sosyoekonomik koşulları, eğitim yaşantıları ve toplumsal çevresi mesleki yönelim üzerinde belirleyici rol oynayabilmektedir. Bu süreç literatürde; Parsons'un 'Özellik-Faktör' kuramı (Parsons, 1909), 'Psikoanalitik yaklaşım' (Roe,1956 ve Bordin vd. 1963), Isaacson ve Brown'a (1993) göre mesleki gelişim evreleri, Holland'ın 'Mesleki Kişilik Tipleri' (Holland, 1997), Super'ın 'Yaşam Boyu Mesleki Gelişim' kuramı (Super, 1990), ve Lent, Brown, ve Hackett (1994) tarafından ortaya konulan 'Sosyal Bilişsel Kariyer' kuramı gibi farklı çerçevelerle açıklanmaktadır.

Meslek seçimine ilişkin kuramsal açıklamalar tarihsel süreç içerisinde farklı bakış açılarıyla gelişmiştir. Bu alandaki ilk sistemli yaklaşımlardan biri 'Özellik-Faktör' kuramıdır (Parsons, 1909). Buna göre bireyin ilgi, yetenek, değer, kişilik özellikleri ve diğer bireysel niteliklerinin sistemli biçimde belirlenerek bu özelliklere uygun meslek alanlarıyla eşleştirilmesi anlayışına dayanmaktadır. Meslek seçimi, rastlantısal ya da yalnızca sezgisel bir süreç değil; bireyin kendini tanıması, meslekler hakkında doğru bilgi edinmesi ve bu iki bilgi alanı arasında mantıklı bir ilişki kurmasıyla gerçekleşen rasyonel bir karar verme sürecidir. Parsons'un birey-meslek uyumunu merkeze alan yaklaşımından sonra meslek seçimi, psikolojik ve kişilik temelli açıklamalarla da ele alınmıştır. Bu çerçevede psikoanalitik kuram, meslek seçimini yalnızca bilinçli ilgi ve yeteneklerin sonucu olarak değil, bireyin erken dönem yaşantıları, bilinçdışı gereksinimleri, içsel çatışmaları ve kişilik yapılanmasıyla ilişkili bir süreç olarak değerlendirmektedir. Bu bakış açısına göre birey mesleğe yönelimini, içsel arzuları ile çevresel beklentiler arasındaki ilişki içinde şekillendirmektedir.

[1] İsmil İmam Hatip Ortaokulu,tamerbaysan2626@gmail.com, ORCID: 0009-0007-9932-4265
Bu çalışma, birinci yazarın "Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin ve Müzik Öğretmen Adaylarının Mesleki Beklentileri Üzerine Bir Durum Çalışması (Konya İli Örneği)" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Gelişimsel kariyer yaklaşımları ise meslek seçimini tek bir karar anı olarak değil, yaşam boyunca devam eden bir süreç olarak ele almaktadır. 'Yaşam Boyu Mesleki Gelişim' kuramı (Super, 1990), meslek seçimini bireyin benlik algısı, gelişimsel görevleri ve yaşam rolleri doğrultusunda şekillenen dinamik bir süreç olarak açıklamaktadır. Buna göre birey, mesleki tercihler yoluyla benlik kavramını ifade eder ve kariyer gelişimi çocukluk, gençlik, yetişkinlik ve ilerleyen yaşam dönemleri boyunca değişerek devam eder. Kişilik ve mesleki çevre uyumuna vurgu yapan bir diğer önemli yaklaşım ise 'Mesleki Kişilik Tipleri kuramıdır (Holland, 1997). Meslek seçimini bireyin kişilik özellikleri ile mesleki çevre arasındaki uyum temelinde açıklamaktadır. Bu kurama göre bireyler ve meslekler; gerçekçi, araştırmacı, sanatsal, sosyal, girişimci ve geleneksel olmak üzere altı temel tip çerçevesinde değerlendirilmektedir. Bireyin kişilik tipi ile içinde bulunduğu mesleki çevre arasındaki uyum arttıkça mesleki doyum, başarı ve süreklilik olasılığının da artacağı kabul edilmektedir.

Mesleki gelişimi yaş dönemleri açısından ele alan Isaacson ve Brown (1993) ise bireyin çocukluktan yetişkinliğe uzanan süreçte mesleki gelişimini beş aşamada açıklamaktadır. İlk aşama uyanış ve farkındalık dönemidir. Bu dönemde çocuk, çevresindeki bireylerin farklı mesleklerle uğraştığını gözlemlemeye başlar ve yaklaşık 11 yaş ilgi, yetenek ve bireysel farklılıkların meslek seçimindeki önemini fark eder. İkinci aşama olan keşif ve tanıma dönemi 12-15 yaş aralığını kapsar. Bu süreçte birey, çeşitli meslekleri daha bilinçli biçimde tanımaya, araştırmaya ve kendi ilgi alanlarıyla ilişkilendirmeye başlar. Üçüncü aşama, 15-18 yaş aralığında görülen karar verme dönemidir. Bu dönemde birey, meslekler hakkında edindiği bilgiler doğrultusunda kendisine uygun olabilecek meslek alanlarını değerlendirir ve mesleki tercihlerine yönelik daha belirgin kararlar geliştirir. Dördüncü aşamada birey, seçtiği meslek alanına yönelik eğitim alarak gerekli bilgi, beceri ve tutumları geliştirmeye yönelir; aynı zamanda iş olanaklarını araştırmaya ve mesleki kimliğini yapılandırmaya başlar. Son aşama ise işe yerleşme dönemidir. Bu evrede birey, meslek yaşamına aktif olarak katılır ve çalışma deneyimleri yoluyla mesleki yeterliklerini geliştirmeyi sürdürür.

Daha güncel kariyer yaklaşımlarından biri olan 'Sosyal Bilişsel Kariyer' kuramı ise bireyin mesleki yönelimini öz-yeterlik inançları, sonuç beklentileri, öğrenme yaşantıları ve çevresel destek ya da engeller bağlamında açıklamaktadır. Bu kurama göre bireyin bir mesleğe yönelmesinde yalnızca ilgi ve yetenekleri değil, o mesleği yapabileceğine ilişkin inancı, meslekten beklediği sonuçlar, geçmiş öğrenme deneyimleri ve çevresinden aldığı destekler de belirleyici olmaktadır. Bu yönüyle Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı, meslek seçimini bireysel, bilişsel ve çevresel etmenlerin etkileşimi içinde ele alan çağdaş bir yaklaşım sunmaktadır (Lent, Brown, ve Hackett, 1994).

Bu kuramlar tarihsel olarak birlikte değerlendirildiğinde, meslek seçiminin başlangıçta birey-meslek uyumu ve rasyonel karar verme çerçevesinde açıklandığı; zamanla kişilik, benlik algısı, gelişimsel süreçler, öğrenme yaşantıları, öz-yeterlik inançları ve sosyal çevre gibi daha çok boyutlu değişkenlerle ele alınmaya başlandığı görülmektedir.

Başlangıçta mesleğe yönelik tutumlar daha çok duygusal, sezgisel ya da çevresel etkilerle şekillenebilirken, zaman içinde bireyin ilgi, yetenek, değer ve kişisel özelliklerini daha iyi tanımasıyla mesleki tercihleri daha bilinçli bir nitelik kazanmaktadır. Bu süreçte meslek seçimine yön veren önemli kavramlardan biri de mesleki beklentidir (Elmacı, 2007). Mesleki beklenti, bireyin seçmeyi düşündüğü ya da yöneldiği mesleğin kendisine sağlayacağı kişisel doyum, toplumsal statü, ekonomik güvence, mesleki gelişim, başarı ve gelecek olanaklarına ilişkin öngörülerini ifade etmektedir. Bu yönüyle mesleki beklenti, kariyer kuramlarında ele alınan ilgi, yetenek, kişilik, benlik algısı, öz-yeterlik ve çevresel koşullar gibi değişkenlerle yakından ilişkilidir. İnsanlar hayatları boyunca her alanda ve aşamada beklenti içine girerler veya bu beklentilerin

karşılanmasını talep ederler ya da beklentinin karşılanabilmesi için çok çalışırlar. Beklentilerin karşılanması, bulunulan pozisyondaki istikrarı arttırırken aynı zamanda daha mutlu bir hayat sürmeye ve her ne yapılıyorsa motivasyonun o yönde yükselmesine katkı sağlamaktadır. Beklentiler, bireyin yaşamı boyunca yapacağı tercihleri önemli ölçüde etkiler. Mesleki açıdan bakıldığında ise, Waberi ve Öge (2020), güdülenme, iş doyumu, moral ve işe bağlılık gibi örgütsel verimlilik açısından kritik psikolojik faktörlerin, bireyin mesleki beklentilerinin karşılanmasıyla yakından ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, mesleki beklentilerin ve bu beklentilerin karşılanma düzeylerinin hem birey hem de çalıştığı örgüt açısından karşılanması büyük önem taşımaktadır.

Meslek seçimi, bireyin ilgi, yetenek, değer, kişilik özellikleri ve çevresel koşulları doğrultusunda belirli bir mesleğe yönelme sürecini ifade ederken; mesleki beklenti, bu yönelimin geleceğe dönük öngörü ve umutlarla somutlaşan boyutunu oluşturmaktadır. Bununla birlikte bireyin meslekle kurduğu ilişki yalnızca seçim ve beklenti düzeyinde açıklanamaz. Birey, yöneldiği mesleğin yaşamındaki anlamı bakımından da değerlendirir. Bu değerlendirme süreci, mesleki algı kavramını gündeme getirmektedir. Mesleki algı, bireyin bir mesleğe ilişkin bilişsel, duyuşsal ve değerlendirici anlamlandırmalarını kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak meslek seçimi ve mesleki beklenti kavramlarını daha geniş bir çerçevede bütünleştirmektedir.

Bu araştırmanın konusu; müzik alanında bulunan mesleklere yönelim ve algılardır. Müzik, hem bireysel doyum/beğeni ve yaratıcılık hem de toplumsal hizmet boyutunu barındıran çok yönlü bir alandır. Bu bağlamda belirli bilgi, beceri ve deneyim gerektiren, toplumsal olarak tanınan ve ekonomik değer taşıyan bir meslek haline gelmiştir (Uçan, 1997). Müzik alanı, yalnızca sanatsal bir ifade biçimi değil; aynı zamanda eğitim, kültür aktarımı, terapi, medya ve eğlence sektörlerinde uzmanlık gerektiren bir meslek grubudur. Ancak müzik alanındaki mesleklerin çok yönlü yapısı, bu mesleklere yönelme süreçlerini de diğer birçok meslek alanına göre daha karmaşık hâle getirmektedir. Çünkü müzik alanında mesleki yönelim yalnızca örgün mesleki eğitim kurumlarıyla sınırlı değildir. Güzel sanatlar liseleri, konservatuvarlar, eğitim fakültelerinin müzik eğitimi programları ve güzel sanatlar fakülteleri gibi örgün kurumlar müzik alanında mesleki yetişmenin temel yollarını oluşturmakla birlikte; özengen müzik eğitimi (Uçan,1997:41), özel dersler, kurslar, sahne deneyimleri, dijital üretim ortamları ve bireysel öğrenme süreçleri de bireylerin müzik alanındaki mesleki yönelimlerini etkileyebilmektedir. Bu durum, müzik alanında mesleğe hazırlanma, mesleki yeterlik kazanma ve profesyonel kimlik oluşturma süreçlerinin her zaman tek ve doğrusal bir eğitim yolu üzerinden ilerlemediğini göstermektedir. Dolayısıyla müzik mesleklerine ilişkin algılar; bireyin aldığı eğitimin türü, müzikle kurduğu deneyimsel ilişki, mesleğe yüklediği anlam, yeterlik algısı, beklentileri ve geleceğe dönük kariyer tasarımlarıyla birlikte değerlendirilmelidir.

Uçan (1997:46), müzik alanındaki meslek gruplarını müzik öğretmenliği, bestecilik, seslendiricilik, müzik araştırmacılığı, çalgı yapım ve onarımcılık, askeri müzik, ilkokul ve ana okul öğretmenliği, din adamı yetiştiren dinsel müzik eğitimi olarak tanımlamıştır. Türkiye'de müzik alanını meslek olarak seçen bireyler lisans düzeyinde çeşitli bölümlerde eğitim almaktadırlar. Kendi seçimleri doğrultusunda bu okulların açtığı özel yetenek sınavlarına girip başarılı olan öğrenciler mesleki müzik eğitimi hayatlarına giriş yapmaktadırlar (Küpana, 2017:353).

Türkiye'de müzik alanına yönelik mesleki eğitim, ilkokul ve ortaokul düzeyinden yükseköğretime kadar uzanan çok kademeli bir yapı içinde sürdürülmektedir. İlköğretim, ortaöğretim ve lise düzeyinde özel yetenek ve kabiliyetleri beliren çocuklara, güzel sanatlar müzik ilkokulları ve ortaokullarında, güzel sanatlar liselerinde, devlet konservatuvarları, Türk müziği devlet konservatuvarları ve müzik ve sahne sanatları fakültelerine bağlı olarak açılan müzik ve bale ilköğretim kurumlarında eğitim verilmektedir.

Yükseköğretim düzeyinde müzik alanına yönelik mesleki eğitim; konservatuvarlar, eğitim fakültelerinin müzik eğitimi anabilim dalları, güzel sanatlar fakülteleri ve müzik alanıyla ilişkili özel amaçlı yükseköğretim kurumları aracılığıyla sürdürülmektedir. Bu kapsamda Milli Savunma Üniversitesi Bando Astsubay Meslek Yüksekokulu da ön lisans düzeyinde müzik eğitimi vererek askerî bando alanında görev alacak meslek elemanlarının yetiştirilmesine katkı sağlamaktadır.

Bu kurumsal yapı, müzik alanında meslek edinme sürecinin erken yaşlardan başlayarak uzun süreli bir eğitim, yönelim ve gelişim süreci gerektirdiğini göstermektedir. Bu nedenle müzik alanına yönelen bireylerin üniversite eğitimlerini tamamladıktan sonra istihdam edilebilmeleri, yalnızca mesleki bir sonuç değil; çoğu zaman çocukluk ya da gençlik döneminde kurulan mesleki hayallerin, beklentilerin ve yönelimlerin gerçekleşmesi anlamına da gelmektedir. Ancak araştırmalar mesleki müzik eğitimi kurumlarından mezun gençlerin istihdam sorunuyla karşı karşıya kaldıklarını ve iş bulamama konusunda kaygı yaşadıklarını göstermektedir (Karkın, 2010; Akt. Yener & Apaydınlı, 2016). Ayrıca mezunların, almış oldukları müzik eğitimi alanından farklı iş alanlarına yöneldikleri görülmektedir (Demirci, 2017). Bilir (2018), müzik eğitimi bölümü öğrencilerinin eğitim sürecinin başlangıcında hedefledikleri mesleki kariyerlerin mezuniyet aşamasına geldiklerinde değişebildiğini belirtmektedir. Mezuniyet aşamasında artan akademik, mesleki ve sınav odaklı sorumluluklar, öğrencilerin kariyer hedeflerini yeniden değerlendirmelerine ve mesleki beklentilerinin değişmesine neden olabilmektedir.

Bu bulgular, müzik alanında mesleki eğitime yönelen bireylerin meslek seçimlerinin ve mesleki beklentilerinin eğitim süreci boyunca değişebileceğini göstermektedir. Özellikle erken yaşta mesleki müzik eğitimi almaya başlayan güzel sanatlar lisesi öğrencileri ile yükseköğretim düzeyinde mesleki kimliği daha belirginleşen müzik öğretmeni adaylarının, mesleki algı ve yönelimin incelenmesi önem kazanmaktadır. Çünkü mesleki algı, bireyin yalnızca belirli bir mesleği seçme isteğini değil; o mesleğin gerektirdiği bilgi ve becerilere, çalışma koşullarına, toplumsal değerine, ekonomik olanaklarına, kişisel uygunluğuna ve gelecekteki mesleki olanaklarına ilişkin değerlendirmelerini de kapsamaktadır. Müzik alanında mesleki yolların çeşitlenmesi ve örgün-örgün olmayan öğrenme deneyimlerinin iç içe geçmesi, bireylerin müzik mesleklerine ilişkin algılarının farklılaşmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle müzik alanındaki mesleklere yönelen bireylerin mesleki algılarının belirlenmesi hem mesleki yönelim süreçlerinin anlaşılması hem de müzik eğitiminin bu yönelimleri nasıl desteklediğinin ortaya konulması açısından önemlidir.

Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi şöyledir: Mesleki müzik eğitimine farklı yaş ve eğitim kademelerinde devam eden güzel sanatlar lisesi öğrencileri ile müzik öğretmeni adaylarının müzik alanındaki mesleklere ilişkin mesleki algı ve yönelimleri nasıl şekillenmektedir? Bu yönüyle araştırmanın, müzik eğitimi kurumlarında kariyer bilgilendirme, mesleki rehberlik ve öğrenci destek çalışmalarının planlanmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Buna göre aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1- Konya Çimento GSL 11. ve 12. sınıf müzik bölümü öğrencilerinin müzik alanında mesleki algı ve yönelimleri ile ilgili görüşleri nedir?

2- Necmettin Erbakan Üniversitesi AKEF GSE Müzik Eğitimi ABD lisans 3. ve 4. sınıf müzik öğretmen adaylarının müzik öğretmenliği ile ilgili algı ve yönelimleri ile ilgili görüşleri nedir?

YÖNTEM

Araştırma, müzik alanına ilişkin mesleki algı ve yönelimlerin iki farklı eğitim kademesindeki katılımcı grubu üzerinden incelendiği betimsel bir çalışmadır. Nitel yaklaşımın kullanıldığı süreçte çalışma grubunu seçerken kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın sonuçlarının güvenilirliği, genellenebilirliği sınırlı olsa da (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 140) araştırma, belirlenen çalışma grubunun mesleki algı ve yönelimlerini derinlemesine betimlemektedir. GSL 11 ve 12. Sınıf öğrencilerinden 57 kişi, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencilerinden 27 kişi araştırma grubuna katılmıştır. GSL müzik bölümü öğrencilerinin ve müzik öğretmen adaylarının müzik alanında mesleki algı ve yönelim ile ilgili görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Görüşme formunda 12 soru sorulmuştur.

İçerik analizi ile veriler açıklanmaya çalışılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde yapılan işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmektir (Yıldırım & Şimşek, 2003: 227). Araştırmada uygulanan bu analiz süreci, Mayring (2000) tarafından önerilen "nitel içerik analizinin sistematik kategorileştirme" yaklaşımıyla örtüşmektedir. Özellikle açık uçlu ifadelerde geçen belirleyici kelimeler kodlama işleminin temelini oluşturmuştur. Kategoriler oluşturulurken anlam benzerliği, bağlamsal uyum ve kavramsal bütünlük esas alınmıştır. Daha sonra, bu kategorilere atanan kelimeler frekanslarına göre sıralanmış ve sayısal ağırlıklarına göre yorumlanmıştır. Bu işlem sırasında manuel kodlama yapılmıştır. Veriler analiz edilmeye başlamadan önce veriler Word 11 belgesinde yazıya dökülmüştür. Bu işlemden sonra görüşme soruları çerçevesinde veriler düzenlenmiş ve görüşme soru sıralamasına göre bir araya getirilmiştir. Bu çalışmada herhangi bir veri dışarıda kalmamıştır. Görüşme yapılan 57 GSL öğrencisine ait birinci sorular bir araya getirilmiştir. Bu aşamada veriyi okuyup düzenlerken çarpıcı, öne çıkan doğrudan alıntılar da işaretlenmiştir. Tüm veri birkaç defa okunduktan sonra veriler arasında anlamlı kelime veya cümlelere isim verilmiştir. Verilerin bulunduğu kâğıdın sağ tarafına renkli kalemler le kodların isimleri yazılmıştır. Verilerin kodlama sürecinde tereddüte düşüldüğü durumlarda veriler tekrar gözden geçirilmiş, gerekirse kod isimleri değiştirilmiştir. Daha sonra elde edilen kodlara ait nicel bir yaklaşımla rakamlarla gösterilmesi uygun görülmüştür. Katılımcı yanıtları birden fazla anlam birimi içerebildiğinden, bazı tablolarda kod frekansları katılımcı sayısından farklılaşabilmektedir. Yüzdeler toplam kod frekansı üzerinden hesaplanmıştır. Burada nitel bir çalışma için örneklem sayısının fazla olması nitel verinin sayılara dönüştürülmesine olanak tanımıştır. Bu yaklaşım veri analizi sonucunda ortaya çıkan kodlar arasında karşılaştırma yapılmasına olanak sağlamıştır. Örneğin Müzik öğretmen adaylarının mesleki beklentileri ile GSL öğrencilerinin mesleki beklentilerini hangi kodlar altında kaç defa tekrarlanmıştır ve aralarındaki sayısal farklılıklar bu beklentileri nasıl yorumlamaktadır? Kaç tane benzer anlamın belirlenen kod içinde olma durumları frekans ve yüzde hesapları ile yapılmıştır.

Bu araştırma sürecinde araştırmacı veri toplayacağı sahada gerekli bir zaman geçirmesi bu çalışma için önemli olmuştur. Konya çimento GSL öğrencileri ve öğretmenleriyle uzun süreli etkileşimler yaparak öğrencilerin araştırmacıya yakınlığı ve araştırma konusuna ilişkin ön görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın yapıldığı ortamda bulunmak araştırmacının önyargılarını kontrol etmesine ve çevreye uyum sağlamasını desteklemiştir. Aynı şekilde Necmettin Erbakan Üniversitesi GSE Müzik Eğitimi ABD yüksek lisans çalışmaları esnasında öğrencilerle birlikte zaman geçirilmiş gerek sosyal gerekse müziksel ortamlar yaratılmıştır. Elde edilen veriler tablolarla gösterilmiştir. Bu süreçte güvenilirlik için tematik kodlama bağımsız olarak iki araştırmacı tarafından yapılmış, elde edilen kodlar karşılaştırılmış ve uzlaşı yoluyla son

kod listesi oluşturulmuştur. Gerekli durumlarda tartışmalı kodlar birlikte gözden geçirilerek uzlaşma sağlanmıştır.

BULGULAR

Konya Çimento GSL 11. ve 12. Sınıf Müzik Bölümü Öğrencilerinin Müzik Alanında Mesleki Algı ve Yönelimleri ile İlgili Görüşleri

Tablo 1. GSL öğrencileri mesleki müzik eğitimi tercih etme nedenleri

Kod	Açıklamalar	Frekans (n)	Yüzde (%)
İlgi ve Sevgi Temelli Tercih	"Müzikle uğraşmayı seviyorum." "Hobimi meslek haline getirmek istediğim için."	30	44,7
Yetenek ve Kendine Uygunluk	"Alanımdaki yeteneğini keşfetim ve istediğim şeyi yapmak istiyorum." "Kendimi Bu mesleğe uygun gördüğüm için"	15	22,3
Gelecek Planları ve Kariyer Hedefleri	"Bizi konservatuara hazırlamanız." "Hedeflerim müzik üstüne olduğu için seçtim."	10	14,9
Aile Etkisi ve Sosyal Çevre	"Babam İstediği için" "Ailemin de müzisyen olması" "Küçüklükten beri müziğe olan ilgimi mesleğe dönüştürme isteği."	7	10,4

Öğrencilerin müzik alanındaki meslekleri tercih etme nedenlerine ilişkin veriler tematik analiz yaklaşımıyla değerlendirildiğinde dört ana tema öne çıkmaktadır. En yüksek frekansa sahip tema "İlgi ve Sevgi Temelli Tercih" olup, 30 katılımcı bu tema altında toplanmıştır. İkinci sırada yer alan "Yetenek ve Kendine Uygunluk" teması 15 katılımcı tarafından dile getirilmiştir. "Gelecek Planları ve Kariyer Hedefleri" teması altında 10 katılımcı toplanmıştır Son olarak, "Aile Etkisi ve Sosyal Çevre" teması 7 katılımcı tarafından ifade edilmiştir.

Tablo 2. GSL Öğrencilerinin müzik alanı ile ilgili mesleklere yönelik gelecek beklentileri

Kod	Açıklamalar	(n)	(%)
Mesleki Başarı	"Müzik alanı ile ilgili mesleklerde başarılı olmayı bekliyorum. "Güzel Yerlere gelmek alanında başarılı olmak"	27	42,2
Müzik Öğretmenliği	"Müzik Öğretmeni olmak" "Müzik alanı ile ilgili mesleklerde kendimi yeterli derecede uyumlu buluyorum"	10	15,56
Sanatçı / Müzisyen / Konservatuvar	"Her zaman araştırıp daha fazla öğrenmek. Kendimi çalgımda daha fazla geliştirip tatmin olmak" … "Piyanist olmak'… 'Piyano çalmak"	6	9,4
Maddi Kazanç	"Para kazanmak" … "Para ve mutluluk getirmesi" Yeterince kazanç elde edebileceğim düzenli bir sahne hayatım olmasını planlıyorum."	6	9,4
Akademik Kariyer	"Akademisyen olarak kariyer yapmak istiyorum." "Eğitim fakültesinde akademisyen olmak"	5	7,8
Mutluluk / İş Tatmini	"Beni mutlu hissettirip, sıkmaması ve güzel bir gelecek sağlaması" "Müzikle iç içe ve emeklerinin karşılığını almak"	4	6,3
Kararsız / Beklentisiz	"Yok kararsızım" … "Çok fazla beklentim yok"	4	6,3
Yurt Dışı	"Yurt dışına çıkabilmemi sağlayacağını düşünüyorum"	1	1,6
Askeri Bando	"Bandoda olup çalışmak"	1	1,6

Öğrencilerin müzik alanı ile ilgili mesleklere yönelik gelecek beklentilerine ilişkin dağılım incelendiğinde, "Mesleki Başarı" temasının en yüksek katılımcı sayısına sahip olduğu görülmektedir. Bu temada yer alan 27 katılımcı, meslekte ilerleme, tanınma, iyi bir konuma gelme ve maddi tatmin gibi unsurları öncelikli beklentiler olarak ifade etmiştir. "Müzik Öğretmenliği" teması altında 10 katılımcı yer almakta olup, bu bireyler doğrudan öğretmenlik mesleğine yönelme eğilimindedir. "Sanatçı / Müzisyen / Konservatuvar" teması, 6 katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Benzer şekilde, yalnızca "Maddi Kazanç" teması altında 6 katılımcı, mesleği ekonomik kazanç elde etme amacıyla değerlendirmiştir. "Akademik Kariyer" beklentisi 5 katılımcı tarafından

dile getirilmiş, bu kişiler müzik alanında yükseköğretim ve akademisyenlik hedeflemektedir. "Mutluluk / İş Tatmini" temasında 4 katılımcı, meslek seçiminde duygusal doyum ve yaşam memnuniyetini öncelemiştir. Aynı katılımcı sayısı ile "Kararsız / Beklentisiz" teması da yer almakta, bu öğrencilerin ise geleceğe dair net bir yönelimi olmadığı görülmektedir.

Tablo 3. GSL Öğrencilerinin geliştirmek için yapmak istedikleri faaliyetler

Kod	Açıklamalar	(n)	(%)
Eğitim Alma (Formal / Masterclass)	"Çalışmak ve eğitim almak" "Ülkemizde ve uluslararası etkinliklere katılarak veya kendine idol alarak gördüğü insanlarla çalışarak kendilerini yetiştirmek"	15	25,9
Kendini Geliştirme ve Çalışma	"Çalgımı geliştirmek ve eğitim almak" "Enstürman çalışmak"	14	24,1
Konser / Sahne / Orkestra Katılımı	"Konser ve bazı faaliyetlere katılmak ve kendimi geliştirmek" "Konserler vermek ve yurtdışına çıkmak"	10	17,2
Etkinlik / Festival / Söyleşi	"Konserler ve dinletiler" "Etkinliklere, Konser, üniversite gezisi, söyleşi vb katılmak"	7	12,1
Yurt Dışı Olanakları	"Ülkemizde ve uluslararası etkinliklere katılarak veya kendine idol alarak gördüğü insanlarla çalışarak kendilerini yetiştirmek" "Yurt dışında masterclass eğitimlerine katılmak"	5	8,6
Özel Ders Almak / Vermek	"Özel ders vermek" "Ud eğitimine ileri seviyede devam etmek, eğitim almak"	4	6,9
Akademik Hedefler	"Eğitim fakültesine girerek akademisyen olmak" "İnsanlara faydalı olacak tezler yazmak ve enstrüman çalarken farklı tekniklerle işimizi kolaylaştırmak"	2	3,4
Kararsız / Belirtmeyen	"Yapmak istediğim bir faaliyet yok"	1	1,7

Öğrencilerin müzik alanı ile ilgili mesleklerde kendilerini geliştirmek için yapmak istedikleri faaliyetlere ilişkin dağılım incelendiğinde, en fazla katılımcı tarafından dile getirilen tema "Eğitim Alma (Formal/ Masterclass)" olmuştur. Bu temada yer alan 15 katılımcı, konservatuvar eğitimi, üniversite düzeyinde formal eğitim veya ustalık sınıfı (masterclass) gibi yapılar aracılığıyla müzikal yeterliliklerini artırmak istediklerini belirtmiştir. İkinci sırada yer alan "Kendini Geliştirme ve Çalışma" teması 14 katılımcı tarafından vurgulanmıştır. Bu ifadeler, bireysel çaba, enstrüman pratiği ve öz-disiplinle gerçekleşen gelişim odaklı yaklaşımları temsil etmektedir. "Konser / Sahne / Orkestra Katılımı" teması 10 katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Bu grup, mesleki performans ortamlarında yer alarak sahne deneyimi kazanmayı ve sanatsal üretimde bulunmayı hedeflemektedir. "Etkinlik / Festival / Söyleşi" teması ise 7 katılımcı ile kültürel ve sosyal içerikli sanatsal etkinliklere katılım isteğini ortaya koymaktadır. "Yurt Dışı Olanakları" teması altında 5 katılımcı, uluslararası düzeyde eğitim alma veya sahne deneyimi yaşama arzusunu ifade etmiştir. "Özel Ders Almak / Vermek" teması 4 katılımcı tarafından dile getirilmiş, "Akademik Hedefler" temasında ise yalnızca 2 katılımcı akademisyenlik ve bilimsel üretim amacı taşımaktadır.

Tablo 4. GSL Öğrencilerinin Müzik İle İlgili Mesleklerin Diğer Mesleklerden Farkı Konusundaki Düşünceleri

Kod	Açıklamalar	(n)	(%)
Yetenek / Özel Olma / Yaşam Tarzı	"Müzik yeteneğe ve isteğe bağlı olduğu için daha önemli olduğunu düşünüyorum" "Özel yetenek ve ilgi gerektirdiği için daha keyifli ve güzel"	13	22,4
Eğlenceli ve İlgi Çekici Olması	"Müziğin diğer alanlara göre daha eğlenceli olduğunu düşünüyorum" "Müzik alanı ile ilgili meslekler, diğer mesleklerden gerçekten çok farklı hem işimizi yapıyoruz hemde eğleniyoruz. Sosyalleşiyoruz."	10	17,2
Zorluk / Disiplin / Emek	"Daha hareketli ve disiplinli sürekli gelişime açık bir meslek" "Disiplin gerektiren ve çok çalışma gerektiren bir meslek"	10	17,2

Mutluluk / Huzur / Keyif	"Müzik insana huzur veren, neşe katan bir alandır." "Bir kere ruhun gıdası olduğu için stresi azaltır ve bir nevi terapi gibidir."	6	10,3
Sanatsal / Duygusal / Ruhsal Etki	"Dinlendirdiğini düşünüyorum ve bize huzur veriyor." "Bence diğer mesleklere göre klasik değil çok havalı bir meslek"	5	8,6
Gelişim ve Sürekli Öğrenme	"Diğer mesleklerle kıyaslandığında seviyeyi korumak için sürekli çalışmak gerekmektedir. "Emek verilmesi gereken bir alan olduğunu düşünüyorum"	3	5,2
Toplumsal Algı / Değer / Kaygı	"Toplum tarafından dışlanan bir meslek" …"Müzik evrensel olduğundan daha geniş toplumlara hitap eder. Diğer mesleklere kıyasla anlaşılabilirlik açısından kolaydır." "Toplumda bir meslek olarak görülmemesi beni üzüyor"	3	5,2
Maddi Zorluklar / Kazanç Endişesi	"Parasız olmak ama istediğin işi yapmak" "Kıyaslama yaptığımız zaman çoğu insanın yapmak istediği ama maddi sebeplerden ötürü yapamadıkları bir meslek"	3	5,2
Entelektüel / Özgünlük / Özgürlük	"Çok daha entellektüel bir meslek olması" "Huzur verici eğlencelidir."	3	5,2
Hobi ile Meslek Arasında Olması	"Hobiyle başlayıp meslek haline dönüşebilir."	2	3,4

Öğrencilerin müzik alanı ile ilgili mesleklere yönelik algıları tematik analiz çerçevesinde değerlendirildiğinde, en çok dile getirilen tema "Yetenek / Özel Olma / Yaşam Tarzı" olup, 13 katılımcı müzik alanı ile ilgili mesleklerin özel yetenek gerektiren, bireysel niteliklere dayalı ve yaşam tarzı haline gelen bir alan olarak tanımlamıştır. "Eğlenceli ve İlgi Çekici Olması" ve "Zorluk / Disiplin / Emek" temaları, her biri 10 katılımcı tarafından dile getirilmiştir. "Mutluluk / Huzur / Keyif" teması kapsamında 6 katılımcı, müziğin bireysel düzeyde huzur verici, rahatlatıcı ve mutluluk kaynağı olduğunu ifade etmiştir. "Sanatsal / Duygusal / Ruhsal Etki" teması altında yer alan 5 katılımcı, müzik alanı ile ilgili mesleklerin estetik, duygusal ve içsel yönlerini öne çıkarmıştır. "Gelişim ve Sürekli Öğrenme", "Toplumsal Algı / Değer / Kaygı", "Maddi Zorluklar / Kazanç Endişesi" ve "Entelektüel / Özgünlük / Özgürlük" temalarının her biri 3 katılımcı tarafından dile getirilmiştir. "Hobi ile Meslek Arasında Olması" teması ise yalnızca 2 katılımcı tarafından belirtilmiştir.

Tablo 5. GSL Öğrencilerinin müzik alanı ile ilgili mesleklerde karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşleri

Kod	Açıklamalar	(n)	(%)
Yoğun Çalışma ve Süreklilik	"Hem kültür dersleri hemde aynı anda müzik derslerine çalışmak zor oluyor." "Çok sık çalışılmalı"	14	24,1
Disiplin Gerekliliği	"Çalışma ve disiplin gerektirir" "Çok iyi disiplin gerektiren bir alan, sürekli tekrar etmek gerektirir."	10	17,2
Psikolojik ve Mental Zorluklar	"Bazen mental olarak zorlasada mentalimi yükseltmemi sağlıyor." "Kendimize yaptığımız psikolojik baskı"	7	12,1
Toplumsal Saygı ve Algı Sorunları	"Müziği halkın ciddiye almaması basit bir meslek olarak görmesi" "İnsanlar her zaman olumlu olmadığı için zorlayıcı olduğunu düşünüyorum"	6	10,3
İşsizlik ve Maddi Koşullar	"İş bulmak Kabul görmek zor" "İmkanların az olması"	6	10,3
Teorik ve Teknik Zorluklar	"Müziğinde zorlayıcı noktaları vardır, verilen yeni parçalar veya konularda ilk başta öğrenme aşamasında zorlanabilir." "Müzik ders saatleri yeterli değil zorlanmamamız için dersler almamız lazım"	4	6,9
Zaman / Ders Programı Yetersizliği	"Evde çalışmak için zaman az geliyor" "Hem kültür dersi hemde müzik dersi gördüğümüzden dolayı zorlanıyoruz"	3	5,2
Performans Kaygısı ve Sahne Stresi	"Çok fazla stress oluyorum. Özellikle sahne performasında heyecan yaparsak uzun süreli çalışma boşa gidiyor" "Heyecan ve stres gibi duyguların sahne arkasında yaşanması"	3	5,2
Eğitim Eşitsizliği ve Rekabet	"Müzik geri planda kalıyor ve bu zorlayıcı yönüdür"	3	5,2
Motivasyon ve Mesleki Yıpranma	"Her mesleğin kendi içinde zorlukları olduğunu kabul ediyorum fakat müziğin stresli ve zorlayıcı kısımlarıyla başa çıkmak bazen fazla yorucu oluyor."	2	3,4

Öğrencilerin müzik alanı ile ilgili mesleklerde karşılaştıkları güçlükler ve zorluklara ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, en sık dile getirilen tema "Yoğun Çalışma ve Süreklilik" olup, 14 katılımcı tarafından

belirtilmiştir. “Disiplin Gerekliliği” teması altında 10 katılımcı, sistemli çalışma, planlama ve rutin oluşturma gerekliliğine dikkat çekmiştir. “Psikolojik ve Mental Zorluklar” teması kapsamında 7 katılımcı, stres, sahne heyecanı ve mental yorgunluk gibi duygusal zorluklara değinmiştir. “Toplumsal Saygı ve Algı Sorunları” ve “İşsizlik ve Maddi Koşullar” temaları, her biri 6 katılımcı tarafından dile getirilmiştir. “Zaman / Ders Programı Yetersizliği”, “Performans Kaygısı ve Sahne Stresi” ve “Eğitim Eşitsizliği ve Rekabet” temaları, her biri 3 katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Son olarak, “Motivasyon ve Mesleki Yıpranma” teması altında yer alan 2 katılımcı, uzun süreli emek süreçlerinin yıpratıcı etkisi ve beklenti baskısının motivasyonu olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

Tablo 6. GSL Öğrencilerinin Müzik alanı ile İlgili Mesleklerin Toplumdaki İtibarı Konusundaki Düşünceleri

Kod	Açıklamalar	(n)	(%)
Değer Görmeme ve Saygı Eksikliği	“Müzik alanındaki mesleklerin toplumda bazı yerler hariç çok önemsememektedir.”, “Bence toplum tarafından çoğu zaman küçük görülüyor ve çoğu insan müziği şarkı okuyup geçmek sanıyor, sığ düşünüyorlar”	17	29,3
Toplumsal Önyargı ve Küçümseme	“Türkiyede yeterli değeri görmüyor ve anlaşılmıyor.” “Değer verilmeyen, sanki işsiz kalmışta zorla yaptırıyorlar gibi bir algı olması”	13	22,4
İşsizlik Algısı ve Maddi Yetersizlik	“Bazı insanlar para kazanma konusunda yetersiz olduğunu söylüyor ve bir meslek olamayacağını söylüyorlar. “İnsanlar işsiz olarak düşünüyor, öğrenciler aşırı rahatsız bu durumdan”	8	13,8
Pozitif / Saygın Görüşler	“Eğlence katıyor, duygusal bağları güçlendiriyor.” “Saygın bir meslek olduğunu düşünüyorum.”	6	10,3
Toplumun Bakış Açısı ve İki Yönlü Algı	“Kimi kişilere göre çok yanlış bir meslek gibi karşılanırken kimi kişilere göreyse gayet sanatsal bir meslektir.” “Boş olduğunu işsiz kalacağımı düşünüyorlar.”	5	8,6
Sanatın Önemi ve Geliştirici Yönü	“Entellektüel insanlar için önemli bir sanat dalı.”, “Müzik insanların ihtiyaç duyabileceği bir şeydir sanatı canlı tutmak için önemlidir”	4	6,9
Kişisel Deneyim ve Gelişimle Artan İtibar	“İşimizin hafife alındığını düşünüyorum.”, “Eğer mesleğin hakkını veriyorsa diğer insanlardan çok çok yüksektedir.”	3	5,2
Hiçbir Görüş Belirtilmeyenler	-	2	3,4

Öğrencilerin toplumun müzik alanı ile ilgili mesleklere yönelik bakış açısına ilişkin görüşleri tematik analiz yöntemiyle değerlendirildiğinde, en yüksek frekansa sahip tema “Değer Görmeme ve Saygı Eksikliği” olup, 14 katılımcı müzik ile ilgili mesleklerin toplumda yeterince değer görmediğini ve saygıyla karşılanmadığını belirtmiştir. “Toplumsal Önyargı ve Küçümseme” teması ise 13 katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Katılımcılar, müziğin meslek olarak ciddiye alınmadığını, küçümsendiğini ve toplumda saygın bir yere sahip olmanın zor olduğunu vurgulamıştır. “İşsizlik Algısı ve Maddi Yetersizlik” teması 8 katılımcı tarafından ifade edilmiş olup, müzik alanı ile ilgili mesleklere yönelik ekonomik güvencesizlik ve iş bulamama kaygısı dikkat çekmektedir. Öte yandan, “Pozitif / Saygın Görüşler” teması 6 katılımcı tarafından dile getirilmiş ve müziğin saygın, anlamlı ve değerli bir meslek olduğu yönünde olumlu ifadeler sunulmuştur. “Toplumun Bakış Açısı ve İki Yönlü Algı” teması altında 5 katılımcı, toplumun müzik alanı ile ilgili mesleklere yönelik hem olumlu hem olumsuz yaklaşımları eşzamanlı olarak barındırdığını belirtmiştir. “Sanatın Önemi ve Geliştirici Yönü” temasında yer alan 4 katılımcı, müziğin birey ve toplum üzerindeki entelektüel ve duygusal etkisine dikkat çekmiş; sanatsal ifadenin değerini vurgulamıştır. “Yurt Dışı ile Karşılaştırma” ve “Kişisel Deneyim ve Gelişimle Artan İtibar” temaları, her biri 3 katılımcı tarafından dile getirilmiş, bu ifadelerde yurt dışında müziğe verilen değerle Türkiye'deki durum karşılaştırılmış ve bireyin gelişimiyle toplumdan daha fazla saygı görebileceği inancı öne çıkarılmıştır. Son olarak, “Hiçbir Görüş Belirtilmeyenler” kategorisinde yer alan 2 katılımcı doğrudan bir görüş ifade etmemiştir.

Necmettin Erbakan Üniversitesi AKEF GSE Müzik Eğitimi ABD Lisans 3. ve 4. Sınıf Müzik Öğretmen Adaylarının Müzik Öğretmenliği ile İlgili Algı ve Yönelimleri ile İlgili Görüşleri

Tablo 7. Müzik Öğretmen Adaylarının Müzik Öğretmenliği Tercih Etme Nedenleri

Kod	Açıklamalar	(n)	(%)
Öğretme İsteği ve Rehberlik	"Öğretmenlik kısmına gelince ise birilerine yol göstermek ve hayatları boyunca yürüdükleri yolda ışık olmayı istiyor olmamdan ötürüydü." "Hayatım boyunca severek ve zevk duyarak yapmak istediğim bir alan müzik bunu öğretmen olarak başkalarının hayatına dokunmak istedim seviyorum yapacağım mesleği bu yüzden."	5	31,2
Yetenek ve Uygunluk	"Bu alanda az da olsa yetenekli olduğumu düşünüyorum ve bu bölümü seviyorum." "Öğretmeyi seviyorum aynı şekilde öğrenmeyi de seviyorum. Kişiliğimle uyumlu buluyorum."	4	25,0
Aile Etkisi	"Müzik hayatımda hep vardı. Aile içinde çok aktif olarak bir müzik vardı. Öğretmenliği de yine aile içinde görüp şahit oldukça ikisini birlikte yapmaya karar verdim ve bu mesleği tercih ettim."	2	12,5
Gelecek ve İş Güvencesi	"Müziği çok seviyor oluşumdan dolayı tercih ettim. Normalde konservatuar isterdim fakat garantilik ve elimde maddi bir gelir olma açısından öğretmenliği seçtim. Hem maddi hem manevi yönden daha sağlıklı olduğunu düşündüm."	2	12,5
İlgi, Sevgi ve Tutku	"Küçüklüğümden beri müziğe hep ilgim vardı o yüzden de bu bölümü tercih ettim." "Müziği çok seviyor ve kendi müziğimi yapmaktan da çok keyif alıyorum bu alanda kendimi geliştirmemle birlikte edindiğim bilgi tecrübe ve donanımları gelecek nesillere aktarmak istiyorum."	2	12,5
Sanatsal ve Bireysel Gelişim	"Müziğe olan ilgim ve tutkumu öğrencilerle paylaşmak, onları sanatsal açıdan geliştirmek en büyük sebeplerden biri"	1	6,2

Müzik öğretmen adaylarının müzik öğretmenliği tercih etme nedenlerine ilişkin veriler tematik analiz yaklaşımıyla değerlendirildiğinde en yüksek frekansa sahip tema "Öğretme İsteği ve Rehberlik" olup, 5 katılımcı bu tema altında toplanmıştır. İkinci sırada yer alan "Yetenek ve Uygunluk" teması 4 katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Üçüncü sırada "Aile Etkisi" teması altında 2 katılımcı toplanmıştır. Dördüncü sırada "Gelecek ve İş Güvencesi" teması altında 2 katılımcı toplanmıştır. Beşinci sırada "İlgi, Sevgi ve Tutku" teması altında 2 katılımcı toplanmıştır. Son olarak "Sanatsal ve Bireysel Gelişim" teması altında 1 katılımcı vardır.

Tablo 8. Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Beklentiler

Kod	Açıklamalar	(n)	(%)
Öğrencilere Müziği Sevdirmek, müziksel gelişim, Kültürel değerleri aktarımı	"Öğrencilerime müziği sevdirmek, onların yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olmak ve onları müziğin iyileştirici gücüyle buluşturmak istiyorum." " Öğrencilere çok yönlü, kapsamlı; en azından temel düzeyde bir bireyin bilmesi gereken Teorik alt yapıyı oluşturmak." "Öğretmenlikten dolay öncelikle öğrencilere gelecekte ahlaklı ve vatanını seven bireyler olma yolunda bir şeyler öğretmek. Ayrıca müziği, sanatı sevdirmek, kültürümüzü sevdirmek ve bu alanda yetenekli çocukları ileri taşımak."	18	41,86
Mesleğe/derse daha fazla değer verilmesi (saygınlık)	"Daha çok önemsenmesini isterdim."	8	18,60
Atanmak ve istihdam beklentisi	"İlk senemde atanıp mesleğimi layıkıyla yerine getirmek, içinde müziğe sevgi ve hayranlık duyan, yeteneği olan gönüllere ışık tutmak."	8	18,60
Maddi güvence ve finansal beklenti	"Kendimi öğretmenlik alanında düşünecek olursak maddi açıdan beklentim var."		

Müzik öğretmen adaylarının müzik alanı ile ilgili mesleklere yönelik beklentilerine ilişkin veriler tematik analiz yaklaşımıyla değerlendirildiğinde en yüksek frekanstan düşük frekansa göre temalar şöyle sıralanmıştır. En yüksek frekansa sahip tema 18 Katılımcı "Öğrencilere Müziği Sevdirmek/ Bireysel Gelişimine Katkı/ Kültürel Değerlerin Aktarımı/Sanat Sevgisi", bir alt temada 8 katılımcı "Mesleğe ve Derse Daha Fazla Değer Verilmesi", 8 Katılımcı "Atanmak ve İstihdam Beklentisi/ Maddi Güvence ve Finansal Beklenti", 5 Katılımcı "Uygun Fiziksel Ortam ve Materyal İhtiyacı", 4 Katılımcı "Eğitimcinin Kendini Gerçekleştirme İsteği" teması altında toplanmıştır.

Tablo 9. Müzik Öğretmenliğinde Kendilerini Yetiştirmek İçin En Çok Yapmak İstedikleri Faaliyetler

Kod	Açıklamalar	(n)	(%)
Enstrüman Gelişimi	"Şu an bireysel ders saatimiz çok az 1 saat bu da enstrüman icramızda eksiklik bırakıyor biraz daha düzeltebiliriz."	9	25,71
Müzikal Performans ve Sahne Deneyimi	"Sahne alarak kendimi geliştirmek istiyorum."	8	22,86
Uygulamalı Öğretmenlik ve Saha Deneyimi	"Mevcut uygulamalı derslerimizin öğrenciye yönelik boyutunu da çalışmak isterim."	7	20,00
Eğitim/Seminer/Workshop Katılımı	"Çeşitli eğitim, müzik eğitimi seminerlerine katılmak."	6	17,14
Müzik Pedagojisi ve Müzik Kültürüne Katkı	"Daha fazla kitlelere hitap edebilmek ve müziği herkese sevdirebilmek."	5	14,29

Müzik öğretmen adaylarının müzik öğretmenliğinde kendilerini yetiştirmek için en çok yapmak istedikleri faaliyetler ile ilgili veriler tematik analiz yaklaşımıyla değerlendirildiğinde en yüksek frekansa sahip tema "Enstrüman Gelişimi" olup, 9 katılımcı bu tema altında toplanmıştır. İkinci sırada yer alan "Müzikal Performans ve Sahne Deneyimi" teması 8 katılımcı tarafından dile getirilmiştir. "Uygulamalı Öğretmenlik ve Saha deneyimi" teması altında 7 katılımcı toplanmıştır. Dördüncü sırada "Eğitim/Seminer/Workshop Katılımı" teması altında 6 katılımcı toplanmıştır. Son olarak Beşinci sırada "Müzik Pedagojisi ve Müzik Kültürüne Katkı" teması altında 5 katılımcı toplanmıştır.

Tablo 10. Müzik Öğretmenliğinin Yaşantılarında Yaratacağı Değişiklikler Konusundaki Düşünceler

Kod	Açıklamalar	(n)	(%)
Öğrencilere dokunmak, değişim yaratmak ve topluma katkı sağlamak	"Çocuklarla anlaşabilmek bence nerdeyse toplumun çoğuyla anlaşmayı kolaylaştırıyor. Yaptığımız işin bir ruhu olduğunu düşünüyorum…"	12	33,33
Yaşam tarzında olumlu değişiklik beklentisi	"Müzik neşedir, hırstır, başarı ve yetenektir. Sonu olmayan müthiş bir dünya. Bu nedenle insanı sürekli dinç tutar mutlu eder…"	7	19,44
Müzik öğretmenliğinin meslek dışı sosyal ve kültürel etkileri			
Kişisel gelişim: Disiplin, sabır	"Bu meslek bana disiplin, sabır ve yaratıcılık kazandırıyor…" "Daha düzenli bir yaşantıya geçeceğimi düşünüyorum	7	19,44
Müzikle iç içe bir hayat ve manevi tatmin	"Çalışma saatlerim rutin zamanlı olacak ve hayatımın bir yarısı müzik olacak."	6	16,67
Değişim beklentisinin olmaması veya sınırlı değişim	"Açıkçası bir şeylerin değişeceğini düşünmüyorum. Değişecekse de şu an bunu öngöremiyorum."	4	11,11

Müzik öğretmen adaylarının müzik öğretmenliğinin yaşantılarında yaratacağı değişiklikler konusundaki düşünceleri ile ilgili veriler tematik analiz yaklaşımıyla değerlendirildiğinde en yüksek frekansa sahip tema "Öğrencilere Dokunmak/Değişim yaratmak/Topluma Katkı Sağlamak" olup, 9 katılımcı bu tema altında toplanmıştır.

İkinci sırada yer alan "Yaşam Tarzında Olumlu Değişiklik Beklentisi/ Müzik Öğretmenliğinin Meslek Dışı Sosyal ve Kültürel Etkileri" teması 7 katılımcı toplanmıştır. "Kişisel Gelişim/Disiplin/Sabır/Yaratıcılık/İletişim/Özgüven" teması altında 7 katılımcı toplanmıştır. Dördüncü sırada "Müzikle İç İçe Bir Hayat ve Manevi Tatmin" teması altında 6 katılımcı toplanmıştır. Beşinci sırada "Değişim Beklentisinin olmaması veya Sınırlı Değişim" teması altında 5 katılımcı toplanmıştır. Son olarak Altıncı sırada "Rol Model Olmak, Örnek Birey Olma Sorumluluğu" 3 katılımcı tarafından dile getirilmiştir.

Tablo 11. Diğer Mesleklerle Kıyaslandığında Müzik Öğretmenliğinin Farklı Özellikleri

Kod	Açıklamalar	(n)	(%)
Duygusal, ruhsal ve yaratıcı yönü güçlü bir meslek olması **Sosyal, hareketli ve iletişim odaklı olması**	"Geleceğe yetişen nesillerin kendi duygularını, ifade yeteneklerini ve ruhlarının gelişmesini sağlayan, çocuklara pozitif bakış açısı kazandıran, çocukların bilmedikleri yeteneklerini keşfetmesini sağlayan oldukça farklı bir meslek." "Öğretmenlerin daha hareketli ve sosyal olması beklenir."	12	30,00
Uygulamalı, pratik ve sanat temelli meslek olması	"Diğer bölümlere nazaran daha aktif ve yetenek isteyen bir bölüm olduğunu düşünmekteyim."	10	25,00
Sürekli gelişim, güncellik ve tekrar gerektirmesi **Piyasaya ve özel sektöre açık, atılganlık gerektiren bir meslek**	"Bir sanat öğretisi yapıldığı için hiç bitmeyen bir kendini geliştirme süreci hâkim. Sürekli güncel kalmak." "Havalı bir bölüm ki herkes tarafından da böyle dile getiriliyor. Diğer öğretmenlik branşlarından farkı ise özel sektör ve piyasada daha atılgan olunması gerektiği diyebilirim."	7	17,50
Eğlenceli, keyifli ve tercih edilir olması	"Bu mesleği tercih eden kişiler genelde kendi tercihi ile buraya geldikleri için diğer bölümlere nazaran insanın okuması, sevmesi daha kolay oluyor."	6	15,00
Diğer derslere kıyasla (sınav dışılığı, dikkat çekme zorluğu)	"Herkesin müziği algılama seviyesi farklı olduğundan müzik eğitimi biraz daha zorlayıcı olabilir."	3	7,50
İş güvencesi/maaş/çalışma koşulları bakımından rahat	"Genel anlamda öğretmenlik, yapabilecek insanlar için en rahat mesleklerden biri. Maaş, çalışma oranının iyi olduğunu düşünüyorum."	2	5,00

Tablo 11 incelendiğinde, müzik öğretmen adaylarının diğer mesleklerle kıyaslandığında müzik öğretmenliğinin farklı özelliklerine ilişkin görüşlerinin altı tema altında toplandığı görülmektedir. En yüksek frekansa sahip tema "Duygusal, ruhsal ve yaratıcı yönü güçlü bir meslek olması / sosyal, hareketli ve iletişim odaklı olması" temasıdır. Bu tema altında 12 katılımcı görüş belirtmiş olup, toplam görüşlerin %30'unu oluşturmaktadır. İkinci sırada "Uygulamalı, pratik ve sanat temelli meslek olması" teması yer almakta olup, bu tema 10 katılımcı tarafından dile getirilmiştir (%25). Üçüncü sırada "Sürekli gelişim, güncellik ve tekrar gerektirmesi / piyasaya ve özel sektöre açık, atılganlık gerektiren bir meslek olması" teması 7 katılımcı tarafından ifade edilmiştir (%17,50). Dördüncü sırada "Eğlenceli, keyifli ve tercih edilir olması" teması 6 katılımcı tarafından belirtilmiştir (%15). Beşinci sırada "Diğer derslere kıyasla sınav dışılığı ve dikkat çekme zorluğu" teması 3 katılımcı tarafından dile getirilmiştir (%7,50). Son olarak "İş güvencesi, maaş ve çalışma koşulları bakımından rahat olması" teması 2 katılımcı tarafından ifade edilmiştir (%5).

Tablo 12. Müzik Öğretmenliği Mesleğinin Zorlayıcı Yönleri

Kod	Açıklamalar	(n)	(%)
Sürekli bireysel çalışma ve yüksek düzeyde pratik gereksinimi	"Çoğu bölümün aksine müzik öğrencileri olarak her gün saatlerce çalgılarımızla meşgul olmamız gerekiyor"	8	19,05
Müzik dersinin ciddiye alınmaması/toplumda ve okulda değersiz görülmesi	"Öğrencilerin dikkatini toplamak ve sınavda çıkmayacak bir ey için odaklanmasını istediğimizde gerek öğrencilerin gerekse velilerin tepkisini almak en zorlayıcı yönü."	7	16,67
Öğrenci farklılıklarıyla baş etme (ilgi, yetenek, müzik kulağı eksikliği)	"Yeteneği olmayan veya çabalamayan öğrencilere bir eyler öğretebilmek."	7	16,67
Donanım eksikliği (Enstrüman, fiziksel koşullar, sınıf ortamı)	"Okullarda enstrüman bulunmaması durumunda kalıcılık sağlama konusunda zorluk yaşanıyor."	4	9,52

Psikolojik baskılar ve duygusal zorlanma (heyecan, stres, sabır)	"Sahnelerde heyecan ve stres çok oluyor. Çalışmaya ara verdiğin zaman tekrar ısınıp çalmak zor oluyor."	4	9,52
Öğretmenin çok yönlü ve üstün becerili olması beklentisi	"Müzik öğretmeninin öğrenciye bir şey aktarmadan önce kendi müzikal becerilerini en üst düzeyde tutması gerekiyor."	3	7,14
Toplumun ve meslektaşların ön yargısı, küçümseme	"Diğer meslek grupları ve başka öğretmenlik alanları tarafından küçümsenmek ve okullarda yeterli desteğin sağlanmaması."	3	7,14
Müfredatın ve sistemin müzik eğitimine uygun olmaması	"Okullarda uygulanan müfredatların gerçekçi bir müzik eğitimini yansıtmaması…"	3	7,14
Soyut kavramlarla öğretimin zorluğu	"Müzik çok soyut bir daldır. Bu benim için zorlayıcı bir durum."	2	4,76
Atama ve mesleki gelecek kaygısı	"Her öğretmenlik mesleğinde olduğu gibi atanma konusu çok sıkıntılı ve zor olabiliyor."	1	2,38

Tablo 12 incelendiğinde, müzik öğretmen adaylarının müzik öğretmenliği mesleğinin zorlayıcı yönlerine ilişkin görüşlerinin on tema altında toplandığı görülmektedir. En yüksek frekansa sahip tema "Sürekli bireysel çalışma ve yüksek düzeyde pratik gereksinimi" temasıdır. Bu tema altında 8 katılımcı görüş belirtmiş olup, toplam görüşlerin %19,05'ini oluşturmaktadır. İkinci sırada "Müzik dersinin ciddiye alınmaması / toplumda ve okulda değersiz görülmesi" ile "Öğrenci farklılıklarıyla baş etme" temaları yer almaktadır. Her iki tema da 7 katılımcı tarafından dile getirilmiş ve toplam görüşlerin %16,67'sini oluşturmuştur. Dördüncü sırada "Donanım eksikliği" ve "Psikolojik baskılar ve duygusal zorlanma" temaları bulunmaktadır. Her iki tema da 4 katılımcı tarafından ifade edilmiştir (%9,52). "Öğretmenin çok yönlü ve üstün becerili olması beklentisi", "Toplumun ve meslektaşların ön yargısı, küçümseme" ve "Müfredatın ve sistemin müzik eğitimine uygun olmaması" temaları ise 3'er katılımcı tarafından dile getirilmiştir (%7,14). Daha düşük frekansa sahip temalar arasında "Soyut kavramlarla öğretimin zorluğu" 2 katılımcı (%4,76), "Atama ve mesleki gelecek kaygısı" ise 1 katılımcı (%2,38) tarafından ifade edilmiştir.

Tablo 13. Müzik Öğretmenliğinin Toplumdaki İtibarı Konusundaki Düşünceler

Kod	Açıklamalar	(n)	(%)
Toplumda müzik öğretmenliğinin değersiz görülmesi	"Normal şartlar altında çok saygı görmesi gerekiyor. Ülkemizdeki kadrolu müzik eğitimcilerinin meslek itibarını zedelediğini düşünüyorum."	22	53,66
Müzik öğretmenliğinin hak ettiği saygıyı görmesi gerektiği düşüncesi	" Öğretmen olarak bir itibar görmesi lazım Branş olarak ayırmamak lazım bence."		
Öğretmenliğin genel itibarsızlaşması (Branş ayrımı olmadan)	"Öğretmenliğe gerekli önemin verilmediğini düşünüyorum."		
Son yıllarda artan farkındalık ve olumlu değişim sinyalleri	"Müzik öğretmenliği, bir doktor, mühendis gibi ilgi görmese de yavaş yavaş günümüzde değerini arttırmaya devam ediyor."	9	21,95
İtibar algısının bireye ve çevreye göre değişmesi	"Toplumda öğretmen sayılmadığımız bir kesim varken aynı zamanda çok saygı duyan bir kesim de var.		
Diğer branşlara kıyasla daha az ciddiye alınması	"Müzik eğitimi ne yazık ki birçok kişi tarafından akademik dersler kadar önemli görülmüyor. Oysaki müzik, bireyin sanatsal gelişimini destekleyen ve kültürel mirası aktaran önemli bir değer."	7	17,07
Ailelerin ve toplumun sınav odaklı bakış açısının etkisi	"Ailelerin sınava yönelik olan dersleri ön planda görmeleri sebebiyle müzik eğitimini önemsiz görüyorlar."	3	7,32

Müzik öğretmen adaylarının müzik öğretmenliğinin toplumdaki itibarı konusundaki düşünceleri yaş ile ilgili veriler tematik analiz yaklaşımıyla değerlendirildiğinde en yüksek frekansa sahip tema "Toplumda Müzik Öğretmenlerinin Değersiz Görülmesi/Müzik Öğretmenliğinin Hak Ettiği Saygıyı Görmesi Gerektiği Düşüncesi/Öğretmenliğin Genel itibarsızlaşması" olup, 22 katılımcı bu tema altında toplanmıştır. İkinci sırada yer alan "Son Yıllarda Artan Farkındalık ve Olumlu Değişim Sinyalleri/İtibar Algısının Bireye ve Çevreye Göre Değişmesi" teması 9 katılımcı toplanmıştır. "Diğer Branşlara Kıyasla Daha Az Ciddiye Alınması" teması altında 7 katılımcı toplanmıştır. Son olarak Dördüncü sırada "Ailelerin ve Toplumun Sınav Odaklı Bakış Açısının Etkisi" teması altında 6 katılımcı tarafından dile getirilmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Güzel Sanatlar Lisesi (GSL) öğrencilerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik algı ve yönelimleri incelenmiş; elde edilen bulgular nitel temalar doğrultusunda incelendiğinde konu ile ilgili tartışmayı iki temel başlık altında yapılabileceği görülmüştür. Bunlardan birincisi; bireysel eğilimler, ikincisi ise müzik alanındaki meslekleri diğer alan meslekleri ile karşılaştırma.

Bireysel eğilimler başlığı altında değerlendirildiğinde Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin müzik alanını tercih etme nedenlerinde öncelikle müziğe karşı duydukları kişisel yakınlık, haz ve istek duygusunun belirleyici olduğu görülmektedir. Parpucu (2025) ve Kurtuldu'nun(2010) yürüttüğü araştırmalarda da öğrencilerin meslek seçiminde en fazla ilgi ve yetenekleri ön plana çıkmıştır. Bunun yanında yetenek ve kendine uygunluk algısının da önemli bir tercih nedeni olarak ortaya çıkması, öğrencilerin müzik alanını yalnızca sevdikleri bir uğraş olarak değil, kişisel özellikleriyle uyumlu bir mesleki yönelim alanı olarak görmeleridir. Müzik öğretmenliği, sanatçılık, konservatuvar eğitimi, akademik kariyer, maddi kazanç ve mutluluk gibi beklentilerin dile getirilmesi, öğrencilerin müzik alanına ilişkin gelecek tasarımlarının farklı mesleki seçeneklere yayıldığını göstermektedir. Bununla birlikte bazı öğrencilerin kararsız ya da beklentisiz olduklarını ifade etmeleri, erken yaşta mesleki yönelim gösteren bireylerde mesleki hedeflerin her zaman netleşmediğini ve rehberlik ihtiyacının devam ettiğini düşündürmektedir. Öğrencilerin kendilerini geliştirmek için eğitim alma, bireysel çalışma, konser, sahne, orkestra, festival, söyleşi, yurt dışı olanakları ve özel ders gibi faaliyetlere yönelmek istemeleri, müzik alanındaki mesleki gelişimin çok yönlü algılandığını göstermektedir. Benzer biçimde Henry'nin (2015) başarılı lise düzeyindeki müzisyenlerle yürüttüğü çalışmada da öğrencilerin önemli bir bölümünün müzik alanında eğitim almayı düşündüğü, müzik eğitimi kariyerine yönelen öğrencilerin ise müzikal deneyim ve liderlik fırsatları bakımından daha etkin oldukları ortaya konmuştur. Bu bulgu, GSL öğrencilerinin müzik mesleklerinde ilerlemenin yalnızca okul eğitimiyle sınırlı olmadığının farkında olduklarını; formal eğitim, bireysel pratik, sahne deneyimi ve kültürel-sanatsal etkinliklerin mesleki gelişim açısından önemli görüldüğünü ortaya koymaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin mesleki algılarında gelişim, çalışma, performans deneyimi ve sürekli öğrenme gereksinimi belirgin bir yer tutmaktadır.

Güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin müzik alanındaki meslekleri diğer mesleklerden farklı görme biçimleri incelendiğinde, müzik mesleklerinin yetenek gerektiren, özel, eğlenceli, ilgi çekici ve yaşam tarzına dönüşebilen bir alan olarak algılandığı görülmektedir. Öğrencilerin müziği mutluluk, huzur, keyif, sanatsal etki, özgürlük ve özgünlük gibi kavramlarla ilişkilendirmeleri, bu alana yönelik algının duyuşsal ve estetik boyuta sahip olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle GSL öğrencileri için müzik meslekleri yalnızca gelir elde etmeye yönelik bir çalışma alanı değil; bireyin kendini ifade ettiği, yaşam biçimini şekillendirdiği ve kişisel anlam yüklediği özel bir mesleki alan olarak değerlendirilmektedir. Woody'nin (2021) müzik eğitimi öğrencilerinin içsel ve dışsal motivasyonlarına ilişkin çalışmasında, genç müzisyenlerin müzikle ilişkilerinde duyuşsal, süreçsel ve bağlamsal özelliklerin birlikte etkili olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin müziği mutluluk, huzur, özgürlük, özgünlük ve kendini ifade etme ile ilişkilendirmeleri, müzik alanına yönelimin yalnızca mesleki fayda beklentisiyle değil, güçlü bir içsel bağlılık ve kimlik duygusuyla şekillendiğini düşündürmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin müzik alanına ilişkin algılarının yalnızca olumlu ve idealize edilmiş bir yapıdan oluşmadığı görülmektedir. Yoğun çalışma, süreklilik, disiplin gerekliliği, psikolojik ve mental zorluklar, performans kaygısı, sahne stresi, zaman yetersizliği, işsizlik ve maddi koşullar gibi temaların öne çıkması, öğrencilerin müzik mesleklerinin emek isteyen ve zaman zaman zorlayıcı yönlerinin de farkında olduklarını göstermektedir. Özellikle yoğun çalışma ve disiplin gerekliliğinin yüksek oranda vurgulanması, öğrencilerin müzik alanında başarıya ulaşmanın yalnızca yetenekle değil; düzenli çalışma, öz disiplin ve uzun süreli emekle mümkün olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır. Toplumsal itibar konusundaki bulgular ise GSL öğrencilerinin müzik alanındaki mesleklere ilişkin algılarında önemli bir gerilim bulunduğunu göstermektedir. Bir yandan öğrenciler müziği sanatsal, özel ve değerli bir alan olarak görürken, diğer yandan toplumda müzik mesleklerinin yeterince değer görmediğini, küçümsendiğini, işsizlik ve maddi yetersizlikle ilişkilendirildiğini belirtmektedir. Bu bulgu, Türkiye'de müzik eğitimi alanındaki istihdam ve gelecek kaygısı tartışmalarıyla da örtüşmektedir (Demirci, 2017 Dağhan ve Sonsel, 2026), mesleki müzik eğitimi veren kurumların amaçlarına ulaşabilmesi için istihdam olanaklarının önemine dikkat çekmekte; yeterli istihdamın sağlanmasının öğrencilerin işsizlik

kaygısı duymadan kendi uzmanlık alanlarına yönelmeleri açısından gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Bu durum, öğrencilerin kendi mesleki yönelimleri ile toplumun müzik mesleklerine yönelik algısı arasında bir uyumsuzluk yaşadıklarını düşündürmektedir. Dolayısıyla GSL öğrencilerinin mesleki algıları, müziğe yönelik güçlü kişisel bağlılık ve sanatsal değer algısı ile toplumsal kabul, ekonomik güvence ve mesleki saygınlık konusundaki kaygıların birlikte şekillendirdiği çok boyutlu bir yapı göstermektedir.

Müzik öğretmen adaylarının müzik öğretmenliğini tercih etme nedenleri incelendiğinde, en belirgin temanın öğretme isteği ve rehberlik olduğu görülmektedir. Bu bulgu, adayların meslek tercihinde yalnızca müziğe duydukları ilgiyi değil, bu ilgiyi başkalarına aktarma ve öğrencilerin gelişimine katkı sağlama isteğini de ön plana çıkardıklarını göstermektedir. Öğretmenlik mesleğinin "yol gösterme", "ışık olma" ve "başkalarının hayatına dokunma" gibi ifadelerle tanımlanması, adayların mesleği güçlü bir pedagojik ve insani sorumluluk alanı olarak algıladıklarını düşündürmektedir. Sağlam'ın (2008) çalışmasında mesleği sevdiği için tercih eden müzik öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Benzer biçimde Akyürek (2020), müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin müzik öğretmenliğini tesadüfi biçimde değil, büyük ölçüde bilinçli, isteyerek ve önceden planlayarak tercih ettiklerini belirtmektedir. Yetenek ve uygunluk algısının ikinci sırada yer alması, müzik öğretmenliği tercihinde bireyin kendi kişisel özellikleriyle meslek arasında kurduğu uyumun önemli olduğunu göstermektedir. Adayların kendilerini bu alana yetenekli, uygun ve meslekle uyumlu görmeleri, mesleki yönelimin yalnızca dışsal koşullarla değil, bireyin kendini tanıma ve mesleğe uygunluk değerlendirmesiyle de ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanında aile etkisi, ilgi-sevgi-tutku, gelecek ve iş güvencesi gibi temaların da yer alması, meslek tercihinin çok boyutlu bir karar süreci olduğunu göstermektedir. Özellikle bazı adayların öğretmenliği iş güvencesi ve maddi istikrarla ilişkilendirmesi, müzik öğretmenliği tercihinde idealist nedenlerin yanında daha gerçekçi ve ekonomik beklentilerin de etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Şeker'in (2020) çalışmasında müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını yordayan temel değişkenler arasında "bilinç" ve "güvence" boyutlarının öne çıkması, bu bulguyu desteklemektedir.

Müzik öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmek için en çok enstrüman gelişimi, sahne deneyimi, uygulamalı öğretmenlik, seminer-workshop katılımı ve müzik pedagojisine katkı gibi faaliyetleri dile getirmeleri de dikkat çekicidir. Bu bulgu, adayların mesleki gelişimi yalnızca öğretmenlik bilgisiyle sınırlı görmediklerini; çalgı yeterliği, performans deneyimi, saha uygulaması ve pedagojik gelişimi birlikte değerlendirdiklerini göstermektedir. Özellikle enstrüman gelişimi ve sahne deneyiminin öne çıkması, müzik öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliğini müzisyenlik kimliğinden ayrı düşünmediklerini ortaya koymaktadır. Ballantyne, Kerchner ve Aróstegui (2012), müzik öğretmeni adaylarının mesleki kimliklerinin hem müzisyenlik hem de öğretmenlik deneyimleriyle şekillendiğini ortaya koymaktadır. Mateos-Moreno (2023) da müzik öğretmeni adaylarında müzisyen kimliğinin öğretmen kimliğine göre zaman zaman daha baskın olabildiğini belirtmektedir Buna karşılık uygulamalı öğretmenlik ve saha deneyimi ihtiyacının vurgulanması, adayların mesleki yeterlik kazanma sürecinde gerçek sınıf ortamlarıyla daha fazla karşılaşmaya gereksinim duyduklarını göstermektedir. Müzik öğretmenliğinin adayların yaşamlarında yaratacağı değişikliklere ilişkin bulgular da mesleğin kişisel ve toplumsal anlamını ortaya koymaktadır. Adayların en çok öğrencilerine dokunma, değişim yaratma ve topluma katkı sağlama yönündeki ifadeleri, öğretmenlik mesleğini bireysel kariyerin ötesinde toplumsal etki alanı olarak gördüklerini göstermektedir. Ayrıca yaşam tarzında olumlu değişiklik, kişisel gelişim, disiplin, sabır, müzikle iç içe bir hayat ve manevi tatmin gibi temalar, müzik öğretmenliğinin adaylar tarafından yalnızca çalışma yaşamına ilişkin bir rol değil, aynı zamanda bireyin yaşam biçimini ve kişisel gelişimini dönüştüren bir meslek olarak algılandığını göstermektedir.

Müzik öğretmen adayları, müzik öğretmenliğini diğer mesleklerden ayıran temel özellikleri daha çok duygusal, ruhsal, yaratıcı, sosyal, hareketli ve iletişim odaklı olması üzerinden açıklamaktadır. Bu bulgu, adayların müzik öğretmenliğini klasik bir öğretim alanından farklı olarak sanat, duygu, yaratıcılık ve insan ilişkileriyle iç içe geçmiş bir meslek olarak gördüklerini göstermektedir. Müzik öğretmenliğinin öğrencilerin duygularını ifade etmelerine, yeteneklerini keşfetmelerine ve pozitif bir bakış açısı kazanmalarına katkı sağlayan bir alan olarak tanımlanması, adayların mesleğe yüklediği pedagojik anlamın oldukça güçlü olduğunu düşündürmektedir. Uygulamalı, pratik ve sanat temelli olma temasının da yüksek düzeyde dile

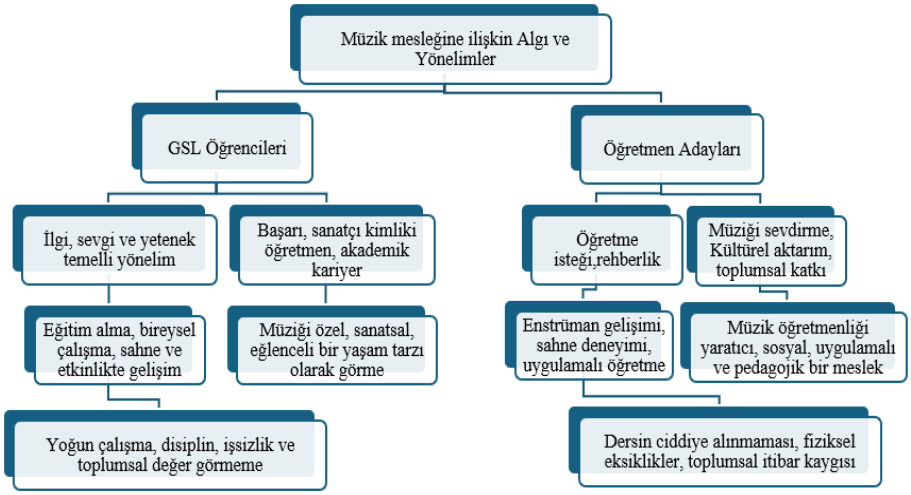
getirilmesi, müzik öğretmenliğinin yalnızca kuramsal bilgi aktarımına dayalı bir branş olarak görülmediğini ortaya koymaktadır. Adaylar, müzik öğretmenliğini aktif katılım, performans, uygulama, beceri ve sanat üretimi gerektiren bir meslek olarak değerlendirmektedir. Sürekli gelişim, güncellik, tekrar gerektirme ve özel sektöre açık olma gibi temalar ise adayların müzik öğretmenliğini durağan bir meslek olarak değil, sürekli yenilenme ve çok yönlü yeterlik gerektiren dinamik bir alan olarak algıladıklarını göstermektedir.

Bununla birlikte müzik öğretmenliği mesleğinin zorlayıcı yönlerine ilişkin bulgular, adayların meslek algılarının yalnızca olumlu bir meslek imgesiyle sınırlı olmadığını ortaya koymaktadır. Sürekli bireysel çalışma ve yüksek düzeyde pratik gereksinimi, adaylar tarafından en önemli zorlayıcı yön olarak ifade edilmiştir. Bu durum, müzik öğretmenliğinin yalnızca öğretmenlik bilgisiyle değil, sürekli korunması ve geliştirilmesi gereken müzikal performans yeterlikleriyle de ilişkili olduğunu göstermektedir. Müzik öğretmeninin hem pedagojik hem de müzikal açıdan kendini sürekli geliştirme zorunluluğu, mesleğin emek ve süreklilik gerektiren yapısını belirginleştirmektedir. Müzik dersinin ciddiye alınmaması, toplumda ve okulda değersiz görülmesi, öğrenci farklılıklarıyla baş etme, donanım eksikliği, psikolojik baskılar, müfredatın uygun olmaması ve meslektaş ya da toplum ön yargısı gibi temalar ise müzik öğretmenliği mesleğinin zorluklarının yalnızca bireysel çalışma gerekliliğinden kaynaklanmadığını göstermektedir. Adayların ifadeleri, mesleğin okul sistemindeki konumu, sınav odaklı eğitim anlayışı, fiziksel olanakların yetersizliği ve müzik dersine yönelik toplumsal tutumlarla da doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu açıdan müzik öğretmenliği algısında bireysel yeterlik kaygıları ile yapısal ve toplumsal sorunların iç içe geçtiği söylenebilir. Parasız, Okay ve Kardeş'in (2021) müzik öğretmeni adaylarının mesleki kaygı düzeylerini inceledikleri çalışmada da müzik öğretmenliği adaylarının mesleki kaygılarının önemli bir araştırma konusu olduğu vurgulanmaktadır.

Bu çalışmada toplumsal itibar algısı iki grup arasında en güçlü ortak sorun alanlarından biridir. Hem GSL öğrencileri hem de müzik öğretmen adayları, müzik alanındaki mesleklerin toplumda yeterince değer görmediğini, küçümsendiğini ya da diğer alanlara göre daha az ciddiye alındığını düşünmektedir. GSL öğrencilerinde bu durum daha çok müzik mesleklerinin toplum tarafından meslek olarak görülmemesi, işsizlik ve maddi yetersizlikle ilişkilendirilmesi biçiminde ortaya çıkmaktadır. Müzik öğretmen adaylarında ise müzik öğretmenliğinin hak ettiği saygıyı görmemesi, öğretmenlik mesleğinin genel itibarsızlaşması, müzik dersinin diğer branşlara göre daha az önemli görülmesi ve sınav odaklı eğitim anlayışı nedeniyle geri planda kalması şeklinde ifade edilmektedir. Bu bulgu, her iki grubun da müzik alanına güçlü bir kişisel ve sanatsal değer yüklediğini; ancak toplumun bu değeri aynı ölçüde tanımadığı düşüncesini taşıdığını göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, GSL öğrencileri ile müzik öğretmen adayları arasında müzik alanına ilişkin temel algı unsurlarının benzer olduğu; ancak bu unsurların eğitim kademesine bağlı olarak farklı düzeylerde derinleştiği söylenebilir (bkz. Şekil 1.). GSL öğrencilerinde mesleki algı daha çok ilgi, sevgi, yetenek, başarı beklentisi, kendini geliştirme isteği ve müziği yaşam tarzı olarak görme üzerinden şekillenmektedir. Müzik öğretmen adaylarında ise bu algı öğretmenlik kimliği, pedagojik sorumluluk, öğrencilerle etkileşim, kültürel aktarım, mesleki gerçeklikler, okul sistemi ve toplumsal itibar sorunlarıyla daha karmaşık ve profesyonel bir boyut kazanmaktadır. Bu farklılık, mesleki müzik eğitimi sürecinde bireyin yaş ve eğitim düzeyi ilerledikçe müzik alanına ilişkin algısının daha gerçekçi, sorumluluk temelli ve mesleki kimlikle ilişkili hâle geldiğini göstermektedir.

Şekil 1. GSL Öğrencileri ve Müzik Öğretmen Adaylarının Mesleki Algılarına İlişkin Kavramsal Şema



ÖNERİLER

Güzel Sanatlar Liselerindeki müzik öğretim programlarının, mesleki gerçeklikler ve kariyer planlamasıyla ilgili içeriklerle zenginleştirilmesi önerilmektedir.

Mesleki müzik eğitimi alan farklı grupların mesleki beklentilerinin karşılaştırmalı olarak incelendiği, daha geniş örneklemli çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Müzik öğrencilerinin meslek tercihlerine ilişkin tutum ve yönelimleri zamanla değişebileceğinden, gelecekte yapılacak araştırmalarda boylamsal (uzun süreli) araştırma desenlerinin kullanılması önerilir. Bu sayede tercih sürecindeki değişim ve etkenler daha sağlıklı bir şekilde izlenebilir.

KAYNAKLAR

Akyürek, R. (2020). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin müzik öğretmenliğini tercih etme nedenlerinin belirlenmesi. OPUS International Journal of Society Researches, 15(24), 2856–2874. https://doi.org/10.26466/opus.675302

Ballantyne, J., Kerchner, J. L., & Aróstegui, J. L. (2012). Developing music teacher identities: An international multi-site study. International Journal of Music Education, 30(3), 211–226. https://doi.org/10.1177/0255761411433720

Bilir, G. (2018). Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin mesleki kariyer tercihlerinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Bordin, E. S., Nachmann, B., & Segal, S. J. (1963). An articulated framework for vocational development. Journal of Counseling Psychology, 10(2), 107–116.

Bulut, D., & Tan, H. (2017). Güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 26, 493–522. https://doi.org/10.14520/adyusbd.295070

Dağhan, B., & Sonsel, Ö. B. (2026). Türkiye ve İspanya'daki müzik öğretmeni adaylarının "gelecek", "mezuniyet" ve "iş hayatı" kavramlarına yönelik metaforik algılarının karşılaştırılması. Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 13(1), 23–50. https://doi.org/10.51725/etad.1821130

Dağhan, B., & Sonsel, Ö. B. (2026). Türkiye ve İspanya'daki müzik öğretmeni adaylarının "gelecek", "mezuniyet" ve "iş hayatı" kavramlarına yönelik metaforik algılarının karşılaştırılması. Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 13(1), 23–50. https://doi.org/10.51725/etad.1821130

Demirci, B. (2017). Türkiye'de müzik öğretmeni yetiştirme politikaları ve temel sorunlar. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(3), 1061–1077. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/67705

Demirci, B. (2017). Türkiye'de müzik öğretmeni yetiştirme politikaları ve temel sorunlar. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(3), 1061–1077.

Demirci, B. (2017). Türkiye'de müzik öğretmeni yetiştirme politikaları ve temel sorunlar. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(3), 1061–1077.

Elmacı, E. N. (2007). Ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin gelecek ile ilgili mesleki beklentilerinin bazı özlük nitelikleri açısından incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Gülbahçe, A. (2007). Mesleki olgunluk düzeyleri farklı olan öğrencilerin sosyal karşılaştırma ve benlik imgelerinin incelenmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Henry, M. L. (2015). The musical experiences, career aspirations, and attitudes toward the music education profession of all-state musicians. Journal of Music Teacher Education, 24(2), 40–53. https://doi.org/10.1177/1057083713506998

Henry, M. L. (2015). The musical experiences, career aspirations, and attitudes toward the music education profession of all-state musicians. Journal of Music Teacher Education, 24(2), 40–53. https://doi.org/10.1177/1057083713506998

Holland, J. L. (1997). Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.

International Labour Office. (2012). International standard classification of occupations: ISCO-08: Structure, group definitions and correspondence tables (Vol. 1). International Labour Organization. https://webapps.ilo.org/ilostat-files/ISCO/newdocs-08-2021/ISCO-08/ISCO-08%20EN%20Vol%201.pdfBernstein, M. (2002). 10 tips on writing the living Web. *A List Apart: For People Who Make Websites, 149*. Retrieved from http://www.alistapart.com/articles/writeliving

Isaacson, L. E., & Brown, D. (1993). Career information, career counseling, and career development (5th ed.). Allyn and Bacon.

Küpana, M. N. (2007). Mesleki müzik eğitim alan öğrencilerin iş umudu düzeylerinin incelenmesi. Original Article. 7(2), 350-362. https://pdfs.semanticscholar.org/a6e7/28208bff7cf2fd162c105cc2e86a5beb74f7.pdf

Kurtuldu, M. K. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik algılarının ve öğretmenlik mesleğine bakışlarının değerlendirilmesi. Millî Eğitim, 39(186), 249–264.

Kurtuldu, M. K. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik algılarının ve öğretmenlik mesleğine bakışlarının değerlendirilmesi. Millî Eğitim, 39(186), 249–264.

Kuzgun, Y. (2000). Meslek danışmanlığı: Kuramlar ve uygulamalar. Nobel Yayın Dağıtım.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. Journal of Vocational Behavior, 45(1), 79–122. https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027

Mateos-Moreno, D. (2023). What is attractive about becoming a music teacher? Exploring the motivations of pre-service music teachers towards the profession. British Journal of Music Education, 40(3), 311–324. https://doi.org/10.1017/S0265051723000335

Mayring, P. (2000). Nitel İçerik Analizi. Forum Niteliksel Sozialforschung Forumu: Nitel Sosyal Araştırma, 1(2).

Parasız, G., Okay, H. H., & Kardeş, B. (2021). Müzik öğretmeni adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bireysel çalgıları ve sınıf düzeyleri bakımından incelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1), 125–138. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.60703-839920

Parpucu, H. (2025). Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin seçmeyi düşündükleri meslekler ve seçme nedenleri. Trakya Eğitim Dergisi, 15(1), 301–333. https://doi.org/10.24315/tred.1472365

Parpucu, H. (2025). Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin seçmeyi düşündükleri meslekler ve seçme nedenleri. Trakya Eğitim Dergisi, 15(1), 301–333. https://doi.org/10.24315/tred.1472365

Parsons, F. (1909). Choosing a Vocation. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Roe, A. (1956). The psychology of occupations. John Wiley & Sons.

Sağlam, A. Ç. (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1), 59–69.

Şeker, S. S. (2020). Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını yordayan değişkenler. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 11(2), 273–293.

Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), Career choice and development: Applying contemporary theories to practice (2nd ed., pp. 197–261). Jossey-Bass.

Türk Dil Kurumu [TDK] (2022). Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları

Uçan, A. (1997). Müzik eğitimi: Temel kavramlar, ilkeler, yaklaşımlar. Müzik Ansiklopedisi Yayınları

Waberi, F. A. (2020). Mesleki beklentilerin kariyer kararı verme öz - yetkinliği ile ilişkisi. AÇÜ Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 6(1), 25–39. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1216631

Woody, R. H. (2021). Music education students' intrinsic and extrinsic motivation: A quantitative analysis of personal narratives. Psychology of Music, 49(5), 1321–1343. https://doi.org/10.1177/0305735620944224

Woody, R. H. (2021). Music education students' intrinsic and extrinsic motivation: A quantitative analysis of personal narratives. Psychology of Music, 49(5), 1321–1343. https://doi.org/10.1177/0305735620944224

Yener, S. & Apaydınlı, K. (2016). Türkiye'de mesleki müzik eğitimi veren kurumların çeşitliliği ve mezunların istihdam sorunları. The Journal of Academic Social Science Studies, 42, 225-249.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2003). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları. Bulut, D., & Tan, H. (2017). Güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 26, 493–522. https://doi.org/10.14520/adyusbd.295070

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YABANCI DİL ÖĞRENME VE ÖĞRETMEYE İLİŞKİN MOTİVASYON VE GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Beyhan Nazlı Koçbeker Eid[1]

GİRİŞ

Geniş bir dünya görüşüne, evrensel bilgi ve değerlere sahip olabilmek ve bir toplumun gelişerek bilim ve sanat alanlarında ilerleme kaydetmesi için geliştirilmesi gereken kabiliyetlerden birisi de uluslararası olarak tanınan ve kabul edilen bir dilin (İngilizce) etkin bir şekilde kullanılabilmesidir (Alemdar, 2023). Bu nedenle, yabancı dil öğrenimi ve öğretiminin ülkemizde bireyleri hayata hazırlamada, düşüncelerini evrensel boyutta yabancı bir dilde yansıtmada, kendilerini ifade etmede ve duyduklarını okuduklarını anlamada büyük bir önemi vardır.

Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim seviyesinde İngilizce öğretim programı 1997 yılından itibaren önce ilkokul dördüncü sınıf düzeyinden başlayarak, 2013-2014 yılından itibaren ise ilkokul ikinci sınıf düzeyinden olmak üzere ve en sonda 2025-26 yılından sonra Türkiye Yüzyılı Yeni Maarif Modeli ile yine ilkokul ikinci sınıftan itibaren kademeli olarak uygulamaya koyularak programa yerleştirilmiştir (Bekleyen, 2020; Tomak, 2022, MEB, 2025). Öğretim programının güncellenmesi bağlamında, MEB tarafından 2, 3 ve 4. Sınıflara yönelik İngilizce dersinin içerik, materyal, yöntem, teknik, süre vb. konularda birçok yeniliğe tabi tutulduğu görülmektedir. (Çakır, 2020). Özellikle ilköğretim kademesinde yabancı dil eğitimi her geçen gün daha fazla önem kazanmaktadır. Buna bağlı olarak, YÖK (Yükseköğretim Kurulu), ilkokul düzeyinde yabancı dil öğretiminin (genellikle İngilizce) 2. sınıftan itibaren başlatılmasını öngören ve çocuklara erken yaşta dil edinimini hedefleyen ve destekleyen akademik müfredat ve öğretmen eğitimi yapılandırmaları geliştirmiştir (YÖK, 2018). Bu süreçte eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programlarında, alan eğitimi kapsamında "İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi" dersi 2020-2021 akademik yılından itibaren 1 yarıyıllık, 3 saatlik ve 3 kredilik (5 AKTS kredisi) bir ders olarak verilmeye başlanmıştır (Mirici, 2019). YÖK çerçeve programında bu dersin içeriği "Türkçe ve İngilizce öğretimin karşılaştırılması, ilkokul düzeyinde İngilizce öğretiminde kullanılan yaklaşım, yöntem, teknik ve uygulamalar, ilkokul yabancı dil dersi 2, 3 ve 4. sınıf öğretim programındaki ilgili konular, kazanımlar ve bunlara uygun etkinlik örnekleri" ifadeleriyle tanımlanmıştır. "İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi" dersinde içerik olarak aynı zamanda dil öğrenimi ve edinimi ile ilgili teorilere, çocukların öğrenme özelliklerine ve yabancı dil öğretiminde çağdaş uygulamalara da yer verilmektedir. Dersi alan sınıf öğretmeni adaylarının atama sonrası İngilizce öğretmeni bulunmayan ilkokullarda İngilizce öğretmeni ihtiyacını karşılaması ve yabancı dil öğretimi alanında da yetişmesi hedeflenmektedir. Zorunlu bu alan dersinin programda yer alması, sınıf öğretmeni adaylarını hem kendi yabancı dil düzeylerini hem de pedagojik donanımlarını bu bağlamda geliştirme ve ilerletme yükümlüğüyle karşı karşıya bırakmaktadır. Bu gelişme; sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarını, geçmiş öğrenme yaşantılarının öğretmenlik sürecine yansımalarını ve yeterlik algılarını anlamayı akademik açıdan zorunlu kılmaktadır

[1]Necmettin Erbakan Üniversitesi, bkocbeker@erbakan.edu.tr, 0000-0002-7930-0545

Alanyazın incelendiğinde, yabancı dil öğretiminde öğretmen öz-yeterliğinin merkezi bir belirleyici olduğu görülmektedir (Bandura, 1997; Pajares, 1992). Özellikle erken yaş yabancı dil öğretimi bağlamında, branş uzmanı olmayan sınıf öğretmenlerinin kaygı yaşadığı çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Carless, 2006; Enever, 2011). Türkiye bağlamında gerçekleştirilen çalışmalar ise sınıf öğretmenlerinin dil yeterlik düzeylerinin oldukça sınırlı kaldığını ve bu durumun öğretim kalitesini doğrudan etkilediğini göstermektedir (Mirici ve Hergüner, 2015; Demirel, 2012).

Bu çalışmanın amacı, "İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi" dersini alan sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil (İngilizce) öğrenme ve öğretmeye yönelik motivasyon ve görüşlerini belirlemek ve incelemektir. Buna bağlı olarak, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının geçmiş öğrenme yaşantıları ve öz-yeterlik algıları da araştırmada inceleme konusu olmuş ve bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1) Sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil öğrenmeye yönelik görüşleri nelerdir?
2) Sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil öğretmeye yönelik görüşleri nelerdir?
3) Sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil öğrenme ve öğretme motivasyonlarını etkileyen unsurlar nelerdir?
4) Sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil öğretimine ilişkin mesleki öz yeterlik algıları nasıldır?
5) Sınıf öğretmeni adaylarının üniversitede lisans düzeyinde aldıkları yabancı dil derslerine ve "İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi" dersine ilişkin görüş ve önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, temel nitel araştırma paradigması çerçevesinde tasarlanmış ve veri analizinde betimsel bir içerik analizi yöntemi benimsenmiştir. İçerik analizi; toplanan söylem verilerinde anlam birimleri, tekrarlayan örüntüler, kodlar, kategoriler ve temaların sistematik biçimde belirlenmesine olanak tanımaktadır (Krippendorff, 2004; Mayring, 2000). Bu yöntem, öğretmen adaylarının deneyimlerini ve görüşlerini derinlemesine kavramak amacıyla eğitim bilimleri araştırmalarında yaygın biçimde tercih edilmektedir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, 2025-2026 akademik yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı lisans programında öğrenim gören 58 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların tamamı gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya dahil edilmiş; kimlikleri gizli tutularak K1–K58 kodlarıyla anılmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu 19–24 yaş aralığındadır. Dil düzeyi öz değerlendirmesine göre katılımcılar başlangıç (yaklaşık %45), orta (%48) ve ileri (%7) düzey olarak dağılmaktadır. Katılımcıların çoğunluğunun (%78) herhangi bir uluslararası dil sertifikasına sahip olmadığı belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen sekiz açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir form aracılığıyla toplanmıştır. Gönüllü olan öğretmen adayları bu form aracılığıyla çalışmaya katılım sağlamıştır. Sorular; yabancı dilin mesleki ve akademik önemi, motivasyon kaynakları ve engelleri, öğrenme geçmişi, geçmiş yaşantıların yansıması, lisans dersinin etkisi, kariyer kaygısı, öngörülen güçlükler ve program değerlendirmeleri olmak üzere sekiz temel boyutu kapsamaktadır. Form; Google Formlar platformu üzerinden uygulanmış, yazılı yanıtlar PDF formatında derlenerek nitel analize hazır hâle getirilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüme Formu

Soru 1: Bir sınıf öğretmeni adayı olarak yabancı bir dil bilmek sizin için ne ifade ediyor? Öğretmenlik mesleğiniz, olası lisansüstü eğitim hedefleriniz ve uluslararası alanda kendinizi ifade edebilme ihtiyacınız bağlamında, bir sınıf öğretmeni olarak yabancı dil (İngilizce) bilmenin sizin için önemini açıklar mısınız?

Soru 2: Bir öğretmen adayı olarak kendi yabancı dil becerilerinizi geliştirmeye yönelik mevcut motivasyonunuzu nasıl değerlendiriyorsunuz? Yabancı dil öğrenmeye devam etme veya bu dilde kendinizi geliştirme konusundaki istekliliğinizi (motivasyonunuzu) neler etkiliyor?

Soru 3: İlkokuldan üniversiteye kadar uzanan kendi geçmiş yabancı dil (İngilizce veya başka bir yabancı dil) öğrenme deneyimlerinizi nasıl tanımlarsınız?

Soru 4: Geçmişteki bu yabancı dil öğrenme yaşantılarınızın, gelecekte sınıfta İngilizce öğretirken size ve öğrencilerinize nasıl yansıyabileceğini düşünüyorsunuz?

Soru 5: Lisans eğitiminiz sırasında zorunlu olarak aldığınız "İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi" dersinin, öğrencilere İngilizce öğretme konusundaki motivasyonunuza ve öz yeterlik inancınıza (kendinize güveninize) nasıl bir etkisi oldu?

Soru 6: Mezun olup atandıktan sonra, İngilizce öğretmeni bulunmayan bir ilkokulda öğrencilerinize yabancı dil öğretme sorumluluğunu üstlenecek olma fikri size ne hissettiriyor?

Soru 7: İlkokul çocuklarına İngilizce öğretirken alan bilginiz, dil pratiğiniz veya pedagojik yaklaşımınız bağlamında sınıfta nelerle karşılaşabileceğinizi öngörüyorsunuz?

Soru 8: Eğitim fakültelerindeki sınıf öğretmenliği lisans programlarını düşündüğünüzde, sizlere verilen yabancı dil ve yabancı dil öğretimi eğitimlerini yeterli buluyor musunuz? Bu alanda nitelikli bir şekilde yetişebilmeniz için müfredata veya uygulamalara yönelik ne gibi önerileriniz olur?

Verilerin Analizi

Veriler betimsel ve içerik analizi teknikleriyle çözümlenmiştir. Veriler; (1) Açık Kodlama, (2) Kategorizasyon ve (3) Tema Oluşturma olmak üzere üç aşamalı bir süreçten geçirilmiştir. Açık kodlama aşamasında her katılımcının yanıtlarının tümü okunmuş ve anlam taşıyan birimler kodlanmıştır. İkinci aşamada kavramsal yakınlık gösteren kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Son aşamada ise kategoriler arasındaki ilişkisel yapı değerlendirilerek üst düzey temalar belirlenmiştir. Araştırmacı güvenilirliğini sağlamak amacıyla veriler birden fazla okuma ile kodlanmış, çelişkili kodlar yeniden gözden

geçirilerek tutarlılık sağlanmıştır. Araştırma kapsamında 58 katılımcının yazılı yanıtlarının içerik analizinden beş ana tema, on beş kategori ve otuz iki kod elde edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma soruları bağlamında her tema; alıntılar ve yorumlarla birlikte ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

Yabancı Dil Bilgisinin Önemi ve Motivasyon

Birinci araştırma sorusuna yanıt arayan bu tema; sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil öğrenmeye atfettikleri anlam ve motivasyon kaynakları ve motivasyonu engelleyen etkenler olmak üzere iki kategori altında şekillenmiştir.

Araçsal ve Bütünleşik Motivasyon

Katılımcıların büyük çoğunluğu (f=41) yabancı dil bilgisini kariyer gelişimi (kariyer ve lisansüstü hedef), mesleki yeterlilik, rol model olma ve uluslararası projelere katılım çerçevesinde araçsal bir işlevle konumlandırmaktadır. Dörnyei'nin (2001) araçsal-bütünleşik motivasyon kuramı bağlamında değerlendirildiğinde, bu tutumun daha somut ve hedef odaklı bir motivasyon yapısıyla örtüştüğü görülmektedir. Katılımcılar, yabancı dil yeterliliğini salt bir iletişim aracı olarak değil, mesleğin kalitesini artıran stratejik bir kazanım olarak tanımlamaktadır:

"İngilizce bilmek, dünyadaki modern eğitim tekniklerini takip ederek derslerimi zenginleştirmemi ve akademik kariyerimde evrensel kaynaklara ulaşmamı sağlar. Aynı zamanda uluslararası projelerde yer alarak kendimi ifade etmeme ve öğrencilerime geniş bir vizyon sunarak onlara rol model olmama imkân tanır." (K1)

"Yabancı dil bilmek sadece bir iletişim aracı değil, aynı zamanda kendimi geliştirme ve dünyayı daha geniş bir perspektiften görebilme imkânıdır." (K10)

Bu bulgular, öğretmen adaylarının mesleki kimlik inşası sürecinde yabancı dil yeterliğini içselleştirdiğine işaret etmektedir. Bu içselleştirme, lisans programlarının mesleki dil yeterliliğini entegre biçimde ele alması gerektiğini destekler niteliktedir.

Öğretmen adayları aynı zamanda hem bireysel merak ve kişisel gelişim (f=22), hem de kültürel farkındalık ve küresel vatandaşlık (f=17) için bütünleşik bir motivasyon ortaya koyarak yabancı dil bilmenin önemini vurgulamaktadırlar:

"Yabancı dil bilmek sadece iletişim aracı değil, dünyayı daha geniş görebilme imkânı." (K10)

"Farklı kültürlerle iletişim kurabilmek kariyerimde önemli bir yer tutuyor." (K2)

Motivasyonu Engelleyen Etkenler

En yüksek frekansa sahip kod, sınav süreci ve zaman kısıtlılığıdır (f=46). Katılımcıların önemli bir kısmı, yabancı dile yatırım yapmak istediklerini; ancak akademik takvim ve sınav baskısının bunu engellediğini vurgulamaktadır. Bu bulgu; Horwitz ve ark.'nın (1986) dil öğrenme kaygısı kuramıyla örtüşmekte ve dışsal baskıların içsel motivasyonu bastırabileceğine işaret etmektedir:

"Yabancı dil öğrenme motivasyonum yüksek ama yoğun sınav hazırlık süreci ve zaman kısıtlılığı en temel engelimi oluşturuyor." (K1)

"Motivasyonum var ama şu an zamanı değil benim için." (K5)

"Şu an bir sınav döneminde olduğum için vakit ayıramıyorum, ama sınavdan sonra yabancı dil eğitimi almak istiyorum." (K9)

İletişim kaygısı ve başarısızlık korkusu (f=31) ikinci önemli engel olarak öne çıkmaktadır. Yanlış telaffuz veya iletişim aksaklığı yaşandığında motivasyon düşüşü gözlemlenmektedir. Bu durum, yabancı dil kaygısı literatürüyle doğrudan örtüşmektedir (MacIntyre ve Gardner, 1994). Bunun yanı sıra dile maruz kalma eksikliği de (f=24) motivasyonu düşüren bir başka engel olarak belirtilmiştir.

Geçmiş Yabancı Dil Öğrenme Deneyimleri

İkinci tema, üçüncü araştırma sorusuna yanıt verecek biçimde katılımcıların yabancı dil eğitim yaşantılarını ele almaktadır. Olumsuz yaşantılar baskın olsa da sınırlı sayıda olumlu deneyimlerin de olduğu görülmektedir.

Olumsuz Öğrenme Yaşantıları

Olumsuz öğrenme yaşantılarında en baskın olarak gramer ve ezber odaklı öğretim (f=49) öne çıkmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu, yabancı dil eğitiminin konuşma ve dinlemeden yoksun, kural ezberine dayalı bir süreç olarak ilerlediğini dile getirmiştir:

"Senelerce ezber bir şekilde derse girdik ve bu olumsuz duygular beslememi sağlıyor." (K1)

"Sürekli gramer olması İngilizceye karşı ilgimi azalttı. Önyargı oluştu, bu yüzden şimdi daha çok zorlanıyorum." (K3)

"Ben deneyimlerimi aktarmam gerekirse tam bir facia; çünkü İngilizce hiçbir zaman söylenmesi gereken şekilde öğretilmedi." (K49)

"Gramer yükü altında boğulmuş; kendi dilimin dil bilgisi kurallarını dahi tam bilmeden yabancı dil öğrenmeye çalıştım." (K31)

Bu bulgular, Türkiye yabancı dil eğitiminin sistemik biçimde dilbilgisi-çeviri yöntemiyle şekillendiğini doğrular niteliktedir (Demirel, 2012). Konuşma ve dinlemenin yok sayılması, iletişimsel dil becerisinin gelişmesini engellemektedir. Sınav odaklı ve kalıcı olmayan öğrenme (f=38) ise bu tablonun bir uzantısı olarak ortaya çıkmaktadır.

Olumlu Öğrenme Yaşantıları

Olumlu deneyim bildiren katılımcılar, bu deneyimleri çoğunlukla kendilerine ilham veren öğretmenlerle ilişkilendirmiştir. Öğretmen etkisinin belirleyici bir yeri olduğu görülmektedir:

"Ortaokul dönemimde bir hocam sayesinde İngilizceyi oldukça sevdim." (K58)

"Ortaokulda İngilizcem çok iyiydi, öğretmenimiz de çok iyiydi; bu olumlu deneyimim gelecekte empati kurmamı sağlayacak." (K11)

Bireysel öğrenme araçları da (dizi, müzik, kurs; f=18) önemli bir olumlu yaşantı kaynağı olarak bildirilmiştir:

"Yabancı dil öğrenme serüvenimi büyük ölçüde İngilizce diziler izlemek oluşturdu." (K20)

Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Pedagojik Görüşler

İkinci araştırma sorusunun bulgularını oluşturan bu tema; katılımcıların pedagojik tercihlerini ve öngördükleri sınıf içi güçlükleri kapsamaktadır.

Tercih Edilen Pedagojik Yaklaşımlar

Katılımcıların büyük çoğunluğu, olumsuz geçmiş yaşantılarına karşıt konumlanan yenilikçi ve iletişim odaklı bir pedagoji benimseme niyetindedir. Bu refleksif tutum; şimdiki deneyimden gelen pratiğin öğretmen eğitimindeki önemine ilişkin teorik görüşleri (Johnson, 2009) desteklemektedir. Oyun ve drama tabanlı öğretim (f=43) en sık dile getirilen tercih olmuştur:

"Çocuklarla drama, oyun gibi eğlenceli etkinlikler yaparak İngilizce ‘ye karşı olumlu tutum geliştirmelerini hedefliyorum." (K17)

"Ben kural öğreterek değil, bir şeyleri yaparak yaşayarak İngilizce öğretmek istiyorum; örneğin meyve isimlerini öğretirken elimde gerçek meyveler tutarım." (K18)

"Yabancı dil bol etkinlikle eğlenceli olacak şekilde öğretilmeli hem kalıcılık hem de güzel anılar yaratmak için." (K40)

İletişimsel dil öğretimi (f=40) ve materyal destekli öğretim (f=37) diğer baskın tercihler arasında yer almaktadır. Hata yapmaya hoşgörülü sınıf iklimi (f=29) ise katılımcıların pedagojik kaygılarının önemli bir boyutunu oluşturmaktadır:

"Yargılamadığımız sürece çocukların konuşmak için istekli olacağını düşünüyorum." (K35)

"Kendi yaşadığım 'konuşma çekincesini' öğrencilerimin yaşamasını istemiyorum." (K52)

Öngörülen Sınıf İçi Güçlükler

Katılımcıların önemli bir kısmı, kendi alan bilgisi ve pratik yetersizliğini (f=34) en belirgin güçlük kaynağı olarak görmektedir. Öğrenci kaynaklı güçlükler arasında dikkat süresi (f=32) ve telaffuz güçlükleri (f=26) öne çıkmaktadır. Bölgesel eşitsizlik de dikkat çeken bir kategori oluşturmaktadır:

"Doğuya atandığımda çocukların birçoğu Türkçeyi bile tam bilmiyor; yabancı dil çok daha zor olacak." (K4)

"Sık telaffuz hataları, öğrencilerin yabancı dile karşı önyargıları beni en çok endişelendiren konular." (K49)

Öz-Yeterlik Algısı ve Kariyer Kaygısı

Dördüncü araştırma sorusuna yanıt niteliği taşıyan bu tema; yabancı dil öğretme rolüne ilişkin öz-yeterlik inancını ve duygusal tepkileri kapsamaktadır.

Düşük Öz-Yeterlik Algısı

Katılımcıların yaklaşık %72'si (f=42), yabancı dil öğretimi söz konusu olduğunda kendini yetersiz hissettiğini belirtmektedir. Bu bulgular Bandura'nın (1997) geçmiş başarı deneyimlerinin öz-yeterliği biçimlendirdiği savıyla uyumludur; zira olumsuz öğrenme geçmişi olan katılımcılar daha düşük öz-yeterlik bildirme eğilimindedir:

"Yabancı dil konusunda bir İngilizce öğretmeni kadar yeterli olmadığımı düşündüğüm için biraz da olsa tedirgin hissediyorum." (K19)

"Açıkçası beni biraz korkutuyor; yabancı dil benim alanım olmayan bir konu." (K9)

"İş başa düşerse İngilizceyi çok iyi öğrenmem gerekir; öğrencilerime yanlış öğretmemek adına hazırlanmam şart." (K28)

Orta Düzey Öz-Yeterlik ve Gelişim İnancı

Pek çok katılımcı (f=38), mevcut yetersizliğini kabul etmekle birlikte gelişime inancını korumaktadır. Bu dengeleyici tutum, öz-yeterliğin durağan değil gelişime açık bir yapı olduğunu vurgulayan dinamik öz-yeterlik modelleriyle örtüşmektedir:

"Dilimi geliştirerek üstesinden gelebileceğime inanıyorum." (K6)

"Bu fikir bana güzel hissettiriyor; öğrencilerime öğretirken kendimi de geliştirebilirim." (K4)

Çelişkili / Karma Duygular

En yüksek frekanslı alt kod olan "hem heyecan hem kaygı" (f=44), pek çok katılımcının yabancı dil öğretmenliği rolünü aynı anda arzulanan ve kaygı uyandıran bir deneyim olarak algıladığını göstermektedir. Bu tablo; kariyer geçişlerinde yaşanan kimlik belirsizliği süreçleriyle örtüşmektedir (Beauchamp ve Thomas, 2009):

"Bu durum bana hem sorumluluk hem de heyecan hissettiriyor; öğrencilerime İngilizce öğretme konusunda elimden gelenin en iyisini yapma isteği uyandırıyor." (K1)

"Bu durum bende hem bir sorumluluk bilinci hem de heyecan uyandırıyor. Alan uzmanı olmasam da sınıf öğretmeni olarak elimden geleni yapacağım." (K51)

Lisans Eğitiminin Yeterliliği

Beşinci tema; katılımcıların lisans sürecinde aldıkları "İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi" dersini ve genel yabancı dil eğitimini nasıl değerlendirdiklerini ele almaktadır.

Olumlu Katkılar

Katılımcıların önemli bir bölümü, dersin pedagojik yöntem bilgisi kazanımı (f=38) ve öz-yeterlik artışı (f=34) açısından belirgin katkılar sağladığını dile getirmektedir:

"Bu ders sayesinde, küçük yaş gruplarına yabancı dil öğretiminin eğlenceli ve etkili yöntemlerle yapılabileceğini fark ederek bakış açım daha olumlu yönde değişti." (K1)

"Bu ders sayesinde yabancı dilin çocuklara ne kadar basit ve zevkli yöntemlerle öğretilebileceğini keşfettim." (K52)

"Sunumumda kendimi İngilizce ifade edebildim; bu benim için büyük bir adımdı." (K58)

Eksiklikler

Pratik ve uygulama yetersizliği en baskın eleştiri kategorisini oluşturmaktadır (f=47). Katılımcıların yaklaşık %81'i bu eksikliği farklı biçimlerle dile getirmiştir:

"Verilen eğitimi kısmen yeterli buluyorum ancak uygulama ve pratik açısından eksik olduğunu düşünüyorum." (K1)

"Lisans programında verilen yabancı dil eğitimi yeterli değil; teorik kalıyor ve uygulama imkânı sınırlı oluyor." (K10)

"Tek bir dersin bu büyük sorumluluğu taşıması yeterli değil; daha fazla uygulamalı ders olmalı." (K13)

"Öğretim dersimiz haricinde aldığımız yabancı dil dersinin hiçbir yararı olduğunu düşünmüyorum." (K7)

Öneriler

Katılımcıların öneri kategorisinde uygulamalı staj ve mikro-öğretim artırılması (f=29) ile dil düzeyi geliştirme kursları (f=25) öne çıkmaktadır:

"Gerçek sınıf ortamında pratik uygulama derslerinin eklenmesi gerekiyor." (K55)

"Yabancı dil konusuna daha fazla ağırlık verilmeli; fakülte ders saatleri artırılabilir." (K9)

"Kendinizi en az B2 seviyesine getirmeyi hedeflemeniz gerekiyor." (K56)

TARTIŞMA

Araştırma bulgularının kuramsal çerçevelerle ilişkilendirilmesi birkaç kritik sonucu açığa çıkarmaktadır.

Her şeyden önce, katılımcıların geçmiş öğrenme yaşantıları büyük ölçüde sistemik bir sorunun ürünüdür. Gramer-çeviri yöntemine dayalı öğrenme geleneğinin nesiller boyu sürdürülmesi, yabancı dil eğitiminin iletişimsel işlevini işlevsiz kılmaktadır. Bu bulgu, Türkiye'deki yabancı dil öğretimi tartışmalarında tekrarlayan bir örüntüye dikkat çekmektedir (Demirel, 2012; Mirici ve Hergüner, 2015). Geçmişte dilbilgisi ve ezbere boğulan katılımcıların, öğrencilerine tam karşıtı bir pedagojiyi sunmak istediklerini vurgulamaları ise umut verici bir refleksif tutuma işaret etmektedir.

İkinci olarak, öz-yeterlik boyutunda elde edilen karmaşık tablo Bandura'nın (1997) modelini desteklemektedir. Geçmiş başarı deneyimlerinin düşüklüğü, öz-yeterlik algısını doğrudan zayıflatmaktadır. Buna karşın katılımcıların önemli bir bölümünün "gelişimle üstesinden gelme" inancını koruması, gelecekteki mesleki sosyalizasyon süreçleri açısından olumlu bir başlangıç noktası sunmaktadır.

Üçüncü olarak, kariyer kaygısı ve karma duygular (hem heyecan hem kaygı; f=44) katılımcıların yabancı dil öğretmenliğini kendi alanlarının dışında algıladığına işaret etmektedir. Bu alan sınırı sorunu; "sınıf öğretmeni" kimliği ile "yabancı dil öğretmeni" rolü arasındaki gerilimi yansıtmakta ve mesleki kimlik teorileriyle örtüşmektedir (Beauchamp ve Thomas, 2009).

Son olarak, lisans eğitiminin pratik yetersizliğine ilişkin baskın şikâyet, öğretmen yetiştirme programlarının uygulamalı bilgiye daha fazla yer açması gerekliliğini vurgulamaktadır (Johnson, 2009). Teorik bilginin tek başına yeterli olmadığı, gerçek sınıf ortamında deneyim edinmenin pedagojik yeterliliği belirleyici ölçüde desteklediği açıktır.

SONUÇ

Bu araştırma, dört temel sonucu ortaya koymaktadır. Birincisi; sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonu yüksek olmakla birlikte sınav süreci, zaman kısıtlılığı ve iletişim kaygısı bu motivasyonu ciddi ölçüde sekteye uğratmaktadır.

İkincisi; katılımcıların büyük çoğunluğunun (f=49) gramer ve ezber odaklı olumsuz öğrenme geçmişi yaşadığı ve bu geçmişin hem öz-yeterlik algısını hem de konuşma kaygısını doğrudan etkilediği görülmektedir. Buna karşın katılımcılar, kendi olumsuz deneyimlerinden edindiği dersle öğrencilerine farklı ve nitelikli bir pedagoji sunmayı planlamaktadır.

Üçüncüsü; öz-yeterlik algısı açısından karma bir tablo söz konusudur. Katılımcıların çoğu (%72) düşük veya sınırlı öz-yeterlik bildirirken, aynı katılımcıların büyük kısmı gelişimle bu durumun üstesinden gelebileceğine olan inancını korumaktadır.

Dördüncüsü; lisans eğitimi pedagojik yöntem bilgisi ve bakış açısı değişimi açısından olumlu katkılar sunmakla birlikte katılımcıların %81'i pratik uygulama boyutunda yetersiz kaldığını vurgulamaktadır.

ÖNERİLER

Bulgular ışığında; program tasarımcılarına, öğretmen yetiştirme politika yapıcılarına ve kurum yetkilerine şu öneriler geliştirilmiştir:

(1) Müfredatta yabancı dil öğretimine ayrılan ders saatleri artırılmalı hem pedagojik yöntem bilgisi hem de dil yeterliliği boyutları paralel biçimde ele alınmalıdır.

(2) Gerçek sınıf ortamında mikro-öğretim uygulamaları ve staj imkânları sistematik hâle getirilmelidir. Teorik bilginin pratik deneyimle pekiştirilmesi, öz-yeterlik inancının güçlenmesinde kritik rol oynamaktadır.

(3) Adaylara yabancı dil düzeylerini geliştirmelerine yönelik yapılandırılmış kurs ve ek destek programları sunulmalıdır. Bu programlar kariyer planlama sürecine entegre edilmelidir.

(4) Konuşma kaygısını azaltmaya yönelik akran öğretimi ve güvenli iletişim ortamları oluşturulmalıdır. Bu sayede adayların hem kendi dil kaygıları hem de öğrencilerinin kaygıları daha etkin biçimde yönetilebilir.

(5) İleride yapılacak araştırmalarda, lisans eğitimi sonrasındaki ilk atama yıllarında yabancı dil öğretim deneyiminin boylamsal olarak izlenmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Alemdar, M. (2023). Sınıf Eğitiminde Yaşanan Güncel Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Ed. Aygün H. E.) içinde, İlkokullarda yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. Eğiten Kitap.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.Beauchamp, C. ve Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. Cambridge Journal of Education, 39(2), 175–189.

Bekleyen, N. (2020). İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi. Anı Yayıncılık.

Cameron, L. (2001). Teaching languages to young learners. Cambridge University Press.

Carless, D. (2006). Good practices in team teaching in Japan, South Korea and Hong Kong. System, 34(3), 341–351.

Çakır, İ. (2020). İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi. Nobel Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2012). Yabancı dil öğretimi: Dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası (7. baskı). Pegem Akademi.

Dörnyei, Z. (2001). Motivational strategies in the language classroom. Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. ve Ushioda, E. (2011). Teaching and researching: Motivation (2. baskı). Pearson Longman.

Enever, J. (Ed.) (2011). ELLiE: Early language learning in Europe. British Council.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal, 70(2), 125–132.

Johnson, K. E. (2009). Second language teacher education: A sociocultural perspective. Routledge.

Krippendorff, K. (2004). Content analysis: An introduction to its methodology (2. baskı). Sage.

Larsen-Freeman, D. (2000). Techniques and principles in language teaching (2. baskı). Oxford University Press.

MacIntyre, P. D. ve Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. Language Learning, 44(2), 283–305.

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. Forum: Qualitative Social Research, 1(2), Art. 20.

Mirici, İ. H. ve Hergüner, G. (2015). A digital European self-assessment tool for student foreign language teachers: The EPOSTL. Turkish Online Journal of Educational Technology, 14(1), 1–10.

Mirici, İ.H. (2019). İlkokulda Yabancı Dil öğretimi. Nobel Yayıncılık.

Tomak, B. (2022). İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi. Pegem Akademi.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. Review of Educational Research, 62(3), 307–332.

YÖK (2018). Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı. 18 July 2018 retrieved from http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

İlkokulda Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Araştırmaların İncelenmesi

Kübra Tüm[1], Neşe Uygun[2]

GİRİŞ

Eğitim, öğrencilerin akademik bilgi ve beceriler edinmesiyle birlikte kendilerini ve başkalarını anlamalarını, duygularını düzenlemelerini, kişiler arası ilişkilerini etkili biçimde yönetmelerini ve karşılaştıkları sosyal durumlarda sorumlu kararlar verebilmelerini de kapsayan çok boyutlu bir süreçtir. Sosyal ve duygusal yeterlikler, öğrencilerin okul ortamına uyum sağlamaları, akranları ve öğretmenleriyle destekleyici ilişkiler geliştirmeleri ve öğrenme süreçlerine etkin biçimde katılmaları açısından önem taşımaktadır (Denham, 2006; Jones vd., 2017). Bu yeterliklerin eğitim ortamlarında sistematik biçimde desteklenmesine yönelik yaklaşımlar ise sosyal ve duygusal öğrenme kavramı altında ele alınmaktadır.

Sosyal ve Duygusal Öğrenme (SDÖ), çocukların ve yetişkinlerin sağlıklı kimlikler geliştirmelerine, duygularını yönetmelerine, bireysel ve ortak hedeflere ulaşmalarına, başkalarının bakış açılarını anlamalarına ve empati göstermelerine, destekleyici ilişkiler kurup sürdürmelerine ve sorumlu kararlar vermelerine olanak sağlayan bilgi, beceri ve tutumları edinme ve uygulama süreci olarak tanımlanmaktadır (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2020; Elias vd., 1997). Bu yönüyle SDÖ, öğrencinin bireysel duygularını yönetmesine ilişkin bir beceri alanı olmayıp bireysel, kişiler arası ve toplumsal süreçleri birlikte içeren kapsamlı bir eğitimsel çerçeve sunmaktadır. Nitekim güncel yaklaşımlar, sosyal ve duygusal öğrenmenin sınıf içindeki tekil etkinliklerle sınırlandırılmaması; sınıf, okul, aile ve toplum arasındaki ilişkileri kapsayan sistemik bir yaklaşımla ele alınması gerektiğine dikkat çekmektedir (Mahoney vd., 2021).

CASEL (2020) çerçevesinde SDÖ; öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme olmak üzere birbiriyle ilişkili beş temel yeterlik alanı üzerinden açıklanmaktadır. Öz farkındalık, bireyin duygu, düşünce, değer, güçlü yön ve sınırlılıklarını tanıyabilmesini; öz yönetim, farklı durumlarda duygu, düşünce ve davranışlarını düzenleyebilmesini ve hedeflerine yönelik davranışlarını sürdürebilmesini kapsamaktadır. Sosyal farkındalık, farklı geçmiş ve özelliklere sahip bireylerin bakış açılarını anlayabilme ve empati gösterebilme yeterlikleriyle ilişkilidir. İlişki becerileri, etkili iletişim kurma, iş birliği yapma, çatışmaları yapıcı biçimde çözme ve gerektiğinde yardım isteme ya da sunmayı içermektedir. Sorumlu karar verme ise kişisel davranışlar ve sosyal etkileşimler konusunda etik ilkeleri, güvenliği ve olası sonuçları dikkate alan yapıcı seçimler yapabilmeyi ifade etmektedir (CASEL, 2020). Türkiye'deki SDÖ alanyazınının gelişiminde de öğrencilerin iletişim, problem çözme, stresle başa çıkma ve kendilik değerini destekleyen becerileri gibi farklı boyutların ele alındığı görülmektedir (Kabakçı, 2006; Türnüklü, 2004).

SDÖ becerilerinin gelişimi okul yaşamının bütün dönemleri açısından önemli olmakla birlikte ilkokul yılları özel bir konuma sahiptir. İlkokula geçişle birlikte çocukların sosyal çevresi genişlemekte; öğretmen ve akranlarla daha yoğun etkileşim kurma, grup kurallarına uyum sağlama, görevlerini bağımsız biçimde yerine

[1] Millî Eğitim Bakanlığı, kubratum13@gmail.com, ORCID ID: 0009-0000-9086-1792
[2] Gaziantep Üniversitesi, nuygun@gantep.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0961-5303

getirme, anlaşmazlıkları çözme, başarı ve başarısızlığa ilişkin duygularını yönetme gibi yeni gelişimsel beklentiler ortaya çıkmaktadır. Sosyal ve duygusal yeterliklerin okula hazırbulunuşluk ve sonraki öğrenme süreçleri açısından önem taşıdığı erken çocukluk araştırmalarında ortaya konmuş olmakla birlikte (Denham, 2006), ilkokul yılları bu yeterliklerin farklı akademik ve sosyal bağlamlarda kullanılmaya ve yeniden biçimlenmeye devam ettiği önemli bir eğitim dönemidir. Jones ve diğerleri (2017), ilkokul döneminin kendi içerisinde önemli gelişimsel ve çevresel geçişler barındırdığını ve SDÖ uygulamalarının öğrencilerin yaş ve sınıf düzeylerine özgü gereksinimleri dikkate alması gerektiğini belirtmektedir.

Okul temelli SDÖ uygulamalarının öğrenci gelişimi üzerindeki sonuçlarına ilişkin geniş bir ampirik kanıt birikimi bulunmaktadır. Durlak ve diğerleri (2011) tarafından gerçekleştirilen ve 213 evrensel okul temelli SDÖ programındaki 270.034 öğrenciyi kapsayan meta-analizde, programa katılan öğrencilerin sosyal ve duygusal beceriler, tutumlar, davranışlar ve akademik performans bakımından kontrol gruplarına göre daha olumlu sonuçlar gösterdikleri belirlenmiştir. Taylor ve diğerlerinin (2017) 82 okul temelli SDÖ müdahalesini kapsayan meta-analizi ise müdahale sonrasındaki altı ay ile 18 yıl arasında değişen izleme dönemlerinde sosyal ve duygusal beceriler, tutumlar ve iyi oluş göstergeleri bakımından olumlu sonuçların sürdüğünü göstermiştir. Daha güncel bir sentezde Cipriano ve diğerleri (2023), 53 ülkeden 424 çalışma ve 575.361 öğrenciyi kapsayan araştırmaları incelemiş; evrensel okul temelli SDÖ uygulamalarının öğrencilerin becerileri, tutumları, davranışları, akran ilişkileri, okul işlevleri, okul iklimi ve akademik başarıları üzerinde genel olarak olumlu sonuçlarla ilişkili olduğunu belirlemiştir. Bununla birlikte aynı araştırmada program içeriği, uygulama özellikleri, bağlam ve uygulama niteliğindeki farklılıkların sonuçları etkilediği de ortaya konmuştur. Dolayısıyla SDÖ'nün etkililiğinin yalnızca bir programın uygulanıp uygulanmadığı üzerinden değil, hangi becerinin, hangi öğrenci grubunda, hangi bağlamda ve nasıl desteklendiği dikkate alınarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

SDÖ'nün eğitim ortamlarıyla bütünleştirilmesi de bu nedenle önem taşımaktadır. Sınıf, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerileri kavramsal olarak öğrendikleri bir yer olmaktan öte akran ve öğretmen etkileşimleri içerisinde günlük olarak kullandıkları temel ortamlardan biridir. SDÖ uygulamalarının öğretim programları, sınıf yönetimi, öğretmen-öğrenci ilişkileri ve okul iklimiyle bütünleştirilmesi, söz konusu becerilerin gündelik okul yaşantısında kullanılmasını destekleyebilmektedir (Merrell & Gueldner, 2010; Mahoney vd., 2021). Türkiye'de de sosyal ve duygusal öğrenme farklı öğrenci ve öğretmen grupları, öğretim programları ve eğitim kademeleri bağlamında ele alınmaktadır (Bayram, 2022; Koç Tüylü, 2024; Türnüklü, 2004).

Araştırma sayısındaki artış, alandaki bilgi birikiminin yalnızca tek tek çalışma bulguları üzerinden değil, araştırmaların genel yönelimleri açısından da değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Uluslararası düzeyde yürütülen kapsamlı meta-analizler okul temelli SDÖ uygulamalarının sonuçlarına ilişkin güçlü bir kanıt tabanı oluştururken (Cipriano vd., 2023; Durlak vd., 2011; Taylor vd., 2017), Türkiye'deki çalışmaların sentezlenmesine yönelik araştırmalar da bulunmaktadır. Ağırkan ve Ergene (2022), Türkiye'de gerçekleştirilen SDÖ müdahalelerini meta-analitik olarak incelemiştir. Sarıcı Bulut (2024) ise 2007-2024 yılları arasında Türkiye'de ilkokul dönemindeki sosyal, duygusal ve ahlaki gelişime ilişkin lisansüstü tez ve makaleleri araştırma eğilimleri bakımından değerlendirmiştir. Bununla birlikte sosyal ve duygusal gelişim ile doğrudan sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine odaklanan araştırmalar aynı kapsamı ifade etmemektedir. Bu nedenle ilkokul kademesinde doğrudan SDÖ becerilerine ilişkin araştırmaların yayın özellikleri, yöntemsel yönelimleri, çalışma grupları, kullanılan veri toplama araçları ve ulaşılan temel sonuçlar açısından birlikte değerlendirilmesi, bu alandaki araştırma birikiminin daha bütüncül biçimde ortaya konmasına katkı sağlayabilir.

Bu kapsamda yapılacak bir inceleme, ilkokul düzeyindeki SDÖ araştırmalarının yıllar ve yayın türleri açısından gelişimini, tercih edilen araştırma yöntemlerini, çalışma gruplarını ve veri toplama araçlarını ortaya koymanın yanı sıra araştırmalarda ulaşılan temel sonuçların birlikte değerlendirilmesine olanak sağlayacaktır. Böylece mevcut araştırma eğilimlerinin belirlenmesi ve gelecekte yürütülecek çalışmalar için alanyazındaki gereksinimlerin daha görünür hâle getirilmesi mümkün olabilecektir.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de ilkokul kademesinde sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine ilişkin lisansüstü tezleri ve makaleleri belirlenen ölçütler doğrultusunda inceleyerek alandaki araştırma eğilimlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. İlkokulda sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine ilişkin çalışmaların yıllara ve yayın türlerine göre dağılımı nasıldır?

2. İlkokulda sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine ilişkin çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?

3. İlkokulda sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine ilişkin çalışmaların çalışma gruplarına göre dağılımı nasıldır?

4. İlkokulda sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine ilişkin çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı nasıldır?

5. İlkokulda sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine ilişkin çalışmalarda ulaşılan temel sonuçlar nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri kaynakları ve verilerin toplanması ile verilerin analizine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Araştırmanın Modeli

İlkokul kademesinde sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerine ilişkin lisansüstü tez ve makalelerin belirlenen ölçütler doğrultusunda incelendiği bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüştür. Doküman incelemesi, araştırmanın amacıyla ilişkili yazılı kaynakların sistematik biçimde incelenmesine ve değerlendirilmesine olanak sağlayan bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırma kapsamında 2014–2025 yılları arasında yayımlanan 7 lisansüstü tez ve 3 akademik makale olmak üzere toplam 10 çalışma incelenmiştir.

Veri Kaynakları ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri kaynaklarını, Türkiye'de ilkokul düzeyinde sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine ilişkin yayımlanmış lisansüstü tezler ve akademik makaleler oluşturmaktadır. Lisansüstü tezlere YÖK Ulusal Tez Merkezi'nin gelişmiş tarama alanı; makalelere ise Google Akademik üzerinden ulaşılmıştır. Taramalarda "sosyal duygusal öğrenme", "sosyal-duygusal öğrenme" ve "sosyal ve duygusal öğrenme" anahtar sözcükleri "ilkokul" ve "birleştirilmiş sınıf" sözcükleriyle birlikte tüm varyantları tek tek kullanılmıştır.

Araştırmaya; ilkokul kademesiyle doğrudan ilişkili, sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini konu alan ve tam metnine erişilebilen lisansüstü tez ve makaleler dâhil edilmiştir. Tarama için başlangıç yılına ilişkin bir sınırlama yapılmamış; dâhil edilme ölçütlerini karşılayan çalışmaların 2014–2025 yılları arasında yayımlandığı belirlenmiştir. Tarama son olarak 01/03/2026 tarihinde güncellenmiştir. Tarama ve uygunluk kontrolleri iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapılan taramalar sonucunda araştırma ölçütlerini

karşılayan 7 lisansüstü tez ve 3 akademik makale olmak üzere toplam 10 çalışma araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışmalar; yayın yılı ve türü, araştırma yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları ve ulaşılan temel sonuçlar açısından incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplam 10 çalışma (N = 10) incelenmiştir. Bu çalışmalar, araştırma soruları doğrultusunda analiz edilmiştir. İlk dört araştırma sorusu kapsamında çalışmaların yayın yılı ve türü, araştırma yöntemi, çalışma grubu ve veri toplama araçlarına ilişkin özellikleri sınıflandırılmış ve betimsel olarak sunulmuştur. Son araştırma sorusu kapsamında ise çalışmaların ulaştığı temel sonuçlar içerik analizi yoluyla incelenmiş ve benzer sonuçlar ortak kategoriler altında bir araya getirilmiştir. İçerik analizi, yazılı verilerin belirli kurallar doğrultusunda kodlanarak anlamlı kategoriler altında düzenlenmesine ve yorumlanmasına olanak sağlayan sistematik bir analiz sürecidir (Büyüköztürk vd., 2017; Yıldırım & Şimşek, 2021). Temaların oluşturulmasında çalışmaların sonuçları iki araştırmacı tarafından kodlanmış, kodlamalar karşılaştırılmış ve görüş ayrılıkları uzlaşı yoluyla giderilmiştir.

BULGULAR

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İlkokulda sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine ilişkin çalışmaların yıllara ve yayın türlerine göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışmaların Yıllara ve Yayın Türlerine Göre Dağılımı

Yıl	Yüksek lisans	Doktora	Makale	Toplam
2025	0	1	1	2
2024	0	1	0	1
2023	2	0	0	2
2019	1	0	0	1
2017	0	1	1	2
2015	0	0	1	1
2014	1	0	0	1
Toplam	4	3	3	10

Tablo 1 incelendiğinde, araştırma kapsamında değerlendirilen 10 çalışmanın dördünün yüksek lisans tezi, üçünün doktora tezi ve üçünün makale olduğu görülmektedir. Buna göre en fazla çalışmanın yüksek lisans tezi türünde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Çalışmaların yıllara göre düzenli bir dağılım göstermediği; çalışma sayısının en yüksek olduğu yılların 2017, 2023 ve 2025 olduğu ve bu yılların her birinde ikişer çalışmanın yayımlandığı görülmektedir. Diğer yıllarda ise birer çalışmaya rastlanmıştır.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İlkokulda sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine ilişkin çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Çalışmaların Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Araştırma Yöntemi	Yüksek lisans	Doktora	Makale	Toplam
Nicel Araştırma	2	1	2	5
Karma Araştırma	1	2	0	3
Nitel Araştırma	1	0	1	2
Toplam	4	3	3	10

Tablo 2 incelendiğinde, çalışmaların yarısında nicel araştırma yönteminin kullanıldığı (f=5) görülmektedir. Nicel araştırmaları karma yöntemle yürütülen çalışmalar (f=3) izlerken, nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmaların sayısının daha sınırlı olduğu (f=2) belirlenmiştir.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İlkokulda sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine ilişkin çalışmaların çalışma gruplarına göre dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Çalışmaların Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı

Çalışma Grubu	Yüksek lisans	Doktora	Makale	Toplam
1. sınıf öğrencileri	0	0	0	0
2. sınıf öğrencileri	0	1	0	1
3. sınıf öğrencileri	0	0	1	1
4. sınıf öğrencileri	4	2	2	8
Birleştirilmiş sınıf öğrencileri (3. ve 4. sınıf)	0	0	1	1

Not: Bir makalede 3. ve 4. sınıf öğrencileri birlikte çalışma grubunu oluşturduğundan, söz konusu çalışma her iki sınıf düzeyinde de değerlendirilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, çalışmaların ağırlıklı olarak 4. sınıf öğrencileriyle (f=8) yürütüldüğü görülmektedir. Bunun yanında 2. ve 3. sınıf öğrencileriyle de birer çalışma yapılmış; 1. sınıf öğrencileriyle yürütülen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İlkokulda sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine ilişkin çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Araçları	Yüksek lisans	Doktora	Makale	Toplam
Nicel Veri Toplama Araçları (Ölçek, Test)	3	3	2	8
Nitel Veri Toplama Araçları (Görüşme Formu, Gözlem, Yansıtıcı Günlük)	2	2	1	5
Toplam	5	5	3	13

Not: Bazı çalışmalarda birden fazla veri toplama aracı kullanıldığı için toplam frekans çalışma sayısından fazladır.

Tablo 4 incelendiğinde, nicel veri toplama araçlarının (f=8) nitel veri toplama araçlarına (f=5) göre daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Nicel veri toplama araçları kapsamında ölçek ve testler; nitel veri toplama araçları kapsamında ise görüşme formu, gözlem ve yansıtıcı günlük kullanılmıştır.

Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İlkokulda sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine ilişkin çalışmalarda ulaşılan temel sonuçların içerik analizi sonucunda oluşturulan temalar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Çalışmalarda Ulaşılan Temel Sonuçlara İlişkin Temalar

Tema	Temel bulgular	f
Programların SDÖ becerilerine etkisi	Uygulanan programların SDÖ becerileri üzerindeki etkisine ilişkin çoğunlukla olumlu sonuçlar elde edilmiş; bazı çalışmalarda ise ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir.	5
Etkinliklerin SDÖ becerilerine katkısı	SDÖ odaklı etkinliklerin öğrencilerin öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme becerilerini desteklediği belirlenmiştir.	2
SDÖ becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi	SDÖ becerilerinin cinsiyet ve bölge gibi bazı değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı; akademik başarı ve sosyoekonomik özelliklerle ise ilişkili sonuçların bulunduğu görülmüştür.	2
SDÖ ile dil becerileri arasındaki ilişki	Konuşma ve yazmaya yönelik tutumlar ile SDÖ becerileri arasında ilişkiler belirlenmiştir.	1
Program aracılığıyla SDÖ becerilerinin geliştirilmesi	Program uygulamasının öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme alanlarının gelişimini desteklediği belirlenmiştir.	1
Yaklaşımın SDÖ becerilerine etkisi	Uygulanan öğretim/terapi yaklaşımının öğrencilerin SDÖ becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.	1
Toplam		12

Not: Bir çalışmada birden fazla sonuca ulaşılabildiğinden aynı çalışma birden fazla tema altında kodlanmıştır. Bu nedenle toplam frekans, incelenen çalışma sayısından fazladır.

Tablo 5 incelendiğinde bulgular, çalışmaların ağırlıklı olarak programların SDÖ becerileri üzerindeki etkisine odaklandığını (f=5) göstermektedir. Bunu etkinliklerin SDÖ becerilerine katkısı (f=2) ve SDÖ becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisine yönelik sonuçlar (f=2) izlemektedir. Ayrıca SDÖ ile dil becerileri arasındaki ilişki, program aracılığıyla SDÖ becerilerinin geliştirilmesi ve farklı bir yaklaşımın SDÖ becerileri üzerindeki etkisine ilişkin sonuçların da bulunduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, ilkokul düzeyinde sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine ilişkin lisansüstü tez ve makaleler; yayın yılı ve türü, araştırma yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları ve ulaşılan temel sonuçlar açısından incelenmiştir.

Çalışmaların yıllara göre dağılımında düzenli bir artış görülmemiş; en yüksek çalışma sayısına 2017, 2023 ve 2025 yıllarında ulaşılmıştır. Bununla birlikte incelenen araştırma sayısının sınırlı olması nedeniyle bu dağılımın alandaki genel gelişime ilişkin doğrusal bir artış ya da azalış eğilimi olarak yorumlanması uygun değildir. Yayın türü açısından çalışmaların yedisinin lisansüstü tez, üçünün ise makale olması, incelenen ulusal alanyazında tezlerin ağırlıkta olduğunu göstermektedir.

Araştırma yöntemleri açısından nicel çalışmaların ağırlıkta olduğu, bunu karma ve nitel araştırmaların izlediği belirlenmiştir. Bu sonuç, Türkiye'de ilkokul dönemindeki sosyal ve duygusal gelişim çalışmalarını inceleyen Sarıcı Bulut'un (2024) sosyal-duygusal gelişim araştırmalarında nicel yöntemlerin daha fazla kullanıldığı yönündeki bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Nicel yöntemlerin ağırlığı, araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarına da yansımış; ölçek ve testlerin nitel veri toplama araçlarına göre daha sık kullanıldığı görülmüştür. Bununla birlikte görüşme, gözlem ve yansıtıcı günlüklerin de kullanılması, bazı araştırmalarda SDÖ'nün farklı veri kaynakları üzerinden ele alındığını göstermektedir.

Çalışma grupları açısından 4. sınıf öğrencilerinin belirgin biçimde öne çıktığı, 1. sınıf öğrencileriyle yürütülen herhangi bir çalışmaya rastlanmadığı görülmüştür. Sosyal ve duygusal yeterliklerin okula hazırbulunuşluk, öğrenme ve sonraki gelişim açısından erken dönemlerden itibaren önem taşıdığı belirtilmektedir (Denham, 2006). Ayrıca ilkokul yıllarının kendi içinde farklı gelişimsel özellikler taşıması, SDÖ araştırmalarında yaş ve sınıf düzeyine özgü gereksinimlerin dikkate alınmasını gerekli kılmaktadır (Jones vd., 2017). Bu açıdan mevcut çalışmaların özellikle 4. sınıfta yoğunlaşması, ilkokulun daha erken sınıf düzeylerine ilişkin araştırma birikiminin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Çalışmalarda ulaşılan temel sonuçların içerik analizi, araştırmaların ağırlıklı olarak programların SDÖ becerileri üzerindeki etkisine odaklandığını göstermiştir. Program ve etkinlik temelli çalışmaların çoğunda olumlu sonuçlar bildirilmekle birlikte bazı araştırmalarda anlamlı bir değişim ortaya çıkmamıştır. Bu sonuç, okul temelli SDÖ müdahalelerinin genel olarak sosyal ve duygusal beceriler üzerinde olumlu sonuçlar ürettiğini gösteren meta-analizlerle uyumludur (Ağırkan & Ergene, 2022; Cipriano vd., 2023; Durlak vd., 2011). Bununla birlikte ilkokul düzeyindeki programların etkilerinin çalışmalar ve öğrenci grupları arasında değişebildiği de bildirilmektedir (Jones vd., 2017). İncelenen araştırmalarda program etkisinin öne çıkmasına karşılık SDÖ becerilerinin farklı değişkenlerle ve dil becerileriyle ilişkisini ya da farklı öğretim yaklaşımlarının etkisini ele alan sonuçların daha sınırlı olduğu görülmüştür.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, bu araştırmanın kapsamı ve tarama ölçütleri çerçevesinde Türkiye'de ilkokul düzeyinde SDÖ becerilerine ilişkin ulaşılan çalışmaların sayıca sınırlı olduğu, lisansüstü tezlerin ağırlık taşıdığı, nicel yöntemlerin ve nicel veri toplama araçlarının daha sık kullanıldığı belirlenmiştir. Çalışma gruplarında 4. sınıf öğrencilerinin öne çıktığı, birleştirilmiş sınıflarda araştırmaların sınırlı kaldığı ve 1. sınıf düzeyinde ise araştırmaya rastlanmadığı görülmüştür. Araştırmaların temel sonuçları ağırlıklı olarak program ve etkinliklerin SDÖ becerileri üzerindeki etkileri etrafında yoğunlaşmış ve çoğunlukla olumlu sonuçlar ortaya konmuştur. Bununla birlikte daha erken sınıf düzeyleri, farklı yöntemsel yaklaşımlar ve program etkisinin dışındaki araştırma konularının görece sınırlı temsil edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın önerileri aşağıdaki gibidir:

1. İlkokulun özellikle 1., 2. ve 3. sınıflarında ve birleştirilmiş sınıflarda SDÖ becerilerini ele alan araştırmaların artırılması önerilebilir.
2. SDÖ'nün sınıf içindeki gelişim ve kullanım süreçlerinin daha ayrıntılı incelenebilmesi için nitel ve karma yöntemlere ve farklı veri kaynaklarının birlikte kullanılmasına daha fazla yer verilebilir.
3. Programların etkililiğinin yanı sıra SDÖ becerilerinin farklı akademik, sosyal ve bağlamsal değişkenlerle ilişkisini ve farklı öğretim süreçlerindeki görünümünü inceleyen çalışmaların çeşitlendirilmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

Ağırkan, M., & Ergene, T. (2022). What does the social and emotional learning interventions (SEL) tell us? A meta-analysis. *Revista de Psicodidáctica, 27*(2), 97–108. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.01.001

Bayram, H. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research, 10*(19), 236–258. https://doi.org/10.18009/jcer.1065975

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. baskı). Pegem Akademi.

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development, 94*(5), 1181–1204. https://doi.org/10.1111/cdev.13968

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020, October 1). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/

Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development, 17*(1), 57–89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators.* Association for Supervision and Curriculum Development.

Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R., & Doolittle, E. J. (2017). Promoting social and emotional competencies in elementary school. *The Future of Children, 27*(1), 49–72. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0003

Kabakçı, Ö. F. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 201145)

Koç Tüylü, D. (2024). *Erken çocuklukta sosyal duygusal öğrenme becerilerini desteklemeye yönelik öğretmen mesleki eğitim programının geliştirilmesi ve etkililiğinin incelenmesi* [Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. Bursa Uludağ Üniversitesi Açık Erişim Sistemi.

Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist, 76*(7), 1128–1142. https://doi.org/10.1037/amp0000701

Merrell, K. W., & Gueldner, B. A. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success.* The Guilford Press.

Sarıcı Bulut, S. (2024). İlkokul öğrencilerinde sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim ile ilgili bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 13*(3), 1113–1128. https://doi.org/10.7884/teke.1517783

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156–1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

Türnüklü, A. (2004). Okullarda sosyal ve duygusal öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 10*(37), 136–152.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık..

A COMPARATIVE ANALYSIS OF PRESCHOOL EDUCATION PROGRAMS: 2013, 2024 (EÇE), AND 2024 (TYMM)

Bahri Can Kuşaksız[1], Ümmühan Akpınar Afşin[2]

INTRODUCTION

The early childhood period represents a critical juncture in human life during which cognitive, social-emotional, linguistic, and motor skills develop most rapidly, and the foundations of personality and character are established. The quality of educational experiences offered during this period directly influences an individual's future academic success, social adaptation, and overall well-being. The socio-cultural fabric, economic dynamics, and future human visions of societies shape the philosophical foundations of education systems and, consequently, their instructional curricula. In the Republic of Türkiye, early childhood education has undergone multidimensional stages from a legal, institutional, and programmatic perspective from its foundation to the present day (Serdaroğlu & Bekir, 2024; Turan, 2021).

In the early years of the Republic, early childhood structures were primarily addressed for social aid and the protection of working mothers' children; over time, these evolved into systematic educational institutions. Examined chronologically, legal regulations such as Law No. 6224 of 1953 and Primary Education and Education Law No. 222 of 1961 laid the groundwork for the institutionalization of early childhood education. However, the first holistic and scientifically based curriculum attempts in the modern sense were carried out in 1989, 1994, 2002, and 2006. As one of the most mature and long-standing outcomes of these processes, the 2013 Early Childhood Education Curriculum served as the primary guiding framework in the education system for over a decade, based on a constructivist, spiral, flexible, eclectic, and child-centered structure (Dilek, 2017; Gelişli & Yazıcı, 2012; Özdemir, Eruzun & Kuru, 2021).

Technological transformations, the global climate crisis, digitalization, and changing social dynamics brought about by the twenty-first century necessitated a thorough review of educational curricula. In line with this, the Ministry of National Education (MoNE) executed two major programmatic initiatives in 2024. The first of these is the 2024 Early Childhood Education (ECE) Curriculum Update, which preserved the learning outcomes and indicators of the 2013 program while revising them in light of contemporary imperatives (outdoor learning centers, early literacy, sustainability). The second and more fundamental move is the "Türkiye Century Maarif Model" (TCMM) Early Childhood Education Curriculum, introduced with the ambition of a holistic philosophical and structural reform encompassing all education levels from preschool to high school graduation (Direk & Batmaz, 2024; Ocak & Yılmaz, 2025).

[1] Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, bahrican.kusaksiz@gmail.com, 0009-0004-6592-7939
[2] Sorumlu Yazar, Bartın Üniversitesi, uakpinar@bartin.edu.tr, 0000-0001-8107-6004

The release of these two curricula within the same year under differing philosophical orientations brought about a crossroad and epistemological debate in Turkish early childhood education policy. On one side stands the traditional-evolutionary line that tracks developmental domains through an outcome and indicator logic; on the other side is a new model proposing a human-centric approach based on the integrity of mind, heart, and body, prioritizing "personality development," and advocating for skill-virtue integration (Direk & Batmaz, 2024; Eroğlu Ertek & Eker, 2024). Therefore, this study aims to map the paradigm shift within the Turkish education system by providing a comparative analysis of the three aforementioned curricula (2013, 2024 ECE, and 2024 TCMM) across philosophical, structural, and pedagogical dimensions.

Theoretical Framework: Curricular Approaches and Paradigm Shifts in Early Childhood

Educational curricula are not merely technical documents outlining what is to be taught, but also philosophical manifestos reflecting how dominant forces, academia, and society envision the ideal human being. In the historical development of early childhood curricula, Jean Piaget's cognitive development theory, Lev Vygotsky's socio-cultural approach, and John Dewey's progressive philosophy of education have played dominant roles. These theoretical foundations position the child as an active agent constructing their own knowledge, while rendering the teacher a facilitator who organizes the environment and offers guidance (Wiggins & McTighe, 2005; Zembat, Koçyiğit & Tok, 2016).

In traditional early childhood programs, the developmentalist approach predominates. This approach centers on the child fulfilling developmental tasks (cognitive, language, motor, social-emotional, and self-care) tied to chronological age. The 2013 curriculum and its direct extension, the 2024 ECE curriculum update, rely heavily on this developmental psychology paradigm. In this paradigm, goals are defined via observable and measurable "outcomes" (acquisitions) alongside their concrete indicators. Educational quality is evaluated by the extent to which the child achieves these outcomes (Kılav & Eker, 2024; Tutkun, Akbaba, Bektaş & Özgün, 2025).

Conversely, in recent years, international educational literature (particularly the OECD Future of Education and Skills 2030 project) emphasizes "competence-based" or skill-based models that move beyond mere developmental area tracking to centralize concepts like flexibility, systems thinking, self-regulation, financial literacy, values, and holistic well-being. Synthesizing these global and local searches, the Türkiye Century Maarif Model proposes a framework that derives its philosophical roots from civilization values while incorporating complex skill webs into its structural design. TCMM conceives the human being not merely as a biological and psychological entity, but as a holistic moral and spiritual being endowed with character ("the mature human"). This represents a radical transition in early childhood education from an outcome-focused approach to a skill and disposition-oriented paradigm (Aktan & Akkutay, 2014; OECD, 2018; Yıldırım, Karadeniz & Arslan Çiftçi, 2024).

METHODOLOGY

Research Model

This study is a qualitative research project aimed at deeply analyzing the content, philosophical, and structural characteristics of past and currently implemented educational curricula. The study employs document analysis, a qualitative research design. Document analysis is a powerful research tool that involves systematically analyzing, coding, and categorizing written materials, curricula, and reports relevant to a specific research problem (Wach, 2013).

Data Sources

The primary data sources of the research consist of official curriculum documents approved and published by the Board of Education of the Ministry of National Education of the Republic of Türkiye. The primary documents included in this analysis are:

- Ministry of National Education Early Childhood Education Curriculum (2013) text (MoNE, 2013).
- Ministry of National Education Early Childhood Education Curriculum Update (2024 ECE) guideline and implementation documents (MoNE, 2024a).
- Ministry of National Education Türkiye Century Maarif Model Early Childhood Education Curriculum (2024 TCMM) official curriculum text (MoNE, 2024b).

Data Analysis and Reliability

Content analysis and comparative analysis techniques were utilized together in analyzing the collected data. The analytical process was executed in five key stages: (1) Accessing documents and checking authenticity, (2) Reading curriculum texts line-by-line to generate preliminary codes, (3) Merging identified codes under common themes (Philosophical Infrastructure, Aims and Principles, Learning Centers, Curricular Components, Assessment and Evaluation), (4) Constructing cross-curricula matrices to identify similarities and differences, and (5) Interpreting the findings in light of the theoretical framework (Yıldırım & Şimşek, 2008).

To ensure the reliability and validity of the research, the data were independently coded by two academics specializing in early childhood education and curriculum development. Inter-coder agreement was calculated using Miles and Huberman's (1994) reliability formula [Agreement Percentage = P = (Agreement / (Agreement + Disagreement)) x 100], yielding a high average consensus level of 95% across the curricula. Computer-assisted qualitative data analysis software (MAXQDA) was utilized to visualize data and build thematic networks during the analysis process (Dereli, 2023; Yıldırım & Şimşek, 2008).

FINDINGS

The findings indicate that the three analyzed early childhood education curricula contain significant continuities at structural, conceptual, and philosophical levels, while also exhibiting deep paradigm-level divergences. In this section, findings are presented through comparative matrices and qualitative

analyses under four main headings: general structural characteristics, learning-teaching processes, content architecture (outcomes vs. skills), and evaluation approaches.

Comparison of Structural and Philosophical Foundations

Examining the philosophical bases of the curricula reveals that the 2013 curriculum features an eclectic structure grounded in pragmatist and progressive educational philosophies. The curriculum centers on developmental psychology data by considering individual differences, interests, and needs of the child. While preserving this progressive structure, the 2024 ECE update expanded its philosophical framework with 21st-century themes such as global sustainable development goals, green skills, and digital literacy.

On the other hand, the 2024 TCMM curriculum reflects a radical ontological and epistemological transformation. TCMM relies on a "holistic education" philosophy and value-centered character development that considers the human being in the unity of mind, heart, soul, and body. The child is not merely an organism to be equipped with psychomotor or cognitive skills, but a moral and social subject to be endowed with virtues, values, and dispositions.

Table 1: Comparison Matrix Regarding Philosophical and Structural Foundations of Curricula

Comparison Axis	2013 Early Childhood Curriculum	2024 ECE Update	2024 TCMM Curriculum
Core Educational Philosophy	Progressivism, Reconstructivism, Constructivism (Eclectic).	Progressivism, Eco-pedagogy, Digital integration.	Holistic Philosophy, Disposition-Based & Character-Centered Approach.
Conception of the Child	An active, exploring child whose developmental domains need to be balanced.	An ecological child connected with nature, aware of global issues.	A virtuous and principled child possessing unity of mind, heart, soul, and body.
Structure of Curriculum	Spiral, flexible, process-oriented, topic/theme-independent.	Spiral, flexible, possesses thematic richness (sustainability focused).	Modular and non-linear, holistic structure based on skill webs.
Role of Teacher	Guide, environment organizer, observer.	Nature pedagogy practitioner, digital mentor, guide.	Role model, internalizer of values, guide, and partner in personality building.

Changes in Educational Process and Implementation Principles

When instructional processes and classroom practices are examined, notable differences are identified in planning, learning centers, and daily routine structures. In the 2013 curriculum, monthly plans and daily educational flows were conducted integrally, with teachers designing three primary sections: free play time, activity time, and evaluation time. Learning centers

consisted of physically demarcated areas in the classroom such as block, book, drama, science, music, and temporary centers.

With the 2024 ECE update, the "Outdoor Learning Center" and "Early Literacy Center" were added as mandatory elements. This adjustment is evaluated as a pedagogical reflex against changing childhood needs and screen addiction risks post-pandemic. Outdoor time allocations were clarified in teachers' daily plans, and activities connecting children with nature were encouraged.

In the 2024 TCMM curriculum, the educational process is established on the logic of "Discovery of Skills and Internalization of Virtues" rather than isolated activities. The daily plan flow was re-conceptualized in line with TCMM's overall philosophy as "Entry/Greeting-Rituals," "Skill-Oriented Practices," "Value and Virtue Stations," and "Evaluation of the Day." Physical classroom spatial design was re-envisioned into aesthetic and functional spaces where children can develop "dispositions" independently or in groups.

Content Architecture: Transition from Learning Outcomes to Skill Webs

One of the most striking findings of the study is the ontological shift in how curricula define content components and objectives. In the 2013 and 2024 ECE curricula, objectives were structured through "Outcomes" (acquisitions) categorized under five traditional developmental domains (Cognitive, Language, Social-Emotional, Motor Development, and Self-Care Skills) and their sub-components termed "Indicators." For example, under the Cognitive Development domain, "Matches objects according to their properties" is an outcome, whereas "Matches objects according to their color" is its concrete indicator. A pool of nearly 60 outcomes and hundreds of indicators offered teachers a flexible activity writing space.

In the 2024 TCMM curriculum, the terminology of "Outcome-Indicator" was completely abandoned. Instead, "Field Skills," "Conceptual Skills," and "Dispositions" form the core backbone of the program. Seven core field skills were defined for the early childhood stage, divided into sub-levels. Crucially, these skills were integrated with the "Virtue-Value-Action" model. Consequently, what is expected of the child is not merely demonstrating cognitive performance, but combining that performance with a virtue (e.g., justice, honesty, patriotism) to transform it into a living practice (action).

Table 2: Comparison of Objective and Content Structure (Taxonomic Transformation)

Analysis Dimension	2013 Early Childhood Curriculum	2024 ECE Update	2024 TCMM Curriculum
Core Objective Unit	Outcomes and Indicators (Developmental Domain Based).	Outcomes and Indicators (Developmental Domain + Thematic Based).	Field Skills, Conceptual Skills, Dispositions, and Virtues.

Analysis Dimension	2013 Early Childhood Curriculum	2024 ECE Update	2024 TCMM Curriculum
Categorization Logic	5 Classic Developmental Domains (Cognitive, Language, Motor, Social-Emotional, Self-Care).	5 Classic Developmental Domains + Contemporary Developmental Themes.	Learning Areas (Skill Webs), Dispositions (Self, Social, Intellectual), Value Series.
Values Education Approach	Implicit in hidden curriculum, embedded as opportunities arise (Flexible/Independent).	Linked with outcomes, emphasizing character and environmental ethics.	Main axis of the curriculum; systemic integration of 20 umbrella virtues and sub-values.
Literacy Types	Preparatory activities for traditional literacy.	Foundations of Early Literacy, Digital Literacy, and Financial Literacy.	Integrated Literacy (Including Information, Visual, Data, and Cultural Literacies).

As seen in Table 2, with TCMM, the early childhood education curriculum transformed from a psychological developmental tracking tool into a philosophical and anthropological "character and personality weaving" model. While the principle of "flexibility" in the 2013 and 2024 ECE curricula granted teachers freedom to select outcomes and plan according to their classroom levels, the TCMM curriculum provides a more structured and systematic tracking matrix that expects teachers to follow defined skill steps and value trajectories.

Transformation in Assessment and Evaluation Approaches

The ultimate success of educational programs is closely linked to the quality of their assessment and evaluation mechanisms. Because traditional grading and examination systems cannot be applied in early childhood, all three curricula intrinsically adopt "process-oriented" and "authentic" assessment. However, significant methodological differences exist regarding tools, frequency, and reporting styles.

In the 2013 curriculum, evaluation is three-pronged: child evaluation (observation records, developmental observation forms, developmental reports, portfolios), curriculum evaluation, and teacher self-evaluation. Teachers prepare a "Developmental Report" twice a year (at the end of terms) to present to families. This report expresses progress in developmental domains using descriptive sentences. The 2024 ECE curriculum maintained this process while integrating digital portfolios (e-portfolios) and visual rubrics that allow more room for children's self-assessment processes.

In the 2024 TCMM curriculum, assessment and evaluation assumed a structure centered on "Skill Acquisition Tracking and Enhancement." Moving beyond mere developmental status determination, the evaluation process aims to track the child's trajectory across complex field skills and virtue levels. In this regard, "Skill Profile Forms" and "Disposition Observation Scales" developed under TCMM are utilized. End-of-term reports were stripped of purely developmental phrasing and restructured as the "Personality and Skill Development Profile," reflecting which skills the child deepened and which social-individual dispositions (curiosity,

aesthetic sensitivity, patriotism, justice, etc.) they internalized. Table 3 presents a comparison of the assessment and evaluation systems of the programs.

Table 3: Comparison of Assessment and Evaluation Systematics

Evaluation Criteria	2013 Early Childhood Curriculum	2024 ECE Update	2024 TCMM Curriculum
Core Focus Point	Progress and maturation level across developmental domains.	Developmental maturity + specified thematic competencies.	Skill acquisition processes, conceptual depth, and disposition trajectories.
Primary Tools Used	Observation Form, Anecdotal Records, Developmental File (Portfolio).	Digital Portfolio, Scoring Rubrics, Self-evaluation forms.	Skill Profile Forms, Disposition Observation Matrices, Performance Tasks.
Output & Reporting Format	"Developmental Report" issued at term ends (Descriptive text).	E-Developmental Report and Digital Development Folder.	End-of-term "Personality and Skill Development Profile Report."
Family Involvement & Self-Evaluation	Teacher observation of family involvement levels.	Family surveys and home life tracking forms.	Integrated feedback mechanism focused on School-Family-Community collaboration.

DISCUSSION

The findings obtained in this study clearly demonstrate that early childhood education policies in Türkiye have experienced a philosophical and epistemological shift in direction over the last decade. The 2013 Early Childhood Education Curriculum represents a successful localization of the child-centered eclectic-progressive trend inspired by Piaget, which gained wide acceptance in Western literature for decades. The "flexibility" and "spirality" offered by this curriculum granted teachers broad professional autonomy in classroom practices. Indeed, numerous studies in the literature (Kurgun & Bümen, 2024; Uyar & Karafil, 2024; Başaran & Ulubey, 2018) confirm that the 2013 program was easily internalized and implemented by teachers.

The 2024 ECE update serves as an evolutionary step aiming to address technical and thematic gaps of the existing system without creating a philosophical rupture. In particular, adding themes such as the global climate crisis, sustainability, and digitalization ensured the curriculum aligned with contemporary global pedagogical trends (e.g., Reggio Emilia's environmental emphasis, forest school approaches). Making early literacy and outdoor centers mandatory can be considered a positive development in expanding concrete experiential spaces for young children (Direk & Batmaz, 2024; Kılav & Eker, 2024; Serdaroğlu & Bekir, 2024).

The main subject of pedagogical and philosophical debate is the paradigm introduced by the 2024 Turkey Century Education Model (TYMM). Criticizing the positivist-developmental approach, which views education solely as a process of tracking psychological and biological development, the TYMM proposes, in its place, a holistic model of character education grounded in the values of civilization. In this regard, the TYMM aims to transition from a positivist understanding of education to a post-positivist or values-centered approach. The program’s replacement of learning outcomes with

complex “skill frameworks” and “virtues” significantly raises the cognitive and affective thresholds expected of children (Karadeniz İpek, 2025; Sarısoy, 2025).

However, this situation may also entail certain risks in practice. Given the developmental characteristics of preschool-aged children (the preoperational stage), how to convey abstract virtues (such as justice, patience, and patriotism) to children—and, more importantly, how to measure this objectively—is a subject of pedagogical debate. The need for teachers to shift away from their “outcome”-focused habits inherited from the 2013 curriculum and instead implement the TYMM’s “skills and dispositions” maps—which require philosophical literacy—creates a significant need for in-service training.

CONCLUSION

From the Republic to the present day, early childhood education curricula in Türkiye have experienced continuous growth and transformation. The three curricula comparatively examined in this study serve as historical documents summarizing the stages of Turkish educational thought. In conclusion:

- The 2013 curriculum represents the maturity period of the flexible, spiral, and child-centered developmental paradigm.
- The 2024 ECE program is a successful modernization effort revising this mature period with contemporary global themes (environment, digitalization, outdoor spaces).
- The 2024 TYMM program, meanwhile, aims to push the boundaries of the developmental approach by adopting a paradigm that focuses on a holistic development of character based on a framework of skills and centered on civilization and virtue.

RECOMMENDATIONS

In light of these conclusions, the following recommendations are presented for stakeholders, policymakers, and researchers in early childhood education:

- *Comprehensive In-Service Training:* To successfully implement the 2024 TCMM curriculum, workshop-based applied in-service trainings on "skill web analysis" and "concretizing abstract virtues" should be organized for teachers beyond theoretical orientation.
- *Strengthening Physical and Material Infrastructure:* School physical capabilities and budgets for Outdoor Centers, Early Literacy areas, and Skill Stations stipulated by both 2024 curricula should be expanded, with material support provided to disadvantaged regions.
- *Streamlining Assessment Tools:* Disposition Observation Scales and Skill Profile Forms in TCMM should be digitalized and integrated into user-friendly platforms (MEBBİS/e-Okul) to avoid increasing bureaucratic burdens on teachers.
- *Academic Tracking Studies:* Longitudinal academic research evaluating the practical implementation effectiveness of all three curricula, teacher-child interaction quality, and long-term developmental outcomes should be funded and supported.

REFERENCES

Aktan, O., & Akkutay, Ü. (2014). Preschool education in OECD countries and Turkey [OECD ülkelerinde ve Türkiye'de okul öncesi eğitim]. *Asian Journal of Instruction*, 2(1), 64–79. https://izlik.org/JA92GS83NT

Başaran, S. T., & Ulubey, Ö. (2018). Evaluation of the 2013 early childhood education program [2013 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi]. *Journal of Ankara University Faculty of Educational Sciences*, 51(2), 1–32. https://doi.org/10.1501/Egifak.000000

Dereli, A. B. (2023). MAXQDA: Notes on creative data analysis [MAXQDA: Yaratıcı veri analizi üzerine notlar]. *Journal of Black Sea Communication Research*, 13(1), 149–152. https://doi.org/10.53495/e-kiad.1319405

Dilek, H. (2017). Comparison of the 2013 and 2006 Ministry of National Education Early Childhood Education Programs [T.C. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile 2006 Programının Karşılaştırılması]. In Ö. Demirel & S. Dinçer (Eds.), *Innovations and the search for quality in educational sciences [Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı]* (pp. 585–604). Pegem Akademi.

Direk, İ. N., & Batmaz, O. (2024). A look at early childhood education programs: Comparison of the 2013 and 2024 programs [Okul öncesi eğitim programlarına bir bakış: 2013 ve 2024 programlarının karşılaştırılması]. *Korkut Ata Journal of Turkic Studies*, 15, 866–880. https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1442767

Ertek Eroğlu, B., & Eker, C. (2024). Comparison of the 2013 and 2024 early childhood education programs [2013 ve 2024 yılı okul öncesi eğitim programlarının karşılaştırılması]. *The Journal of Academic Social Science*, 151, 391–403. http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.75799

Gelişli, Y., & Yazıcı, E. (2012). Evaluation of early childhood education programs implemented in Turkey in a historical process [Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi]. *Gazi University Journal of Industrial Arts Education Faculty*, 29, 85–93.

Karadeniz İpek, N. (2025). *Evaluation of the Century of Turkey Maarif Model Early Childhood Education Program* [Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirilmesi] (Master's thesis). Ondokuz Mayıs University Graduate Education Institute, Samsun, Turkey. https://hdl.handle.net/20.500.12712/50941

Kılav, D., & Eker, C. (2024). Evaluation of the revised early childhood education program using Stufflebeam's Context, Input, Process, and Product (CIPP) model [Yenilenmiş okul öncesi eğitim programının Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi]. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 12(1), 18–31. https://doi.org/10.58638/kebd.1462017

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

Ministry of National Education [MoNE]. (2013). *Early childhood education curriculum*. General Directorate of Basic Education. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243-okuloncesi_egitimprogrami.pdf

Ministry of National Education [MoNE]. (2024a). *Early childhood education curriculum update guide book (ECE)*. General Directorate of Basic Education. https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf

Ministry of National Education [MoNE]. (2024b). *Türkiye century maarif model early childhood education curriculum*. Board of Education. https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/ders/okul-oncesi

Ocak, G., & Yılmaz, M. (2025). Transformation in Education: A Comparative Evaluation of the MoNE 2013, MoNE (2024a), and MoNE (2024b) Preschool Education Curricula [Eğitimde Dönüşüm: MEB (2013), MEB (2024a) ve MEB (2024b) Okul Öncesi Eğitim Programları'nın Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi].*Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *23*(2), 2075-2100. https://doi.org/10.37217/tebd.1605623

OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf

Özdemir, D., Eruzun, H. M., & Kuru, N. (2021). Social-emotional development in early childhood education programs in Turkey from 1952 to 2021 [1952'den 2021'e Türkiye'deki okul öncesi eğitim programlarında sosyal-duygusal gelişim]. *Journal of Education and Society Studies*, 8(2), 314–335. https://doi.org/10.51725/etad.944339

Sarısoy, A. İ. (2025). *Comparative evaluation of two different models in early childhood education: The International Baccalaureate Primary Years Programme and the Maarif Model Early Childhood Education* [Okul öncesi eğitimde iki farklı modelin karşılaştırmalı değerlendirmesi: Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı ve Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim] (Master's thesis). Bursa Uludağ University Institute of Educational Sciences, Bursa, Turkey. https://hdl.handle.net/11452/54582

Serdaroğlu, H. U., & Bekir, H. (2024). Updates in the early childhood education program [Okul öncesi eğitim programında güncellemeler]. *Individual and Society Journal of Social Sciences*, 14(1), 1–29. https://doi.org/ 10.20493/birtop.1489551

Turan, F. (2021). The 1953 Kindergarten Education Program in the process of developing early childhood education programs [Okul öncesi eğitim programları geliştirme sürecinde 1953 ana okulları eğitim programı]. *International Journal of Social, Political and Economic Research*, 1, 1–36. https://doi.org/10.46291/IJOSPERvol8iss1pp1-36

Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. https://hdl.handle.net/20.500.12413/2989

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). https://teamone.msuurbanstem.org/wp-content/uploads/2014/07/understanding-understandingch21.pdf

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Qualitative research methods in the social sciences [*Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri]. Seçkin Publishing.

Yıldırım, B., Karadeniz, A. N., & Arslan Çiftçi, H. (2024). Comparison of MoNE 2013 and 2024 Early Childhood Education Programs in terms of physical development and health learning outcomes [MEB 2013 ve 2024 okul öncesi eğitim programlarının fiziksel gelişim ve sağlık kazanımları açısından karşılaştırılması]. *Journal of Medeniyet Educational Research*, 8(1), 42–53. https://izlik.org/JA33AZ87JC

Zembat, R., Koçyiğit, S., & Tok, E. (2016). Early childhood education program and different models [Okul öncesi eğitim programı ve farklı modeller]. In R. Zembat (Ed.), *Introduction to early childhood education* [Okul öncesi eğitime giriş] (pp. 135–184). Hedef Publishing.

YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖĞRENCİLERİN YAPAY ZEKÂ KULLANIMINA İLİŞKİN AKADEMİSYEN GÖZLEMLERİ: ÖĞRENME SÜREÇLERİ, BİLİŞSEL BECERİLER VE PEDAGOJİK YANSIMALAR

Deniz GÖRGÜLÜ[1], Melek ALEMDAR[2]

GİRİŞ

Yapay zekâ (YZ) teknolojilerinin yükseköğretimin öğretim süreçlerine hızlı bir şekilde entegre olması eğitim araştırmacıları ve akademisyenler arasında hem heyecan hem de kaygı uyandırmaktadır (Dwivedi vd., 2023; Kasneci vd., 2023). Bu durumun temelinde, büyük dil modellerine dayalı üretken yapay zekâ araçlarının öğrencilerin bilgiye erişme, metin üretme ve problem çözme süreçlerini köklü biçimde dönüştürmesi yatmaktadır (Lim vd., 2023; Noy & Zhang, 2023). Söz konusu dönüşümün doğasının, olumlu mu olumsuz mu olduğu ve hangi koşullar altında nasıl şekilleneceğinin ise tam olarak aydınlatılamadığı anlaşılmaktadır (Dikilitaş vd., 2024; Tlili vd., 2023).

Mevcut literatür, üretken yapay zekânın öğrenmeye etkisini büyük ölçüde öğrenci öz-bildirimlerine, öğrenci algılarına veya belirli dijital platformlarda üretilen çıktılara dayalı olarak incelemektedir (Grenz vd., 2025; Johnston vd., 2024). Buna karşılık, yükseköğretimde yapay zekâ kullanımına ilişkin araştırmalarda akademisyenlerin gözlem ve değerlendirmelerine görece sınırlı düzeyde yer verilmektedir (Crompton & Burke, 2023; Zawacki-Richter vd., 2019). Akademisyenler, öğrencilerin akademik performanslarını ve öğrenme davranışlarını farklı dönemler boyunca karşılaştırmalı olarak izleyebilme avantajına sahip olduklarından yapay zekâ kullanımının öğrenme süreçleri üzerindeki etkilerine ilişkin değerli gözlemsel veriler sunabilmektedirler (Alghamdi & Alghizzi, 2025; Marshik vd., 2025). Bu bağlamda, öğrencilerin yapay zekâ kullanım pratiklerine ilişkin akademisyen görüşlerinin incelenmesi yükseköğretimde öğretim süreçlerinin düzenlenmesine ve kanıta dayalı politikaların oluşturulmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Söz konusu düşünceden hareketle bu araştırmanın temel amacı, yükseköğretimde görev yapan akademisyenlerin öğrencilerin yapay zekâ kullanım pratikleri, bu kullanımın öğrenme süreçleri üzerindeki etkileri ve ortaya çıkardığı zorluklara dair gözlem ve deneyimlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Akademisyenlere göre öğrenciler yapay zekâ araçlarını yükseköğretim sürecinde hangi amaçlarla kullanmaktadır?

2. Akademisyenlere göre yapay zekâ araçları, öğrencilerin öğrenme süreçlerini hangi alanlarda kolaylaştırmakta ve hangi becerilerin gelişimine katkı sağlamaktadır?

3. Akademisyenlere göre yapay zekâ kullanımının ardından öğrenciler hangi bilişsel ve akademik alanlarda güçlük yaşamaktadır?

4. Akademisyenler, yapay zekâ kullanımının öğrencilerin düşünme ve öğrenme becerileri üzerinde ne tür değişimlere yol açtığını gözlemlemektedir?

[1] Dr., Selçuklu Bilim ve Sanat Merkezi, drdenizgorgulu@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5856-4069
[2] Sorumlu yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi. melek.alemdar@erbakan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9580-8226

5. Akademisyenler, yapay zekânın yükseköğretimde öğrenme ve düşünme süreçlerini desteklemek amacıyla gelecekte hangi yöntemlerle kullanılması gerektiğini düşünmektedir?

Kuramsal Çerçeve

Bu araştırma üç kuramsal eksen üzerine inşa edilmiştir. Bunlardan ilki Bilişsel Dışa Aktarım Kuramı'dır. Bilişsel dışa aktarım, bireyin zihinsel yükünün bir bölümünü çevresindeki araçlara, nesnelere veya teknolojilere devretmesi olarak açıklanmaktadır (Risko & Gilbert, 2016). YZ araçları bu bağlamda öğrencilerin bilgiye erişme, metin üretme, özetleme ve problem çözme süreçlerinde bilişsel yükü azaltan destekleyici araçlar olarak değerlendirilebilir (Gerlich, 2025). Bununla birlikte, bu araçların bilinçsiz ve aşırı kullanımı öğrencilerin kendi analiz, sentez ve çıkarım yapma becerilerini daha az kullanmalarına yol açabilir (Revesai, 2025).

Araştırmada yararlanılan ikinci kuramsal eksen Çift Süreç Kuramı'dır. Bu kurama göre düşünme süreçleri hızlı, otomatik ve sezgisel işleyen Sistem 1 ile daha yavaş, analitik ve bilinçli çaba gerektiren Sistem 2 üzerinden açıklanmaktadır (Kahneman, 2011). YZ araçları öğrencilerin analiz etme, argüman kurma ve değerlendirme gibi bilişsel çaba gerektiren görevlerini kolaylaştırabilir. Ancak öğrenciler bu araçları sorgulamadan kullandıklarında, analitik düşünme ve eleştirel değerlendirme süreçlerine daha az başvurma riski ortaya çıkabilir (Stadler vd., 2024).

Üçüncü kuramsal eksen ise araçsal akıl yürütmedir. Bu yaklaşım, bireyin bir etkinliği neden yaptığına odaklanmak yerine, onu en hızlı ve verimli biçimde nasıl tamamlayacağına yönelmesini açıklamak için kullanılabilir (Horkheimer, 1947/2013; Habermas, 1984). Eğitim bağlamında bu durum, öğrencilerin öğrenme sürecini derinlemesine anlam kurma alanı olarak değil, ödev, not veya ürün tamamlama aracı olarak görmeleriyle ilişkilendirilebilir (Chan & Hu, 2023; Selwyn, 2022).

Bu üç kuramsal eksen birlikte değerlendirildiğinde, araştırma öğrencilerin YZ kullanımını yalnızca teknolojik bir araç kullanımı olarak değil; bilişsel yük, düşünme biçimleri ve yükseköğretimdeki performans odaklı öğrenme kültürüyle ilişkili çok boyutlu bir olgu olarak ele almaktadır. Böylece akademisyenlerin gözlem ve deneyimleri, öğrencilerin YZ kullanım amaçları, bu kullanımın öğrenmeyi kolaylaştıran yönleri, ortaya çıkardığı zorluklar, düşünme-öğrenme becerilerine yansımaları ve gelecekte nasıl yapılandırılması gerektiği bağlamında bütüncül olarak incelenmektedir.

YÖNTEM

Araştırma, nitel bir desen benimsenerek yürütülmüştür. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yönteminin ölçüt örnekleme alt türü kullanılmıştır (Patton, 2002). Örnekleme kriterleri olarak şunlar belirlenmiştir: (1) Türkiye'deki bir yükseköğretim kurumunda öğretim elemanı olarak görev yapma, (2) lisans ya da lisansüstü düzeyde ders verme ve öğrencilerin YZ kullanımını doğrudan gözlemleme deneyimine sahip olma ve (3) farklı disiplinleri temsil etme. Söz konusu tercih, YZ kullanımının farklı alan kültürleri bağlamında çok boyutlu olarak ele alınmasını sağlamak amacıyla yapılmıştır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların Türkiye'deki farklı üniversitelerde görev yapan ve çeşitli alanlarda uzman 14 akademisyen olduğu görülmektedir. Katılımcıların deneyim süresi 1-15 yıl arasında değişmekte ve unvanları öğretim görevlisinden profesöre kadar uzanan bir yelpazede yer almaktadır. Cinsiyet dağılımı açısından ise katılımcıların 11'i kadın ve 3'ü erkektir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Üniversite	Uzmanlık Alanı	Unvan	Kıdem
A1	Kadın	Ankara Üniversitesi	Eğitim Yönetimi	Dr.	2 yıl
A2	Kadın	İstanbul Medipol Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	Dr.	3 yıl
A3	Kadın	İstanbul Medipol Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	Dr.	14 yıl
A4	Kadın	Hacettepe Üniversitesi	Eğitim Yönetimi	Dr.	1 yıl
A5	Erkek	Manisa Celal Bayar Üniversitesi	Bilgisayar ve Öğr. Teknoloji Eğitimi	Doç. Dr.	10 yıl
A6	Kadın	Anadolu Üniversitesi	Özel Yetenekliler Eğitimi	Doç. Dr.	11 yıl
A7	Kadın	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Dr. Öğr. Üyesi	9 yıl
A8	Kadın	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	Sınıf Eğitimi	Prof. Dr.	11 yıl
A9	Kadın	Ordu Üniversitesi	Temel Eğitim / Sınıf Eğitimi	Dr. Öğr. Üyesi	10 yıl
A10	Kadın	Başkent Üniversitesi	Çocuk Gelişimi	Öğr. Gör. Dr.	5 yıl
A11	Kadın	Süleyman Demirel Üniversitesi	İngiliz Dili Eğitimi	Dr. Öğr. Üyesi	15 yıl
A12	Erkek	Bayburt Üniversitesi	Türkçe Eğitimi	Doç. Dr.	4 yıl
A13	Erkek	Bayburt Üniversitesi	Türkçe Eğitimi	Dr. Öğr. Üyesi	3 yıl
A14	Kadın	Piri Reis Üniversitesi	İngiliz Dili Eğitimi	Öğr. Gör.	8 yıl

Veri Toplama

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen form kullanılmıştır. Bu formun birinci kısmında cinsiyet, görev yapılan üniversite, uzmanlık alanı, akademik unvan ve görev süresi soruları yer almaktadır. İkinci kısımda ise öğrencilerin YZ kullanım amaçlarını, YZ'nin öğrenme sürecini kolaylaştırdığı alanları ve gözlenen beceri gelişimini, YZ kullanımı sonrasında öğrencilerin zorlandığı alanları, düşünme ve öğrenme becerilerindeki değişim gözlemlerini ve YZ'nin gelecekte nasıl kullanılması gerektiğine dair önerileri kapsayan açık uçlu beş temel soru yer almaktadır. Açık uçlu sorular, katılımcıların deneyimlerini ve görüşlerini kendi ifadeleriyle ayrıntılı biçimde aktarmalarını sağlayacak şekilde hazırlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri birlikte kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz süreci, araştırmanın temel amacı ve araştırma soruları doğrultusunda yapılandırılmıştır. Bu kapsamda akademisyenlerin öğrencilerin yapay zekâ kullanım amaçlarına, yapay zekânın öğrenme süreçlerine katkılarına, kullanım sonrasında ortaya çıkan bilişsel ve akademik güçlüklere ve öğrencilerin düşünme-öğrenme becerilerindeki değişimlere ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Analizin ilk aşamasında katılımcı yanıtları bütüncül biçimde okunmuş ve veriye aşinalık sağlanmıştır. Ardından veriler anlamlı birimler hâlinde kodlanmış; benzer kodlar kategoriler altında, kategoriler ise temalar altında toplanmıştır. Bu süreçte Miles, Huberman ve Saldaña'nın (2021) nitel veri analizinde vurguladığı veri yoğunlaştırma, veri gösterimi ve sonuç çıkarma/doğrulama yaklaşımı esas alınmıştır.

Kodlama süreci ise Saldaña'nın (2021) kod, kategori ve tema geliştirme açıklamaları doğrultusunda yürütülmüştür.

İçerik analizi kapsamında katılımcı ifadelerinden hareketle kodlar oluşturulmuş ve bu kodlar benzerliklerine göre kategoriler altında birleştirilmiştir. Betimsel analiz kapsamında ise elde edilen bulgular araştırma sorularına uygun biçimde düzenlenmiş ve katılımcı ifadeleriyle desteklenmiştir. Analiz sonucunda beş tema belirlenmiştir: yapay zekâ kullanım amaçları, kolaylaştırma ve beceri gelişimi, zorluk alanları, düşünme-öğrenme değişimleri ve gelecekte yapay zekâ kullanımı.

Bulgular bölümünde her kategoriye ilişkin frekans değeri (f) sunulmuştur. Frekans değeri, ilgili kategori ya da kodun kaç farklı katılımcı tarafından ifade edildiğini göstermektedir. Bu değerler nicel genelleme amacıyla değil, katılımcı görüşlerinde öne çıkan örüntüleri ve yaygın eğilimleri betimlemek amacıyla kullanılmıştır (Saldaña, 2021). Aynı katılımcının aynı kodu birden fazla kez ifade etmesi durumunda frekans hesabına yalnızca bir kez dahil edilmiştir.

Kodlama sürecinde yalnızca ilgili soruya verilen yanıtlar değil, katılımcıların tüm yanıtları bütüncül olarak değerlendirilmiştir. Bir katılımcının herhangi bir yanıtında ilgili kodu destekleyen bir ifade bulunması durumunda bu ifade ilgili kategoriye dahil edilmiştir. Kod, kategori ve temalar analiz sürecinde yeniden gözden geçirilmiş; benzer kodlar birleştirilmiş, kapsamı belirsiz olanlar düzenlenmiş ve temaların veri setiyle uyumu kontrol edilmiştir. Bu süreç sonunda beş tema, 25 kategori ve bunlara bağlı kodlardan oluşan bulgu yapısı elde edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın beş alt problemine karşılık gelen bulgular sunulmuştur. Söz konusu sunumda ilk olarak araştırmanın bütüncül olarak görülmesi adına tema, kategori ve kodlar Tablo 2'de verilmiş, bunun ardından ise her bir alt problem alt başlıklar içerisinde ele alınmıştır.

Tablo 2. Tema, Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar	f
T1: YZ Kullanım Amaçları	K1.1 Akademik Görev Tamamlama	Ödev yapma, Sunum hazırlama, Araştırma projesi	10
	K1.2 Bilgiye Hızlı Erişim ve Özetleme	Özet isteme, Kaynak tarama, Soru oluşturma	8
	K1.3 Sınav Hazırlığı	Soru çözme pratiği, Not özetleme, Tekrar yapma	3
	K1.4 Yaratıcı Materyal Üretimi	Görsel oluşturma, Animasyon, İçerik tasarımı	4
	K1.5 Dil Öğrenimi ve Çeviri	Çeviri, Kelime öğrenimi, Konuşma pratiği	3
T2: Kolaylaştırma ve Beceri Gelişimi	K2.1 Zaman Tasarrufu ve Erişim Kolaylığı	Hızlı bilgiye erişim, Verimlilik artışı	9
	K2.2 Dijital Okuryazarlık	Prompt yazma becerisi, Teknoloji kullanımı	2
	K2.3 Akademik Yazma Becerisi	Yazma gelişimi, Akademik ifade	4
	K2.4 Yaratıcılık ve Fikir Üretimi	Bakış açısı genişleme, Özgün fikir somutlaştırma	7
	K2.5 Farklı Bakış Açıları	Disiplinlerarası sentez, Eleştirel perspektif	3
T3: Zorluk Alanları	K3.1 Bağımlılık ve Düşünme Tembelliği	Bağımlılık, Düşünmeden kabul, Okumaktan kaçınma	9
	K3.2 Eleştirel ve Yaratıcı Düşünmenin Zayıflaması	Eleştirel düşünme kaybı, Orijinal fikir üretememe	6
	K3.3 Bilgi Doğrulama Eksikliği	Yanlış bilgi kabulü, Sorgulamamak	5
	K3.4 Prompt Yazma Becerisi Eksikliği	Etkisiz soru sorma, Düşük kalite çıktı	2

	K3.5 Etik Sorunlar	İntihal, Veri analizi devretme, Kopyala-yapıştır	3
T4: Düşünme-Öğrenme Değişimleri	K4.1 Analiz-Sentez Becerilerinde Gerileme	Analiz yapamama, Sentez eksikliği, Çıkarım yapamama	4
	K4.2 Dijital Yazma Becerilerinde Artış	Prompt ile ifade geliştirme, Akademik yazma gelişimi	2
	K4.3 Sözlü Düşünme Becerilerinde Zayıflama	Konuşma becerisi gerilemesi, Okuma isteksizliği	2
	K4.4 Çıkarım Yapma Becerisinde Değişim	Metin yerine özet talep etme	1
	K4.5 Koşullu Beceri Gelişimi	Teorik bilgiyle YZ teyidi, Eleştirel değerlendirme	5
T5: Gelecekte YZ Kullanımı	K5.1 Etik Çerçeve ve Bilinçli Kullanım	Etik eğitim, Bilinçli kullanım, Doğrulama pratiği	10
	K5.2 Gerçek Hayat Problemleri	Uygulama odaklı görevler, YZ'yi fikir kaynağı olarak kullanma	3
	K5.3 Hibrit Pedagojik Yaklaşım	Geleneksel yöntemlerle entegrasyon, Özgün materyal ile birlikte	4
	K5.4 Kişiselleştirilmiş Öğrenme	Anlık geri bildirim, Bireyselleştirilmiş destek	5
	K5.5 Eş Zamanlı Akademisyen-Öğrenci Eğitimi	Akademisyen YZ okuryazarlığı, Ortak entegrasyon	2

Öğrencilerin YZ Kullanım Amaçlarına İlişkin Bulgular

Akademisyenlerin görüşleri, öğrencilerin yapay zekâ araçlarını kullanım amaçlarının iki temel eğilim etrafında şekillendiğini göstermektedir. Bunlardan ilki tamamlama ve hız odaklı kullanım, ikincisi ise tasarım ve fikir geliştirme odaklı kullanımdır. Akademik görev tamamlama, bilgiye hızlı erişim, özetleme ve sınav hazırlığı birinci kullanım eğilimini; yaratıcı materyal üretimi, dil öğrenimi ve çeviri ise ikinci kullanım eğilimini oluşturmaktadır.

Katılımcı ifadelerinde öğrencilerin yapay zekâ araçlarını özellikle ödev yapma, sunum hazırlama ve araştırma projesi tamamlama amacıyla kullandıkları öne çıkmaktadır. Bu doğrultuda A5, öğrencilerin analiz ve sentez gerektiren görevleri dahi yapay zekâya yaptırabildiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

"*Öğrenciler verilen ödevleri yapay zekaya yaptırıp, hocalarına teslim etme eğilimindeler. Analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde ödev vermek istediğinizde bile yapay zekaya ödev yaptıranlar olabiliyor*."

Bunun yanında akademisyenler, öğrencilerin yapay zekâ araçlarından bilgiye hızlı erişim, özetleme, kaynak tarama ve soru oluşturma amacıyla da yararlandıklarını gözlemlemiştir. Örneğin A3, öğrencilerin ders kitabı bölümlerini yapay zekâya özetlettirdiklerini ve bu yolla zaman kazandıklarını belirtmiştir. Sınav hazırlığı da katılımcı ifadelerinde yer alan bir diğer kullanım amacı olarak ortaya çıkmıştır. A10 bu duruma ilişkin gözlemini şu şekilde aktarmıştır:

"*Bazı öğrenciler sınavlara çalışmak için ChatGPT'ye ders sunumlarını atıp, oradan özetlettirdiğini ifade ediyor*."

İkinci kullanım eğilimi kapsamında öğrencilerin yaratıcı materyal üretiminde yapay zekâdan yararlandıkları görülmektedir. A6, öğrencilerin özgün senaryo yazma ve bu senaryoyu animasyona dönüştürme süreçlerinde yapay zekâ desteği aldığını ifade ederken; A11, mikro öğretim derslerinde şiir ve hikâye öğretimine yönelik görsel ve video üretiminde yapay zekâdan faydalanıldığını dile getirmiştir.

Dil öğrenimi ve çeviri de öğrencilerin yapay zekâ araçlarını kullandıkları alanlardan biri olarak belirlenmiştir. A14, öğrencilerin kelime öğrenimi, çeviri ve konuşma pratiği için yapay zekâ araçlarını

kullandığını belirtirken; A6, çeviri araçlarına aşırı bağımlılığın dilin gerçek anlamda öğrenilmesini engelleyebileceğini ifade etmiştir.

YZ'nin Öğrenme Sürecini Kolaylaştırdığı Alanlar ve Beceri Gelişimine İlişkin Bulgular

Akademisyenlerin görüşleri, YZ'nin öğrencilerin öğrenme süreçlerini özellikle zaman tasarrufu, bilgiye erişim, yaratıcılık, akademik yazma ve farklı bakış açıları geliştirme alanlarında kolaylaştırdığını göstermektedir. Katılımcı ifadelerinde en belirgin kolaylaştırıcı unsur, öğrencilerin bilgiye hızlı ulaşabilmesi ve öğrenme sürecinde verimlilik sağlamasıdır.

Akademisyenler, öğrencilerin YZ araçları aracılığıyla bilgiye daha hızlı eriştiklerini ve bu durumun öğrenme sürecinde zaman kazandırdığını belirtmiştir. Ancak bu kolaylığın her durumda derin öğrenmeye dönüşmediği, öğrencinin bilgiyi nasıl kullandığına bağlı olarak farklı sonuçlar doğurabildiği anlaşılmaktadır. A14 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

"*Bilgiye hızlı erişiyorlar. Bazen bunu çabuk tüketebiliyorlar ancak ders içerisinde özellikle anlamlı bir bağlam görüyorlarsa o zaman gerçekten öğrenmelerine destek oluyor. Rastlantısal öğrenme süreçlerine de yardımcı olduğunu düşünüyorum.*"

Katılımcı görüşlerinde öne çıkan bir diğer alan yaratıcılık ve fikir üretimidir. Akademisyenler, YZ'nin öğrencilerin bakış açılarını genişletebildiğini ve özgün fikirleri somutlaştırma sürecine katkı sağlayabildiğini belirtmiştir. A6 bu durumu şu örnekle açıklamıştır:

"*Özgün ve yaratıcı fikirlerini somutlaştırmaları denebilir. Örneğin özgün senaryo yazıyor, kısa bir animasyona dönüştürmede yapay zekâ desteği alıyor.*"

Akademik yazma becerisi de YZ'nin katkı sağladığı alanlardan biri olarak belirlenmiştir. Katılımcı ifadeleri, öğrencilerin YZ araçlarını yazılarını geliştirme, akademik ifade biçimlerini düzenleme ve metinlerini daha anlaşılır hâle getirme amacıyla kullandıklarını göstermektedir. Bu bulgu, YZ'nin yalnızca bilgiye erişim aracı değil, aynı zamanda akademik üretimi destekleyen bir araç olarak da değerlendirildiğini ortaya koymaktadır.

Dijital okuryazarlık kapsamında ise YZ ile etkileşim kurmanın öğrencilerin prompt yazma ve teknoloji kullanma becerilerini desteklediği görülmektedir. Katılımcılar, öğrencilerin YZ'den nitelikli yanıt alabilmek için isteklerini daha açık, ayrıntılı ve yapılandırılmış biçimde ifade etmeleri gerektiğini belirtmiştir. A13 bu durumu şu sözlerle açıklamıştır:

"*Daha çok dijital yazma becerilerini geliştirdiğini düşünüyorum, çünkü ona bir şeyleri prompt edebilmek için olabildiğince detaylı ifade ediyorlar.*"

Son olarak akademisyenler, YZ'nin öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirmelerine, disiplinlerarası bağlantılar kurmalarına ve eleştirel perspektif kazanmalarına katkı sağlayabildiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte bu katkının, öğrencinin mevcut bilgi birikimi ve eleştirel değerlendirme becerisiyle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. A8 bu koşullu katkıyı şu şekilde dile getirmiştir:

"*Farklı fikirler öne sürerek bakış açılarının geliştirilmesini sağlıyor. Aynı zamanda ChatGPT'nin verdiği yanlış bilgileri kendi temel teorik bilgileri ile test edebiliyorlar.*"

YZ Kullanımının Ardından Öğrencilerin Zorlandığı Alanlara İlişkin Bulgular

Akademisyenlerin görüşleri, YZ kullanımının ardından öğrencilerin özellikle bağımlılık, düşünmeden kabul etme, okumaktan kaçınma, eleştirel düşünme, bilgi doğrulama ve etik kullanım alanlarında zorlandıklarını göstermektedir. Katılımcı ifadelerinde en belirgin zorluk alanı, öğrencilerin YZ araçlarına bağımlı hâle gelmeleri ve öğrenme sürecinde zihinsel çaba göstermeden hazır çıktılara yönelmeleridir.

Akademisyenler, öğrencilerin YZ araçları olmadan ödev hazırlamakta, fikir üretmekte ve akademik görevleri organize etmekte zorlandıklarını belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin araştırma yapma, okuma ve kendi düşüncesini geliştirme süreçlerinden uzaklaşmasına yol açabilmektedir. A7 bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

"*Araştırma yapmaktan kaçınmak, örneğin kısa bir makaleyi bile okumamak. Orada verilen her bilgiye inanmak, sorgulamamak."*

Benzer biçimde A5, bilinçsiz YZ kullanımının öğrencilerin düşünme becerileri üzerinde uzun vadeli olumsuz etkiler oluşturabileceğini şu metaforla açıklamıştır:

"*Bilinçsiz yapay zekâ kullanan öğrenciler, beyinlerini yapay zekâya emanet etme yoluna gidiyorlar gibi geliyor bana. Bu şekilde giderse, her şeyi yapay zekâya danışan ve beyni körelen bir toplum ortaya çıkacak.*"

Katılımcı ifadelerinde öne çıkan bir diğer zorluk alanı, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin zayıflamasıdır. Akademisyenler, öğrencilerin YZ çıktılarını kendi düşünme süreçlerinden geçirmeden kullanabildiklerini ve bu durumun özgün fikir üretme becerisini sınırladığını belirtmiştir. A4 bu duruma ilişkin gözlemini şu şekilde aktarmıştır:

"*Derslerde açık uçlu bir soru yönelttiğimde veya sınıfta grup etkinliği yaptığımızda yapay zekâ örneklerini olduğu gibi sunmaları, yararlanmak yerine düşüncelerini baskılamak, onların orijinal fikir ve çözüm üretme becerilerini kısıtlıyor."*

Bilgi doğrulama eksikliği de öğrencilerin zorlandığı temel alanlardan biri olarak belirlenmiştir. Katılımcı görüşleri, öğrencilerin YZ tarafından üretilen bilgileri sorgulamadan kabul edebildiklerini ve yanlış ya da eksik bilgileri kontrol etmeden akademik çalışmalarına dahil edebildiklerini göstermektedir. Bu durum, YZ kullanımının yalnızca teknik bir beceri değil, aynı zamanda eleştirel değerlendirme ve doğrulama pratiği gerektirdiğini ortaya koymaktadır.

Etik sorunlar da katılımcıların dikkat çektiği zorluk alanları arasındadır. Akademisyenler, öğrencilerin YZ çıktılarından doğrudan yararlanma, kopyala-yapıştır yapma, intihal riski oluşturma ya da veri analizi gibi akademik sorumlulukları tamamen YZ'ye devretme eğiliminde olabildiklerini belirtmiştir. Bu bulgu, YZ kullanımında akademik dürüstlük ve sorumlu kullanım ilkelerinin önemini göstermektedir.

Son olarak, prompt yazma becerisi eksikliği öğrencilerin nitelikli çıktı üretmesini sınırlayan bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Katılımcı ifadeleri, öğrencilerin etkili soru sorma ve YZ'ye açık, ayrıntılı ve amaca uygun yönergeler verme konusunda zorlandıklarını göstermektedir. A11, yeterli prompt yazma becerisi olmayan öğrencilerin ortaya koyduğu ürünlerin yüzeysel ve basit düzeyde kaldığını belirtmiştir.

YZ Kullanımının Öğrencilerin Düşünme ve Öğrenme Becerilerine Yansımalarına İlişkin Bulgular

Akademisyenlerin görüşleri, YZ kullanımının öğrencilerin düşünme ve öğrenme becerileri üzerinde hem destekleyici hem de sınırlayıcı etkiler oluşturduğunu göstermektedir. Katılımcı ifadelerinde özellikle analiz-sentez becerilerinde gerileme, çıkarım yapma becerisinde değişim, sözlü düşünme becerilerinde zayıflama ve koşullu beceri gelişimi öne çıkmaktadır.

Akademisyenler, YZ kullanımının öğrencilerin analiz yapma, sentez kurma ve çıkarımda bulunma becerilerini zayıflatabildiğini belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin metinleri ayrıntılı biçimde okumak ve anlamlandırmak yerine YZ'den doğrudan özet ya da hazır sonuç istemeleriyle ilişkilendirilmiştir. A6 bu değişimi şu sözlerle açıklamıştır:

"*Çıkarım yapma becerisinin değişimini örnek verebilirim. Çok özet, çok kısa, çok pratik performans yönergeleri kullanıyorlar ve süreçte elde edilecekleri önemli becerileri geliştirmekten mahrum kalıyorlar. Örneğin ana fikri çıkarım yaparak onlar elde etmeli ama metni detaylı okumak ve okuduğunu anlamak yerine metni yükleyip ana fikri istiyorlar.*"

Bunun yanında katılımcı ifadeleri, YZ kullanımının bazı öğrencilerde dijital yazma becerilerini destekleyebildiğini göstermektedir. Öğrencilerin YZ ile etkileşime geçerken düşüncelerini daha açık ve ayrıntılı biçimde ifade etmeye çalışmaları, akademik ifade ve dijital yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilmektedir. Bu bulgu, YZ'nin özellikle yazılı ifade süreçlerinde destekleyici bir araç olarak kullanılabildiğini ortaya koymaktadır.

Buna karşın akademisyenler, YZ kullanımının sözlü düşünme ve konuşma becerileri açısından bazı sınırlılıklar doğurduğunu da belirtmiştir. Katılımcı ifadelerine göre öğrenciler, yazılı ve hazır çıktılara daha fazla yöneldikçe sözlü olarak düşüncelerini yapılandırma, açıklama ve savunma konusunda güçlük yaşayabilmektedir. Özellikle sözlü sorular karşısında eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin zayıfladığı ve basılı materyal okumaya yönelik isteksizliğin arttığı ifade edilmiştir.

Katılımcı görüşlerinde öne çıkan önemli bir bulgu, YZ'nin beceri gelişimine katkısının koşullu olmasıdır. Akademisyenlere göre YZ, ancak öğrenciler yeterli teorik bilgiye sahip olduklarında ve üretilen bilgiyi eleştirel biçimde değerlendirebildiklerinde öğrenmeyi destekleyici bir araca dönüşmektedir. A8 bu koşullu katkıyı şu şekilde ifade etmiştir:

"*Eğer teorik bilgiye tam olarak hâkimlerse yapay zekânın verdiği bilgileri düşünme becerileri (eleştirel düşünme ve analitik düşünme başta olmak üzere) ile teyit edebiliyorlar ya da geliştirebiliyorlar.*"

Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, YZ kullanımının öğrencilerin düşünme ve öğrenme becerileri üzerinde tek yönlü bir etki yaratmadığı görülmektedir. YZ, bilinçli ve eleştirel biçimde kullanıldığında dijital yazma, akademik ifade ve problem çözme süreçlerini destekleyebilirken; sorgulamadan ve hazır bilgiye dayalı kullanıldığında analiz, sentez, çıkarım yapma ve sözlü düşünme becerilerinde gerilemeye yol açabilmektedir.

Yükseköğretimde YZ'nin Gelecekte Nasıl Kullanılması Gerektiğine İlişkin Bulgular

Akademisyenlerin görüşleri, yükseköğretimde YZ kullanımının etik, bilinçli ve pedagojik olarak yapılandırılmış bir çerçevede ele alınması gerektiğini göstermektedir. Katılımcı ifadelerinde YZ'nin yasaklanması ya da tamamen serbest bırakılması yerine, öğrenmeyi destekleyen ve öğrencinin düşünme süreçlerini güçlendiren bir araç olarak konumlandırılması gerektiği öne çıkmaktadır.

Katılımcılar, gelecekte YZ kullanımının öncelikle etik ilkeler ve bilinçli kullanım anlayışı temelinde düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin YZ çıktısını doğrudan kabul etmek yerine doğrulama, sorgulama ve kendi düşünme süreçleriyle ilişkilendirme becerisi kazanmalarının önemli olduğu vurgulanmıştır. A14 bu yaklaşımı şu şekilde ifade etmiştir:

"*YZ'nin öğrencilerin öğrenme ve düşünme süreçlerini desteklemesi için öncelikle etik çerçevelerin açık biçimde belirlenmesi ve öğrencilere rehberlik sunulması gerekiyor. YZ destekleyici bir araç olarak konumlandırılmalıdır. YZ'yi akıl yerine değil, aklı keskinleştiren bir araç gibi görmek gerekiyor.*"

Katılımcı görüşlerinde öne çıkan bir diğer öneri, YZ'nin kişiselleştirilmiş öğrenme ve anlık geri bildirim süreçlerinde kullanılmasıdır. Akademisyenler, YZ'nin öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre destek sunabileceğini, anlık dönüt sağlayabileceğini ve öğrenme sürecini daha esnek hâle getirebileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda YZ'nin yalnızca bilgi sağlayan bir araç değil, öğrencinin öğrenme sürecini izleyen ve destekleyen yardımcı bir öğrenme ortamı olarak değerlendirilebileceği anlaşılmaktadır.

Hibrit pedagojik yaklaşım da katılımcıların önem verdiği öneriler arasında yer almaktadır. Akademisyenler, YZ'nin geleneksel öğretim yöntemlerinin yerine geçmemesi, özgün materyaller ve yüz yüze öğrenme süreçleriyle birlikte kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda YZ'nin öğretim sürecine ayrı ve bağımsız bir uygulama olarak değil, disiplinlerin pedagojik amaçlarıyla uyumlu biçimde entegre edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. A6 bu durumu şu sözlerle açıklamıştır:

"*Yapay zekâ, olumsuz bir unsur olarak değil, insanla aynı tarafta yer alan ve ona destek sağlayan bir araç olarak ele alınmalıdır. Bu nedenle etik yapay zekâ kullanımı, yalnızca belirli bir seminer ya da bağımsız bir ders kapsamında değil, eğitim sisteminin tüm bileşenlerine entegre edilen ve tüm disiplinlerin ortak bir parçası olarak ele alınabilir.*"

Katılımcı ifadelerinde YZ'nin gerçek hayat problemleri ve uygulama odaklı görevler içinde kullanılması gerektiği de öne çıkmaktadır. Akademisyenlere göre öğrenciler, YZ'yi hazır cevap üreten bir sistem olarak değil, karmaşık problemleri anlamlandırma, alternatif fikirler geliştirme ve çözüm sürecini destekleme amacıyla kullanmalıdır. Bu yaklaşımda nihai kararın öğrenciye ait olması, YZ'nin ise fikir kaynağı ve destekleyici araç olarak konumlandırılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Son olarak katılımcılar, YZ'nin yükseköğretime etkili biçimde entegre edilebilmesi için yalnızca öğrencilerin değil, akademisyenlerin de YZ okuryazarlığı konusunda desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bulgu, YZ kullanımının bireysel bir öğrenci pratiği olmanın ötesinde, kurumsal ve pedagojik bir dönüşüm gerektirdiğini göstermektedir. A9 bu gereksinimi şu şekilde dile getirmiştir:

"*Sınırlı sayıdaki gözlem ve deneyimime göre öncelikle biz akademisyenlerin kritik olarak da lisans ve lisansüstü öğrencilerinin YZ kullanımında nelere dikkat etmesi gerektiğine dair eğitimlerin yapılması ve bunların ulaşılabilir olması gerekiyor.*"

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma, yükseköğretimde görev yapan akademisyenlerin gözlem ve değerlendirmelerinden hareketle öğrencilerin YZ kullanım pratiklerini, bu kullanımın öğrenme süreçlerine yansımalarını ve ortaya çıkardığı zorlukları nitel bir bakış açısıyla incelemiştir. Bulgular, YZ'nin öğrenme süreçleri üzerindeki etkisinin tek yönlü olmadığını göstermektedir. YZ araçları bazı durumlarda bilgiye erişimi kolaylaştırmakta, akademik yazmayı desteklemekte, yaratıcı fikirlerin somutlaştırılmasına katkı sağlamakta ve kişiselleştirilmiş öğrenme fırsatları sunmaktadır. Buna karşılık, bilinçsiz ve denetimsiz

kullanım durumunda öğrencilerin hazır bilgiye yönelme, okumadan kaçınma, eleştirel değerlendirme yapmama ve akademik görevleri YZ'ye devretme eğilimleri güçlenebilmektedir.

Araştırmada öne çıkan temel bulgulardan biri, öğrencilerin YZ araçlarını çoğunlukla akademik görevleri tamamlama, özet alma, sınava hazırlanma ve hızlı bilgiye erişme gibi amaçlarla kullanmalarıdır. Bu bulgu, araçsal akıl yürütme yaklaşımıyla ilişkilendirilebilir. Horkheimer (1947/2013) ve Habermas'ın (1984) tartıştığı araçsal akıl yürütme çerçevesi, bireyin bir eylemin anlamından çok, o eylemi en hızlı ve verimli biçimde gerçekleştirmeye odaklanmasını açıklamaktadır. Eğitim bağlamında bu durum, öğrencilerin öğrenmeyi derinlemesine anlam kurma süreci olarak değil, ödev, sınav ya da akademik çıktı üretme aracı olarak konumlandırmalarıyla görünür hâle gelmektedir (Chan & Hu, 2023; Selwyn, 2022).

Bulgular aynı zamanda bilişsel dışa aktarım süreciyle de örtüşmektedir. Risko ve Gilbert'in (2016) tanımladığı bilişsel dışa aktarım, bireyin zihinsel yükünün bir bölümünü dışsal araçlara devretmesi olarak açıklanmaktadır. Bu araştırmada akademisyenlerin öğrencilerde gözlemlediği YZ'ye bağımlılık, düşünmeden kabul etme, okumaktan kaçınma ve bilgiyi doğrulamama eğilimleri, bilişsel dışa aktarımın öğrenmeyi destekleyen bir mekanizma olmaktan çıkıp öğrencinin kendi bilişsel çabasının yerine geçme riski taşıdığını göstermektedir. Gerlich'in (2025) çalışmasında sık YZ kullanımı ile eleştirel düşünme arasında olumsuz bir ilişki bulunması da bu bulguyla ilişkilendirilebilir.

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu, YZ'nin beceri gelişimine katkısının koşullu olmasıdır. Akademisyenlerin görüşleri, YZ'nin özellikle yeterli teorik altyapıya sahip ve YZ çıktısını eleştirel biçimde değerlendirebilen öğrenciler için destekleyici bir araç işlevi görebileceğini göstermektedir. Bu bulgu, Kahneman'ın (2011) Çift Süreç Kuramı bağlamında değerlendirilebilir. YZ araçları, öğrencilerin analitik düşünme, argüman kurma ve değerlendirme gibi Sistem 2'ye dayalı bilişsel süreçlerini destekleyebilir. Ancak öğrenciler YZ çıktısını sorgulamadan kullandıklarında, bu süreçlerin yerine geçerek üst düzey düşünme becerilerinin kullanımını sınırlayabilir (Stadler vd., 2024).

Bu noktada temel mesele, YZ'nin kullanılıp kullanılmaması değil, nasıl kullanıldığıdır. Bulgular, YZ'nin öğrencinin düşünme sürecinin yerine geçtiğinde analiz, sentez, çıkarım yapma ve özgün fikir üretme becerilerini zayıflatabileceğini; buna karşılık öğrencinin düşünmesini destekleyen bir iskele olarak kullanıldığında öğrenme sürecini güçlendirebileceğini göstermektedir. Bu nedenle YZ, yükseköğretimde ne tamamen dışlanması gereken bir tehdit ne de sınırsız biçimde kullanılabilecek tarafsız bir araç olarak görülmelidir. Aksine, pedagojik olarak yapılandırılması gereken güçlü bir öğrenme teknolojisi olarak ele alınmalıdır.

Araştırmanın dikkat çeken bir sonuç da YZ kullanımının yalnızca öğrencilerin bireysel kullanım pratikleriyle sınırlı olmadığıdır. Akademisyen görüşleri, YZ'nin yükseköğretime etkili, etik ve pedagojik olarak anlamlı biçimde entegre edilebilmesi için hem öğrencilerin hem de akademisyenlerin YZ okuryazarlığı konusunda desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu bulgu, YZ kullanımının bireysel bir öğrenci pratiğinden öte, kurumsal ve pedagojik bir dönüşüm alanı olarak ele alınması gerektiğine işaret etmektedir (Luckin & Cukurova, 2019). Dolayısıyla yükseköğretimde YZ'nin öğrenmeyi destekleyen bir araç mı yoksa düşünme süreçlerini zayıflatan bir kısayol mu olacağı, yalnızca öğrencilerin kullanım biçimine değil, akademisyenlerin pedagojik yeterliklerine ve kurumların geliştireceği etik, akademik ve öğretimsel çerçevelere de bağlıdır (Kahn vd., 2025).

Bu sonuçlar doğrultusunda yükseköğretimde YZ kullanımına ilişkin üç temel öneri geliştirilebilir. İlk olarak, değerlendirme sistemlerinin yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Geleneksel ödev ve sınav yapıları YZ araçları tarafından kolaylıkla üretilebilen çıktılara dayandığında öğrenciler öğrenme

sürecinden çok ürün tamamlama davranışına yönelebilmektedir. Bu nedenle değerlendirme süreçleri; süreç temelli, uygulama odaklı, gerekçelendirme isteyen ve öğrencinin kendi düşünme izini görünür kılan biçimde tasarlanmalıdır.

İkinci olarak, YZ okuryazarlığı hem öğrenciler hem de akademisyenler için sistematik bir eğitim alanı olarak ele alınmalıdır. Bu eğitim; etik kullanım, doğrulama pratiği, prompt yazma, akademik dürüstlük, veri güvenliği ve YZ çıktısını eleştirel değerlendirme gibi boyutları içermelidir. Ayrıca YZ okuryazarlığı yalnızca bağımsız bir seminer ya da kısa süreli eğitim olarak değil, disiplinlerin kendi öğretim süreçlerine entegre edilen sürekli bir pedagojik bileşen olarak yapılandırılmalıdır.

Üçüncü olarak, YZ'nin gerçek hayat problemleriyle ilişkilendirilerek kullanılması önerilmektedir. Bulgular, YZ'nin en verimli kullanımının öğrencinin karmaşık problemleri anlamlandırdığı, alternatif fikirler geliştirdiği, ancak nihai kararı kendisinin verdiği öğrenme durumlarında ortaya çıktığını göstermektedir. Bu yapı, YZ'yi hazır cevap üreten bir araç olmaktan çıkararak öğrencinin düşünmesini destekleyen bir yardımcıya dönüştürebilir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma yalnızca akademisyen görüşlerine dayandığı için bulgular öğrencilerin doğrudan deneyimlerini temsil etmemektedir. Ayrıca çalışma nitel bir desende yürütüldüğünden bulgular genellenebilir sonuçlar olarak değil, akademisyenlerin gözlem ve deneyimlerine dayalı anlamlı örüntüler olarak değerlendirilmelidir. Gelecek araştırmalarda öğrenci ve akademisyen görüşlerini karşılaştıran çalışmalar, farklı disiplinlerde YZ kullanım pratiklerini inceleyen araştırmalar ve YZ kullanımının analiz, sentez, çıkarım yapma ve eleştirel düşünme üzerindeki uzun vadeli etkilerini ele alan boylamsal çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca Türkiye'deki sınav ve çıktı odaklı eğitim kültürünün öğrencilerin YZ'yi araçsal biçimde kullanma eğilimini nasıl etkilediği karşılaştırmalı araştırmalarla incelenebilir.

KAYNAKLAR

Alghamdi, L. H., & Alghizzi, T. M. (2025, November). Educators' reflections on AI-automated feedback in higher education: a structured integrative review of potentials, pitfalls, and ethical dimensions. In *Frontiers in Education* (Vol. 10, p. 1704820). Frontiers Media SA. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1704820

Azevedo, L., Robles, P., Best, E., & Mallinson, D. J. (2025). Institutional policies on artificial intelligence in higher education: Frameworks and best practices for faculty. *New Directions for Adult and Continuing Education, 2025*(188), 70-78. https://doi.org/10.1002/ace.70013

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Chan, C. K. Y., & Hu, W. (2023). Students' voices on generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*(1), 43. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8

Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: the state of the field. International *Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*(1), 1-22. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8

Dikilitaş, K., Klippen, M. I. F., & Keles, S. (2024). A systematic rapid review of empirical research on students' use of ChatGPT in higher education. *Nordic Journal of Systematic Reviews in Education*, 2. https://doi.org/10.23865/njsre.v2.6227

Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E. L., Jeyaraj, A., Kar, A. K., ... & Wright, R. (2023). So what if ChatGPT wrote it? Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. *International Journal of Information Management, 71*(102642), 1-63. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642

Gerlich, M. (2025). AI tools in society: Impacts on cognitive offloading and the future of critical thinking. *Societies, 15*(1), 6. https://doi.org/10.3390/soc15010006

Grenz, A. K., Sabbaghan, S., & Jacobsen, M. (2025). Examining Canadian undergraduates' perspectives with using GenAI for Learning. *Canadian Journal of Learning and Technology, 51*(3), 1-20. https://doi.org/10.21432/cjlt29124

Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action, Vol. 1: Reason and the rationalization of society* (T. McCarthy, Çev.). Beacon Press.

Horkheimer, M. (2013). *Eclipse of reason*. Bloomsbury Academic.

Johnston, H., Wells, R. F., Shanks, E. M., Boey, T., & Parsons, B. N. (2024). Student perspectives on the use of generative artificial intelligence technologies in higher education. *International Journal for Educational Integrity, 20*(1), 2. https://doi.org/10.1007/s40979-024-00149-4

Kahn, P., Carrigan, M., Smith, P., Murtagh, L., Liu, R., & Song, F. (2025). Teacher agency and generative artificial intelligence: teaching in higher education as a responsive, cultural activity. *Learning, Media and Technology*, 1–12. https://doi.org/10.1080/17439884.2025.2575993

Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.

Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., ... & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences, 103*, 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Lim, W. M., Gunasekara, A., Pallant, J. L., Pallant, J. I., & Pechenkina, E. (2023). Generative AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators. *The International Journal of Management Education, 21*(2), 100790. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100790

Luckin, R., & Cukurova, M. (2019). Designing educational technologies in the age of AI: A learning sciences-driven approach. *British Journal of Educational Technology*, *50*(6), 2824-2838.

Marshik, T., McCracken, C., Kopp, B., & O'Marrah, M. (2025). Student and instructor perceptions and uses of artificial intelligence in higher education. *Teaching of Psychology, 52*(3), 339-346. https://doi.org/10.1177/00986283241299745

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Noy, S., & Zhang, W. (2023). Experimental evidence on the productivity effects of generative artificial intelligence. *Science, 381*(6654), 187-192. https://doi.org/10.1126/science.adh2586

Pallant, J. L., Blijlevens, J., Campbell, A., & Jopp, R. (2026). Mastering knowledge: The impact of generative AI on student learning outcomes. *Studies in Higher Education, 51*(4), 714-735. https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2487570

Patton. M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Revesai, Z. (2025). Generative AI dependency: The emerging academic crisis and its impact on student performance—A case study of a university in Zimbabwe. *Cogent Education, 12*(1), 2549787. https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2549787

Risko, E. F., & Gilbert, S. J. (2016). Cognitive offloading. *Trends in Cognitive Sciences, 20*(9), 676-688. https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.07.002

Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage Publications Inc.

Selwyn, N. (2022). The future of AI and education: Some cautionary notes. *European Journal of Education, 57*(4), 620-631. https://doi.org/10.1111/ejed.12532

Sol, K., Sok, S., & Heng, K. (2025). Rethinking assessment in higher education in the age of generative AI. *Encyclopedia of educational innovation*. Springer, Singapore. https://doi. org/10.1007/978-981-13-2262-4_327-1

Stadler, M., Bannert, M., & Sailer, M. (2024). Cognitive ease at a cost: LLMs reduce mental effort but compromise depth in student scientific inquiry. *Computers in Human Behavior, 160*, 108386. https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108386

Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R., & Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments, 10*(1), 15. https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education–where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*(1), 39. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

EBA DESTEKLİ TERS YÜZ ÖĞRENMENİN İLKOKUL MATEMATİK DERSİ AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ

Harun BASTIK[1]

GİRİŞ

Teknolojinin gelişmesiyle eğitim faaliyetleri de gelişme göstermiştir. Bununla birlikte teknolojik araçlar da eğitimde yerini almıştır. Teknolojinin eğitime entegre olmasıyla farklı yöntem ve teknikler öğrenme ve öğretme aşamasında yerini almıştır. Eğitimde teknolojik gelişmeler, eğitmenlerin ders sunum biçimlerini ve öğrencilerin bilgiye erişim yöntemlerini değiştirmiştir (Alabay, 2015).

Türkiye'de dijital eğitimin kurumsal bir yapı kazanması ve teknolojinin eğitim sistemine sistematik biçimde entegre edilmesi amacıyla Eğitim Bilişim Ağı (EBA), bu alandaki en kapsamlı ve merkezi dijital öğrenme platformlarından biri olarak öne çıkmaktadır. 2012 yılında FATİH Projesi kapsamında kullanıma sunulan EBA, başlangıçta dijital içerik sunumu ile sınırlı bir yapıya sahipken, zaman içerisinde pedagojik ve teknolojik gelişmelere paralel olarak çok boyutlu bir öğrenme ekosistemine dönüşmüştür (İş, 2025).

EBA' da öğrenciler öğretmenin gönderdiği çalışmaları takip edebilir, belirli bir takvime göre hazırlanan etkinliklere katılabilir ve etkileşim halinde olabilirler. İstenen süre içinde ödevlerini yaparak öğretmen ve öğrenciler burada iletişim halinde paylaşım yapabilirler (Bahçeci & Efe, 2018).

Ters Yüz Öğrenme(TYÖ)

Ters yüz öğrenme (TYÖ); öğrenme sürecinde, bireysel öğrenmeyi öne çıkaran öğrenci merkezli bir eğitsel yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. TYÖ yaklaşımı, öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına uygun şekilde ilerlemelerine fırsat tanıyarak bireyselleştirilmiş öğrenme süreçlerini desteklemektedir. Bu modelde öğretmen tarafından hazırlanan video, sunum ve dijital içerikler öğrenciler tarafından ders öncesinde incelenmekte; böylece sınıf içinde geçirilen zamanın daha etkili, etkileşimli ve derinlemesine öğrenme etkinliklerine ayrılması mümkün olmaktadır. (Ünsal, 2018).

Ters yüz öğrenme modeli ile genellikle çeşitli internete bağlı kaynaklar (dijital teknoloji ve videolar gibi) kullanılarak bilgi aktarımı ev ortamına taşınır ve öğrencilerle sınıf ortamında daha fazla etkileşimli etkinlik ve uygulama yapılabilir. (Bishop & Verleger, 2013).

Bu modelde öğretim elemanı, ders öncesinde konuya ilişkin genellikle kısa süreli öğretim videoları paylaşmakta; öğrenciler ise bu içerikleri bireysel olarak inceleyerek anlamadıkları noktaları ve merak ettikleri soruları not almaktadır (Elçiçek, 2024).

Eğitimde ters-yüz modelinin ortaya çıkışını tetikleyen temel faktörler iki ana eksende toplanmaktadır. Bunların ilki; teknolojik olanakların demokratikleşmesiyle öğrenenlerin bilgiye erişiminin kolaylaşması, ikincisi ise eğitimcilerin teknoloji kullanımındaki öz-yeterliliklerinin bu süreci destekleyecek düzeye ulaşmasıdır (Taşçi, 2021).

Necmettin Erbakan Üniversitesi,25830203306@ogr.erbakan.edu.tr ,ORCID: https://orcid.org/0009-0007-3389-2753

Yavuz (2016) tarafından yapılan incelemede dersin öncesi yapılan ön hazırlıkların öğrencilerin derse olan ilgisini arttırdığı ve daha hazır bir şekilde derste etkin oldukları bulgusuna ulaşır.

Arslan ve Kuzu (2019) tarafından yürütülen çalışmada, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden ders öncesinde gerçekleştirilen hazırlık faaliyetlerinin akademik performans üzerindeki rolü incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, ders öncesi yapılan bu tür etkinliklerin öğrencilerin başarı düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ve akademik çıktıları yükselttiğini ortaya koymuştur. Böylece öğrencinin dersteki etkinliklere daha hazır olduğu, uygulamanın etkinlikler açısından gerekli olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Matematik dersinde öğrenci akademik başarısını etkileyen temel unsurlardan biri, öğretim sürecinin yapılandırılma biçimidir. İlgili alanyazın, ilkokul düzeyinde ters yüz öğrenme modeline yönelik ampirik çalışmaların azlığına dikkat çekmekle birlikte; geleneksel yöntemlerin yarattığı monotonluğun öğrencileri dersten uzaklaştırdığını ortaya koymaktadır (Aktepe vd., 2014).

İlkokul düzeyindeki öğrencilerin somut düşünme evresinde olduğu göz önüne alındığında, yoğun şekilde soyut sembollerden oluşan matematiksel kavramları anlamlandırmakta zorluk yaşamaları kaçınılmazdır(Fauzi vd., 2023). Bu araştırmada çalışma alanı olarak ilkokul 3. sınıf "kesirler" konusunun seçilmesinin temel nedeni, kesirlerin matematik öğrenme sürecinde öğrencilerin en fazla kavramsal güçlük yaşadığı alanlardan biri olmasıdır. Kesirler, öğrencilerin doğal sayılarla geliştirdikleri düşünme biçiminden farklı bir bilişsel yapı gerektirmektedir. Öğrenciler doğal sayılarda "büyüklük arttıkça değer artar" şeklinde doğrusal bir düşünce geliştirirken, kesirlerde payda büyüdükçe parçanın küçülmesi gibi soyut ilişkileri anlamakta zorlanabilmektedirler. Bu nedenle kesirler konusu, matematikte kavramsal dönüşüm gerektiren kritik eşiklerden biri olarak kabul edilmektedir. Matematik eğitiminde kavramsal öğrenmenin en önemli birini kesirler konusu oluşturmaktadır**.** Alanyazın incelendiğinde; öğrencilerin kesirleri anlamlandırmada, kavramsallaştırmada ve somut modellere dönüştürmede ciddi güçlükler yaşadıkları görülmektedir (Gözel, 2025; Olkun ve Toluk-Uçar, 2018; Önal ve Yorulmaz, 2017; Pesen, 2020; Tunç-Pekkan, 2015; Soylu ve Soylu, 2005). Kesirler, yapısal olarak barındırdığı kavramsal zenginlik ve beraberinde getirdiği bilişsel karmaşıklık nedeniyle matematik öğretiminde yüksek düzeyde pedagojik hassasiyet gerektiren bir konu alanıdır. İlkokul düzeyinde kesirler ve ilişkili kavramların nitelikli bir şekilde yapılandırılması, öğrencilerin operasyonel akıcılık (işlemleri anlayarak hızlı yapabilme) kazanmalarını sağlamanın yanı sıra, matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmelerine ve disiplinlerarası kullanımda başarı göstermelerine olanak tanımaktadır (Önal & Yorulmaz, 2017). Alacacı'nın (2010) da belirttiği üzere, bu kademedeki sağlam bir kavramsal temel, daha ileri düzey matematiksel konular için kritik bir ön öğrenme (hazırbulunuşluk) teşkil etmektedir.

Alanyazında öğrencilerin kesir öğreniminde yaşadığı temel güçlükler arasında pay ve paydanın anlamını karıştırma, kesri iki ayrı doğal sayı gibi düşünme, eş parçalara ayırma ilkesini kavrayamama, sayı doğrusunda kesrin konumunu belirlemekte zorlanma ve birim kesir ile basit kesir arasındaki ilişkiyi anlamlandıramama gibi problemler yer almaktadır (Ercan & Aktaş, 2020). Özellikle öğrencilerin "payda büyüdükçe parçanın küçüldüğü" ilişkisini anlamakta zorlandıkları ve kesirleri doğal sayı mantığıyla yorumlama eğiliminde oldukları belirtilmektedir (Bay-Williams vd, 2019).

Bu gerekçeler doğrultusunda; öğrencilerin kesirlerle ilk kez sistematik bir şekilde karşılaştıkları ilkokul sürecinde ters yüz öğrenme modeline uygun olarak konunun etkin bir şekilde yer aldığı etkinliklerle incelenmesi büyük önem arz etmektedir. Söz konusu süreçte ortaya çıkan kavram yanılgılarının ve sistematik hataların saptanması; bu engellerin giderilmesine yönelik önleyici tedbirlerin alınması ve etkili öğretim stratejilerinin geliştirilmesi açısından önemlidir.

TYÖ modelinde öğrenciler sınıf içinde grup çalışmaları, tartışmalar ve uygulamalı etkinliklerle öğrenme sürecinin aktif katılımcısı hâline gelmektedir. Bu durum öğrencilerin yalnızca işlem yapmasını değil, matematiksel düşünme süreçlerini açıklamalarını da desteklemektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile bütünleştirilen ters yüz öğrenme yaklaşımının ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik başarıları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma kapsamında, teknoloji destekli ters yüz öğrenme uygulamaları ile geleneksel olarak tabir edilen öğretim süreci karşılaştırılmış; her iki yaklaşımın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimleri üzerindeki yansımaları değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada problem cümlesi "Eba destekli TYÖ öğrenme modelinin ilkokul 3. Sınıfların Kesirler konusunda akademik başarısına etkisi nedir?" olarak belirlenmiştir.

Araştırma soruları şu şekilde sıralanmıştır:

1. Deneysel bir müdahalenin uygulanmadığı öğretim programına devam eden öğrenciler ile TYÖ modeli uygulanan öğrencilerin değişken olarak akademik başarısı ile ön test puanları arasında anlamlı bir fark istatistiksel olarak var mıdır?
2. TYÖ modelinin uygulandığı öğrenci grubu ile müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı grubun öğrencilerinin akademik başarı değişkeni açısından son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Araştırmada desen olarak ön-test ve son-test kontrol grubundan oluşan yarı deneysel desenden yararlanılmıştır (Frankel & Wallen, 1996). Bu desen, grupların yansız biçimde belirlenerek deney grubu ve kontrol grubu olacak şekilde düzenlenmesine dayanmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Araştırmaya bağlı olarak oluşturulan iki gruba uygulama öncesinde ön test uygulanmış; takibinde dört hafta boyunca deney grubunda ilkokul 3. sınıf kesirler konusu, EBA içerikleriyle desteklenen ters yüz öğrenme yaklaşımı doğrultusunda işlenmiştir. Kontrol grubunda ise öğretim süreci geleneksel olarak ifade edilen yöntemler şeklinde sürdürülmüştür. Uygulama sürecinin sonunda her iki gruba son test uygulanmış olup elde edilen bulgular karşılaştırılmıştır. Araştırma sürecinde eğitim faaliyetleri deney ve kontrol grubunda mevcut sınıf öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. Böylece öğretmenin alan bilgisi, sınıf yönetimi, öğretim tarzı ve iletişim becerisi gibi öğretmenden kaynaklanabilecek değişkenlerin araştırma sonuçları üzerindeki etkisi kontrol edilmeye çalışılmıştır. Öğretmen etkisini azaltmak amacıyla her iki grupta da aynı kazanımlar, aynı öğretim süresi içerisinde ve aynı öğretim programına bağlı kalınarak işlenmiştir. Gruplar arasındaki temel fark, öğretim sürecinin organizasyon biçimi olmuştur.

Kontrol grubunda uygulanan "geleneksel öğretim", Millî Eğitim Bakanlığı öğretim programına uygun olarak yürütülen; öğretmenin sınıf içinde konuyu doğrudan anlattığı, örnek çözdüğü ve öğrencilerin bireysel alıştırmalar yaptığı öğretim sürecini ifade etmektedir. Bu grupta konu anlatımı ağırlıklı olarak ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen açıklamaları üzerinden gerçekleştirilmiş; sınıf dışı dijital içerik, video temelli ön öğrenme ya da ters yüz öğrenme uygulamaları kullanılmamıştır.

Her iki grupta da resmi ders saati süresi eşit tutulmuştur. Deney grubunda ek bir ders saati uygulanmamış; yalnızca öğretim sürecinin yapısı değiştirilmiştir. Deney grubundaki öğrenciler konu anlatımına ilişkin video

ve içerikleri EBA üzerinden ders öncesinde incelemiş, sınıf içi süre ise etkinlik, uygulama ve problem çözme çalışmalarına ayrılmıştır. Dolayısıyla deney grubunda toplam okul içi öğretim süresi kontrol grubundan fazla değildir. Ancak deney grubundaki öğrencilerin sınıf dışı ortamda EBA içeriklerini izlemeleri nedeniyle öğrenmeyle geçirilen toplam zamanın kontrol grubuna göre daha yüksek olabileceği değerlendirilmektedir. Söz konusu bu tablo, çalışmanın kapsamını daraltan ve araştırmanın kısıtlılıkları arasında yer alan unsurlardan biri şeklinde değerlendirilmektedir. Bu bağlamda araştırmada elde edilen farkın yalnızca ters yüz öğrenme modelinden değil; öğrencilerin sınıf dışı öğrenme süresinin artması, dijital içeriklerle tekrar yapabilmeleri ve sınıf içi etkin öğrenme fırsatlarının çoğalması gibi birleşik etkilerden kaynaklanabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Çalışma Grubu

Çalışmada, sürece kolaylık sağlayan uygun örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Bu yaklaşım, araştırmacının uygulamayı gerçekleştirebilmek adına erişimi en hızlı ve pratik olan birimi seçmesine olanak tanır; genellikle diğer örnekleme stratejilerinin hayata geçirilmesinin mümkün olmadığı veya kısıtlı imkânların bulunduğu koşullarda tercih edilen bir yöntemdir. (Kılıç, 2013).

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2025–2026 eğitim-öğretim yılında Selçuklu ilçesinde bulunan bir ilkokulun 3. sınıfında öğrenimine devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme tekniği kullanılmış; çalışma grubu 19'u deney grubunda, 19'u kontrol grubunda yer alan toplam 38 öğrenciden meydana gelmiştir. Grupların aynı okuldan seçilmesi; fiziksel ortam, okul kültürü, sosyoekonomik yapı ve yönetimsel değişkenler açısından benzer koşulların sağlanması amacıyla tercih edilmiştir. Böylece araştırmanın iç geçerliğini tehdit edebilecek çevresel farklılıkların azaltılması hedeflenmiştir. Grupların uygulama öncesindeki başlangıç düzeylerinin birbirine benzer olup olmadığını belirlemek amacıyla öğrencilere akademik başarı testi ön test olarak uygulanmış; gerçekleştirilen analizler sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu bulgu, deneysel işlem öncesinde grupların benzer özelliklere sahip olduğunu gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma sürecinde deney grubu ve kontrol gruplarında sürdürülen öğretim uygulamaları aynı sınıf öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. Böylece öğretmenin alan bilgisi, sınıf yönetimi, öğretim tarzı ve iletişim becerisi gibi öğretmenden kaynaklanabilecek değişkenlerin araştırma sonuçları üzerindeki etkisi kontrol edilmeye çalışılmıştır. Öğretmen etkisini azaltmak amacıyla her iki grupta da aynı kazanımlar, aynı öğretim süresi içerisinde ve aynı öğretim programına bağlı kalınarak işlenmiştir. Gruplar arasındaki temel fark, öğretim sürecinin organizasyon biçimi olmuştu.

Bu araştırma bazı sınırlılıklar içermektedir. Öncelikle çalışma, Konya ilinde bulunan tek bir ilkokulda öğrenim gören toplam 38 öğrenci ile sınırlıdır. Bu durum, elde edilen bulguların genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır. Ayrıca araştırma süreci dört haftalık bir uygulama ile sınırlı tutulmuştur. Daha uzun süreli uygulamalar farklı sonuçlar ortaya koyabilir. Bunun yanı sıra, çalışma yalnızca "kesirler" konusu kapsamında yürütülmüş olup farklı matematik konularında yapılacak araştırmalar farklı bulgular sunabilir. Deney grubundaki öğrencilerin EBA içeriklerini kullanım düzeyleri bireysel farklılık gösterebilmektedir. Bazı öğrencilerin videoları düzenli izlemeleri ve tekrar etmeleri öğrenme üzerinde daha fazla etki oluşturmuş olabilir. Ancak araştırmada öğrencilerin EBA kullanım yoğunluğu ayrıntılı biçimde analiz edilmemiştir. Bu durum, EBA kullanım düzeyinin başarı üzerindeki etkisinin doğrudan incelenmesini sınırlamaktadır.

Araştırmada kullanılan sınıflar mevcut (hazır) sınıflar olup öğrenciler bireysel olarak rastgele atanamamıştır. Bu nedenle çalışma, tam deneysel desen yerine ön test ile son test kontrol grubundan meydana gelen yarı deneysel desen kapsamında yürütülmüştür.

Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci, 19'u deney grubu 19'u ise kontrol grubundan oluşan toplam 38 öğrenciden meydana gelen çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. Deney grubunda Matematik dersi, EBA (Eğitim Bilişim Ağı) platformu ve yardımcı dijital araçlarla desteklenen ters yüz öğrenme modeline göre işlenmiştir. Bu kapsamda, her dersin altı gün öncesinde ilgili kazanımlara yönelik video içerikleri ve etkileşimli materyaller EBA üzerinden öğrencilere tanımlanmıştır. Öğrencilerin asenkron süreçteki izleme oranları ve içerik etkileşimleri araştırmacı tarafından anlık olarak takip edilmiş; elde edilen öğrenme analitiklerine göre öğrencilere yapılandırılmış dönütler sağlanmıştır. Kontrol grubunda ise öğretim süreci, mevcut müfredat doğrultusunda sınıf öğretmeninin rutin planlamasıyla devam ettirilmiştir. Dört haftalık deneysel müdahale; ön test, son test ile veriye dayalı olarak izlenmiştir. EBA, sınıf dışı öğrenme sürecinde içerik aktarımı, tekrar izleme imkânı ve öğrenme analitiği sağlayarak öğrencilerin bilişsel hazırbulunuşluğunu desteklemektedir. Ters yüz öğrenme (flipped learning) yaklaşımı, kuramsal bilgilerin edinilmesi sürecini sınıf ortamının dışına aktararak, yüz yüze yapılan ders saatlerinin tamamen pratik uygulamalara ayrılmasına zemin hazırlamaktadır. Bu model sayesinde, geleneksel ders anlatımı sınıf dışında gerçekleşmekte ve böylelikle sınıf içindeki zamanın daha etkin bir şekilde aktif öğrenme faaliyetlerine ayrılması mümkün olmaktadır. Öğretmen bu aşamada sadece bir rehber (gözetmen) olarak gruplar arasında dolaşır. Problem çözerken zorlanan öğrencilere ipuçları verir (iskele kurma) ve bağımsızlaştıkça desteğini yavaş yavaş geri çeker. Dolayısıyla bu durum öğretmenin rehberlik rolünü güçlendirmektedir. Somut materyaller, oyunlaştırılmış uygulamalar ve işbirlikli etkinlikler ise öğrencilerin kesir kavramına ilişkin farklı temsiller arasında geçiş yapmalarını sağlayarak kavramsal öğrenmeyi desteklemektedir. Öğrenciler kendilerine tanımlanan EBA şifreleriyle sisteme giriş yaparak öğretmenlerinin sisteme yükledikleri etkinlikleri, ders sunumlarını ve konu anlatımlarını takip ederek derse hazırlıklı gelmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin sisteme girişleri öğretmen tarafından takip etme imkanı da sunmaktadır.

Soyut nitelikteki matematiksel fikirlerin daha geniş kitlelerce kavranabilmesi, bunların diyagramlar, yazılı imgeler, dilsel ifadeler, gerçek hayat bağlamları ve somut araçlar vasıtasıyla çoklu temsil biçimlerinde sunulmasına bağlıdır. Söz konusu temsiller, soyut teoriler ile nesnel gerçeklik arasında pedagojik bir geçiş alanı yaratarak öğrenme sürecini kolaylaştırır (Nyamik Rahayu Sesanti vd., 2025).

Sınıf dışı etkinliklere ve ders içeriklerine EBA uygulaması üzerinden erişim sağlayan öğrenciler, konuyu evde öğrenme imkânı sağlayarak sınıfta ise bireysel veya grup etkinlikleri yaparak aktif bir şekilde öğrenme etkinliklerine katılmışlardır.

Ters yüz öğrenme yaklaşımında sınıf içi öğrenme ortamı; proje tabanlı öğrenme, yapılandırmacı yaklaşım, iş birlikli öğrenme, bireyselleştirilmiş öğrenme ve oyulaştırılmış öğrenme gibi farklı öğretim modellerinden yararlanılarak zenginleştirilmektedir (Toytok & Ramazanoğlu, 2021).

TYÖ modeliyle konuları sınıf dışında öğrenen öğrenci sınıfta bu tür yapıcı deneyimlerle, matematiği öğrenmenin zevkli yolunu bulurlar. Öğrenciler, ileri bir zamanda öğrendiklerinin analizini yapabilir; öğrendiklerini günlük yaşam problemleri çözmede kullanırlar (Olkun, 2009).

Veri Toplama Araçları

Araştırmadaki veriler matematik dersi başarı testi aracılığıyla elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde kullanılan ölçeklere ilişkin bilgiler şu şekildedir: Matematik Dersi Başarı Testi, öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarı düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur (Balcı & Özsoy, 2021).

Araştırmada kullanılan Matematik Başarı Testi, Balcı (2021) tarafından geliştirilen testten uyarlanmıştır. Test maddelerinin ayırt edicilik indekslerinin 0.20–0.30 aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında testin güvenirliği yeniden hesaplanmış ve yapılan güvenirlik analizi sonucunda KR-20 güvenirlik katsayısı.82 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değer, ölçme aracının yüksek düzeyde güvenilir bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

BULGULAR

Öğrencilerin akademik başarı testinden elde ettikleri puanlar 0 ve 100 sayısı arasında değişmektedir. Veriler üzerinde parametrik test analizlerinin uygulanabilirliğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ön test analizleri sonucunda, deney ve kontrol gruplarının birbirine benzer özellikler gösterdiği belirlenmiştir.

Deney süreci başlamadan evvel, grupların matematik dersindeki akademik başarı düzeylerinin birbirine ne ölçüde yakın olduğunu ortaya koyan veriler Tablo 1 bünyesinde sunulmuştur.

Tablo 1.1 Ön Test ve Son Test Puanlarının Normallik Testi Sonuçları

		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
Değişken Grup		Statistic	N	Sig.	Statistic	N	Sig
öntest	deney	,101	19	,200*	,951	19	,412
	kontrol	,158	19	,200*	,949	19	,385
son test	deney	,222	19	,015	,887	19	,029
	kontrol	,095	19	,200*	,977	19	,908

Örneklem sayınız 50'den küçük (n=38) olduğu için Shapiro-Wilk sütununa bakmamız akademik olarak en doğru yaklaşımdır.

- Shapiro-Wilk Sig. değeri: ,106
- Yorum: Bu değer 0,05'ten büyüktür (p > 0,05).

Bu sonuç, "Veriler normal dağılım göstermektedir" şeklindeki yokluk hipotezini reddetmediğimiz anlamına gelir. Yani verileriniz **normal dağılım sergiliyor.**

Araştırmada elde edilen verilerin parametrik analizlere uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla dağılım özellikleri incelenmiştir. Çalışma grubundaki katılımcı sayısının sınırlı olması nedeniyle normallik değerlendirmesinde Shapiro–Wilk katsayısı esas alınmıştır.

Ön test puanlarına ilişkin analiz sonuçları, deney grubunda (W = .951, p = .412) ve kontrol grubunda (W = .949, p = .385) dağılımın normal olduğunu göstermiştir (p > .05). Bu sonuç, uygulamadan evvel iki grubun da puan dağılımlarının normallik varsayımını karşıladığını ortaya koymaktadır.

Son test puanları incelendiğinde, kontrol grubunun dağılımının normal olduğu (W = .977, p = .908), ancak deney grubunun dağılımının normalden anlamlı düzeyde sapma gösterdiği belirlenmiştir (W = .887, p = .029, p < .05).

Ancak literatürde, bağımsız örneklemler t-testinin normallik varsayımına karşı görece dayanıklı bir test olduğu belirtilmektedir (Field, 2013). Özellikle grup örneklem büyüklüklerinin eşit olması ve her bir grupta örneklem sayısının 15'in üzerinde bulunması durumunda, normallik ihlallerinin test sonuçları üzerinde ciddi bir yanlılığa yol açmadığı ifade edilmektedir (Box G., 1953). Ayrıca parametrik testlerin, hafif ve orta düzeydeki normallik sapmalarında güvenilir sonuçlar verdiği araştırmalarla desteklenmiştir (Andy, 2013).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada matematik kesirler konusunun ters yüz öğrenme modeliyle EBA uygulamasından sınıf dışı öğretiminin akademik başarıya etkisi nedir sorusuna cevap aranmıştır. Çalışma 3.sınıflar kesirler konusu kapsamında yapılmış, deney grubuna EBA uygulamasından sınıf dışı matematik eğitimi uygulanmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgular, Söz konusu veriler, ilkokul matematik derslerinde yürütülen EBA tabanlı ters yüz öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin ders başarısını olumlu yönde ve yüksek bir etki büyüklüğüyle geliştirdiğini kanıtlar niteliktedir. Bu sonuçlar, öncelikle **yapılandırmacı öğrenme kuramı** ile açıklanabilir. Konstrüktivist yaklaşıma göre öğrenme; bilginin dışarıdan hazır bir şekilde alınması ya da zihne pasif olarak kaydedilmesi olarak görülemez. Aksine bu süreç, öğrenenin yeni bilgiyi eski deneyimleriyle harmanlayarak özgün bir biçimde anlamlandırması esasına dayanır; dolayısıyla öğrencinin aktif katılımı yoluyla anlam inşa etmesi sürecidir. Ters yüz öğrenme modeline bağlı olarak öğretmen denetiminde EBA uygulamasında konuyu sınıf dışı öğrenen Deney grubu sınıfta öğrendiği konuyla ilgili zenginleştirilmiş etkinlikler yapma fırsatı bulmuştur. Bu kapsamda, ters yüz öğrenme (flipped learning) yaklaşımının uygulandığı deney grubunun akademik başarı seyrini, geleneksel metodun kullanıldığı kontrol grubu ile karşılaştırmalı olarak belirlemek amacıyla, Araştırma kapsamında, deneysel işlem öncesinde grupların akademik başarı düzeylerini tespit etmek amacıyla ön test; uygulama bitiminde ise başarılarındaki değişimi görmek adına son test gerçekleştirilmiştir. Ters yüz öğrenme modeli kapsamında gerçekleştirilen öğretim sürecinin, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı görülmüştür. Mevcut araştırma sonuçları, alan yazında ters yüz öğrenme stratejisinin akademik başarı boyutunu soruşturmakta olan geçmiş çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Aydemir ve Faiz (2026) tarafından yapılan deneysel çalışmada, İlkokul Sosyal Bilgiler dersinde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarı üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmada, deney grubu öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış meydana geldiği ortaya konulmuştur. Bu incelemeler, ters yüz edilmiş öğrenme uygulamalarının akademik başarı üzerindeki olumlu etkisini rapor eden uluslararası çalışmalarla paralellik göstermektedir. Bishop ve Verleger (2013), ters yüz edilmiş öğrenme uygulamalarının özellikle problem çözme ve üst düzey bilişsel becerilerde artış sağladığını belirtmiştir. Benzer şekilde DeLozier ve Rhodes (2017), sınıf içi etkileşim süresinin artmasının öğrenmenin kalıcılığını desteklediğini vurgulamaktadır. Matematik dersi özelinde yürütülen araştırmada, Eba tabanlı eğitim alan öğrencilerin, yüz yüze eğitim gören akranlarına göre akademik olarak daha başarılı olduğu sonucuna varmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgular, EBA destekli ters yüz öğrenme modelinin ilkokul 3. sınıf matematik dersinde öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı ve güçlü düzeyde artırdığını göstermektedir. Özellikle Cohen's d = 1.11 değeri, uygulamanın pedagojik açıdan yüksek etki gücüne sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca etki büyüklüğünün

yüksek çıkması, modelin yalnızca içerik aktarımını değil, öğrenme sürecinin doğasını değiştirdiğini göstermektedir. Bu durum, geleneksel öğretimin pasif bilgi aktarımına dayalı yapısına karşılık, TYÖ'nün aktif, öğrenci merkezli ve etkileşimli doğasının daha etkili olduğunu düşündürmektedir.

Her eğitim uygulamasında olduğu gibi TYÖ modelinin de bir kısım sınırlılıkları bulunmaktadır. Öğrenenler arasındaki bireysel farklılıklar nedeniyle, öğrencilerin ev ortamında video temelli dersleri izlerken motivasyon sorunları yaşayabildikleri görülmektedir. Ayrıca, bazı öğrencilerin videoları hızlı bir şekilde geçmeleri, öğrenme sürecinde yüzeysel ve eksik öğrenmelere yol açabilmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları bir diğer önemli güçlük, öğretmene anında soru yöneltememeleri ve eş zamanlı dönüt alamamalarıdır (Johnson, 2013; Karakaş, 2021).

Matematik, soyut düşüncelerin yoğun olarak kullanıldığı bir öğrenme yapısına sahip olduğundan, ters yüz edilmiş öğrenme modelinde öğretmen klavuzluğu kritik bir öneme sahiptir. Özellikle dersin kuramsal içeriklerinin etkileşimli video ortamları aracılığıyla öğrenilmesi sürecinde öğrencilerin çeşitli zorluklarla karşılaşabildiği görülmektedir. Bu nedenle, söz konusu güçlüklerin farkında olan bir öğretim programının dikkatli bir şekilde planlanması ve etkili biçimde uygulanması gerekmektedir. Aksi takdirde, öğrencilerde bilişsel karmaşa ve duyuşsal dalgalanmalar ortaya çıkabilmektedir. Nitekim alanyazında, ters yüz edilmiş öğrenme yaklaşımının öğrenme sürecine yararlı etkilerinin yanı sıra, bazı çalışmalarda öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir artış sağlamadığı ve ders videolarını anlamada güçlük yaşadıkları yönünde bulgular da rapor edilmiştir (Ford, 2015; Guerrero et al., 2015; Johnson & Renner, 2012; Yavuz, 2016; Kaya,2018).

Sonuç olarak, EBA destekli ters yüz öğrenme modeli, ilkokul matematik öğretiminde yalnızca alternatif bir öğretim yöntemi değil; öğrencilerin hem akademik çıktılarını yukarı taşıyan hem de derse yönelik duyuşsal yaklaşımlarını olumlu yönde şekillendiren bütüncül bir pedagojik yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Modelin sunduğu aktif öğrenme ortamı, bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatları ve teknoloji entegrasyonu, öğrenme sürecinin hem bilişsel hem de duyuşsal boyutlarını desteklemektedir. Buna istinaden, ters yüz öğrenme yaklaşımının özellikle ilkokul seviyesinde yaygınlaştırılması ayrıca farklı derslerde uygulanarak etkilerinin incelenmesi önerilmektedir.

Araştırma sonucuna bağlı önerilerde ise, ters yüz edilmiş öğrenme modeli, nicel yöntemlerin yanı sıra nitel veya karma araştırma yöntemleriyle de incelenerek alana katkı sağlanabilir. Öğretmenler için EBA destekli TYÖ tasarım ilkeleri; araştırmacılar için uzun süreli, karma yöntemli ve daha büyük örneklemli çalışmalar Ayrıca, TYÖ modeli farklı öğretim yaklaşımları ile karşılaştırmalı olarak araştırılabilir. Öğrenci mevcudunun yüksek olduğu sınıflarda, ders içi uygulama ve etkileşim süreçlerinde yaşanan kısıtlı zaman sorunu, ters yüz edilmiş öğrenme modelinin uygulanmasıyla aşılabilir. Bu model, teorik bilgi aktarımını ders dışına taşıyarak sınırlı olan yüz yüze etkileşim süresinin daha nitelikli ve uygulama odaklı kullanılabilmesine olanak tanır.

KAYNAKÇA

Aktepe, V., Sargın, S., & Tahiroğlu, M. (2014). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 181*(181), 259–272.

Alabay, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin ve öğrencilerinin EBA (Eğitimde Bilişim Ağı) kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.

Arslan, H., & Kuzu, A. (2019). EBA ders modülünün ve V Sınıf yazılımının ters yüz sınıf modelinde uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(1), 20–36.

Aydemir, M.& Faiz, M. (2026). *Sosyal Bilgiler Dersinde Ters Yüz Öğrenme Modelinin Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi*. https://doi.org/DOI.%252010.51460/baebd.1710219

Bahçeci, F., & Efe, B. (2018). Lise öğrencilerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sitesine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *11*(4), 676–692.

Balcı, O. (2021). *İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerine yönelik matematik başarı testi geliştirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi.

Bay-Williams, J. M. & Van de Walle, J. A., Karp, K. S., (2019). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally* (10th ed.). Pearson.

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *ASEE National Conference Proceedings*, *30*(9), 1–18.

Box, G. E. P. (1953). Non-normality and tests on variances. *Biometrika*, *40*(3/4), 318–335.

Büyüköztürk, Ş. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

DeLozier, S. J., & Rhodes, M. G. (2017a). Helping students learn from videos: The layer design framework. *Educational Psychology Review*, *29*(1), 175–193.

DeLozier, S. J., & Rhodes, M. G. (2017b). The flipped classroom: A review of key ideas and recommendations for practice. *Educational Psychology Review*, *29*(1), 141–151.

Elçiçek, M. (2024). *Ters yüz öğrenme modeli: Kuram–metodoloji–uygulama*. Anı Yayıncılık.

Ercan, S., & Aktaş, D. G. (2021). Matematik Öğretmenlerinin Ve Öğrencilerinin Kesir Ve Rasyonel Sayi KavraminaAitTanimlamalari. MilliEğitimDergisi, 50(230),279300. https://doi.org/10.37669/milliegitim.707913

Fauzi, I., Arisetyawan, A., & Chano, J. (2023). Integration of Indonesian culture in the didactic design of the concept of fractions in elementary schools. International Online Journal of Primary Education (IOJPE), 12(4), 263-284.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4. bs.). Sage Publications.

Ford, P. (2015). Flipping a math content course for pre-service elementary school teachers. *PRIMUS*, 25(4), 369-380.

Gözel, E. (2025). *An Analysis of Postgraduate Theses on Fractions in Primary School Mathematics Courses in Türkiye*.

Guerrero, S., Beal, M., Lamb, C., Sonderegger, D. ve Baumgartel, D. (2015). Flipping undergraduate finite mathematics: Findings and implications. PRIMUS, 25(9-10), 814-832.

Hannula, M. S. (2002). Attitude towards mathematics: Emotions, expectations and values. *Educational Studies in Mathematics*, 49(1), 25–46.

İş, E. (2025). *Millî Eğitim Bakanlığı EBA (Eğitim Bilişim Ağı) Portalı Arayüzü Tasarımı ve Kullanılabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Geliş tarihi https://doi.org/10.31455/asya.1704274

Johnson, G. B. (2013). Students Perceptions of the Flipped Classroom. Master's thesis, The University of British Columbia, Canada.

Karakaş, G. (2021). *Türkiye'de ters yüz edilmiş öğrenme ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin tematik, metodolojik ve istatistiksel açıdan incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi.

Kaya, D. (2018). Matematik Öğretiminde Ters Yüz Öğrenme Modelinin Ortaokul Öğrencilerin Derse Katılımına Etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 232-249.

Nyamik Rahayu Sesanti, Purwanto, & Slamet Arifin. (2025). *Richness of the mathematics in elementary students' group work*. https://www.tpmap.org/

Olkun, S. (2009). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. Maya Akademi.

Önal, H., & Yorulmaz, A. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kesirler konusunda yaptıkları hatalar. JRES, 4(1), 98-113.

Tunç-Pekkan, Z. (2015). An analysis of elementary school children's fractional knowledge depicted with circle, rectangle, and number line representations. Educational Studies in Mathematics, 89(3), 419–441. https://doi.org/10.1007/s10649-015-9606-2

Pesen, C. (2020). İlkokullarda matematik öğretimi (1-4. Sınıf) (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Soylu, Y., & Soylu, C. (2005). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kesirler konusundaki öğrenme güçlükleri: Kesirlerde sıralama, toplama, çıkarma, çarpma ve kesirlerle ilgili problemler. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2), 101-117.

Taşçi, R. (2021). *EBA ile desteklenmiş ters yüz sınıf uygulamasının ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin yoğunluk kavramını anlama düzeylerine ve kendi kendine öğrenme becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.

Ünsal, H. (2018). Ters yüz öğrenme ve bazı uygulama modelleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(2), 39–50.

Yavuz, M. (2016). Ortaöğretim düzeyinde ters yüz sınıf uygulamalarının akademik başarı üzerine etkisi ve öğrenci deneyimlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Yetgin, N. B., & Yeşilyurt, M. (2020). İlkokul öğrencilerinin matematik tutumlarına ilişkin bir ölçek geliştirilmesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 2(4), 26–33.

ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDE YENİ BİR MODEL: MİLLİ EĞİTİM AKADEMİLERİNE YÖNELİK SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ALGI VE GÖRÜŞLERİ

[Dr. Öğr. Üyesi Esra Nur DEMİRTAŞ][1]

GİRİŞ

Öğretmen yetiştirme, eğitim sistemlerinin niteliğini doğrudan etkileyen temel politika alanlarından biridir. Öğretmenlerin sahip oldukları alan bilgisi, pedagojik bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler; öğretim programlarının etkili biçimde uygulanmasını, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin desteklenmesini ve eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmasını belirlemektedir (MEB, 2017). Bu nedenle öğretmenlerin nasıl seçildiği, yetiştirildiği, mesleğe hazırlandığı ve istihdam edildiği yalnızca öğretmen adaylarını değil, eğitim sisteminin bütününü ilgilendiren çok boyutlu bir konudur.

Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin temel kurumsal yapısını eğitim fakülteleri oluşturmaktadır. Bununla birlikte öğretmen yetiştirme sisteminin özellikle kuram ve uygulama arasındaki ilişki, öğretmenlik uygulamalarının süresi, uygulama okullarının niteliği ve adayların gerçek sınıf ortamlarına hazırlanması bakımından çeşitli sorunlar taşıdığı uzun süredir tartışılmaktadır. Ateş vd. (2019), öğretmen adaylarının gözlemlerine dayanarak öğretmen davranışlarını sınıf yönetimi, iletişim, öğretim ve rehberlik boyutları altında ele almış; öğretmen davranışlarının öğrenci öğrenmesi ve sınıf ortamı bakımından belirleyici olduğunu, öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde okul deneyimi, öğretmenlik uygulaması ve nitelikli mentorluk süreçlerinin önemli bir yere sahip bulunduğunu göstermiştir.

Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve öğretmenliğe geçiş sistemine yönelik son düzenlemelerden biri Millî Eğitim Akademisinin (MEA) kurulmasıdır. MEA, öğretmen adaylarının lisans mezuniyetinden sonra merkezi bir sınava katılmasını ve mesleğe başlamadan önce hazırlık eğitimi almasını öngören yeni bir yapılanmadır. Akademinin öğretmen adaylarının uygulama yeterliklerini geliştirmesi, mesleğe uyumlarını kolaylaştırması ve lisans eğitiminde ortaya çıkabilecek bazı eksiklikleri gidermesi beklenmektedir. Bununla birlikte MEA'nın kurulması; eğitim fakültelerinin işlevi, lisans eğitiminin yeterliliği, mesleğe geçiş süresinin uzaması, ekonomik koşullar, atama güvencesi, fırsat eşitliği ve öğretmen adaylarının motivasyonu gibi konuları gündeme taşımıştır.

Millî Eğitim Akademisine yönelik gerçekleştirilen güncel araştırmalar, öğretmen adaylarının bu yapıya ilişkin görüşlerinin hem olumlu hem de olumsuz boyutlar içerdiğini göstermektedir. Yaraş ve Özkul (2025), öğretmen akademilerinin uygulama temelli etkinlikler ve rehberlik odaklı süreçler aracılığıyla öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine katkı sağlayabileceğini belirlemiştir. Özüdoğru ve İpek (2026) de öğretmen adaylarının MEA'nın eğitim fakültelerindeki bazı eksiklikleri giderebileceğini, uygulamalı eğitimi artırabileceğini ve mesleki deneyim kazandırabileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde Ceylan (2025), din öğretimi öğretmen adaylarının Akademiye yönelik genel algılarının olumsuz olduğunu ancak Akademinin mesleki bilgi, beceri ve hizmet öncesi deneyim açısından olumlu sonuçlar doğurabileceğine ilişkin beklentiler taşıdıklarını belirlemiştir.

Millî Eğitim Akademisine yönelik olumsuz değerlendirmeler ise çoğunlukla mesleğe geçiş süresinin uzaması, ekonomik yük, sınav ve değerlendirme baskısı, belirsizlik ve lisans eğitiminin tekrarı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Gül (2025), öğretmen adaylarının Akademiyi gereksiz, zaman kaybına neden olan, atama sürecini uzatan ve ekonomik yük getiren bir yapı olarak değerlendirebildiklerini; sistemin motivasyon kaybı, pişmanlık, kaygı, hayal kırıklığı, üzüntü, karamsarlık, öfke ve değersizlik gibi olumsuz duygular oluşturabildiğini ortaya koymuştur. Yıldırım ve Çalışkan'ın (2025) sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği araştırmada da katılımcıların çoğunluğunun Akademiye eleştirel yaklaştığı, maddi yük,

[1] Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, esrademirtas@ohu.edu.tr , 0000-0002-3533-0697

zaman kaybı ve uygulamadaki belirsizliklerin öne çıkan kaygılar arasında olduğu belirlenmiştir. Özgür vd. (2025) ise müzik öğretmeni adaylarının Akademiye yönelik genel tutumlarının olumsuz olduğunu; mezuniyet sonrasında yeniden eğitim alma zorunluluğunun mesleğe geçişi geciktirdiğini, ekonomik olarak sürdürülebilir olmadığını ve adaletsizlik hissi oluşturduğunu belirlemiştir.

Millî Eğitim Akademisiyle ilgili diğer bir önemli tartışma eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme sistemindeki konumudur. Pınar ve Sarıçam'ın (2025) araştırmasında eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenler, yeni bir yapı oluşturulmasından önce eğitim fakültelerinin programlarının ve uygulamalarının güncellenebileceğini; Akademinin fakültelerin ve öğretmenlik mesleğinin itibarını zedeleyebileceğini ifade etmiştir. Turhan ve Okuldaş (2025) ise MEA'nın kurulmasının ardından öğretmen adaylarının eğitim fakültelerini çoğunlukla işlevsizleştirilmiş, toplumsal itibarı azaltılmış veya öğretmenliğe ulaşmak için zorunlu ancak anlamını kaybetmiş bir basamak olarak algıladığını belirlemiştir. Bu bulgular, MEA ile eğitim fakülteleri arasındaki ilişkinin ikame edici değil, tamamlayıcı bir yapı üzerinden kurulması gerektiğine işaret etmektedir.

Millî Eğitim Akademisinin sınıf öğretmeni yetiştirme açısından değerlendirilmesi ayrıca önem taşımaktadır. Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencilerine birden fazla dersin öğretimini gerçekleştirmenin yanında öğrencilerin ilk okuma yazma, temel matematik, sosyal-duygusal gelişim, okula uyum ve öğrenme alışkanlıklarının geliştirilmesinde belirleyici bir rol üstlenmektedir. İlkokul düzeyinde yapay zekâ ve yeni nesil teknolojilerin kullanımına yönelik bilimsel araştırmaların ve eğitim politikası eğilimlerinin küresel ölçekte hızla artması, sınıf öğretmenlerinin bu geleneksel pedagojik rollerinin yanı sıra erken yaşta dijital okuryazarlık, teknolojik uyum ve etik farkındalık kazandırma rollerini de üstlenmelerini gerekli kılmaktadır (Uzun, 2025). Bununla birlikte Erkan ve Taneri (2025), sınıf öğretmenlerinin velilerle yürüttükleri eğitimsel iletişim süreçlerinde iknayı empati, karşılıklı anlayış ve rehberliğe dayalı çok boyutlu bir süreç olarak değerlendirdiklerini; öğretmenlerin veli direnci, düşük sosyoekonomik koşullar, kültürel ön yargılar ve iletişim engelleriyle karşılaştıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgular, sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde öğrenci ve veli iletişimi, empati, çatışma çözme ve rehberlik gibi yeterliklerin önemini göstermektedir.

Öğretmenlerin lisans sonrasında mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaları kişisel ve mesleki gelişim açısından önemli olmakla birlikte, ek eğitim süreçleri zaman, iş yükü ve ekonomik koşullar bakımından çeşitli güçlükler oluşturabilmektedir. Kuru vd. (2025), sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitimin mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağladığını düşündüklerini belirlemiş; ancak katılımcıların çalışma hayatıyla ek eğitimin birlikte yürütülmesinin zaman problemi oluşturabileceğini, verimliliği azaltabileceğini ve kurumlar tarafından esneklik sağlanması gerektiğini ifade ettiklerini ortaya koymuştur. Bu bulgular, Millî Eğitim Akademisinin yalnızca içerik ve mesleki katkı bakımından değil, adaylara yüklediği zaman, ekonomik maliyet ve yaşam koşulları bakımından da değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Mevcut alan yazında Millî Eğitim Akademisine ilişkin farklı öğretmenlik alanlarından adayların, akademisyenlerin ve diğer paydaşların görüşleri incelenmiştir. Bununla birlikte dördüncü sınıf öğretmen adaylarının Millî Eğitim Akademisine yönelik algı ve görüşlerini; sınıf yönetimi, çoklu ders öğretimi, uygulama deneyimi, öğrenci ve veli iletişimi gibi sınıf öğretmenliğine özgü mesleki yeterlikler bağlamında ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının Millî Eğitim Akademisine yönelik algı, görüş, beklenti ve kaygılarını incelemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- Sınıf öğretmeni adayları MEA'yı öğretmen yetiştirme sistemi içinde nasıl konumlandırmaktadır?
- Adaylara göre MEA'nın sınıf öğretmenliği yeterliklerine sağlayabileceği katkılar nelerdir?
- Adayların MEA'ya ilişkin kaygıları ve katılım eğilimleri nelerdir?
- Adaylar MEA'nın nasıl yapılandırılmasını önermektedir

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Çalışma, katılımcıların yaşanmış Akademi deneyimlerinden çok, yeni sisteme ilişkin bilgi, algı, görüş, beklenti ve kaygılarına odaklanmaktadır. Bu nedenle bireylerin yaşamlarını, deneyimlerini ve karşılaştıkları durumları nasıl yorumladıklarını ve görüşlerini nasıl yapılandırdıklarını ortaya çıkarmayı amaçlayan temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır (Merriam & Tisdell, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören 11 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Katılım ölçütleri şunlardır: sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim görüyor olmak, MEA uygulamasından mesleğe geçiş aşamasında etkilenme ihtimali bulunmak, MEA hakkında en az temel düzeyde bilgi sahibi olmak ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak. Katılımcıların kişisel bilgileri gizli tutulmuş ve her katılımcıya Ö1-Ö11 biçiminde kod verilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından 2025–2026 akademik yılı bahar döneminde, Millî Eğitim Akademisine ilişkin yasal düzenlemelerin kamuoyuna açıklanmasının ardından yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Form dört ana bölümden oluşmaktadır: (1) MEA'ya yönelik genel düşünceler, bilgi kaynakları ve ilk tepkiler; (2) Akademinin öğretmen yetiştirme sürecine olası katkıları ve eğitim fakültesiyle karşılaştırılması; (3) sistemin olası avantaj ve dezavantajları, mesleki yeterlik ve motivasyona etkileri; (4) Akademiye katılma isteği ve sistemin geliştirilmesine yönelik öneriler. Görüşmeler katılımcı onayıyla ses kaydına alınmış ve yaklaşık 45 dakika sürmüştür. Ses kayıtları araştırmacı tarafından hiçbir değişiklik yapılmadan yazılı metne dönüştürülmüştür.

Verilerin Analizi

Veriler tümevarımsal içerik analiziyle çözümlenmiştir. Analiz sürecinde görüşme metinleri bütüncül bir bakışla okunmuş, anlamlı ifadelerden kodlar oluşturulmuş, benzer kodlar kategoriler altında birleştirilmiş ve kategoriler arasındaki ilişkiler incelenerek dört ana temaya ulaşılmıştır: (1) MEA'ya ilişkin sistem algısı ve ilk tepkiler, (2) MEA'nın eğitim fakültesiyle karşılaştırılması, (3) MEA'nın avantajları ve dezavantajları, (4) sisteme katılım isteği ve tasarım önerileri. Geçerlik ve güvenirliği artırmak amacıyla görüşme formu sınıf eğitiminde öğretim üyesi olan iki uzmandan görüş alınmıştır. Analiz sürecinde verilerin başka bir uzman tarafından da kodlandığını ve Miles-Huberman formülüne göre (örneğin %90 ve üzeri) bir uzlaşma sağlanmıştır. Bulgular doğrudan katılımcı alıntılarıyla desteklenmiş, araştırma süreci ayrıntılı biçimde raporlanmış ve veri kayıtları saklanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla görüşme formu alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş, bulgular farklı katılımcı görüşlerini temsil eden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Aktarılabilirlik için çalışma grubu ve araştırma bağlamı ayrıntılı biçimde betimlenmiştir. Tutarlılık amacıyla kodlama kararları ve tema geliştirme süreci kayıt altına alınmış, kodlar belirli bir süre sonra yeniden gözden geçirilmiştir. Teyit edilebilirlik kapsamında ham veriler, kodlama tabloları ve analiz notları saklanmıştır.

BULGULAR

Sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilen görüşmelerin tümevarımsal içerik analizi sonucunda dört ana tema, bu temalar altında çeşitli kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur. Elde edilen tema, kategori ve kodlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Millî Eğitim Akademisine İlişkin Görüşlerine Yönelik Tema, Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar
1. MEA'ya İlişkin Sistem Algısı ve İlk Tepkiler	MEA'nın sistem içindeki konumu	Ek zorunlu basamak, eğitim fakültesini tamamlayıcı yapı, eğitim fakültesine alternatif yapı
	MEA'ya ilişkin ilk duygusal tepkiler	Şok ve kaygı, belirsizlik ve hayal kırıklığı, umut
	MEA'ya ilişkin bilgi ve farkındalık	Bilgi eksikliği, düzenlemelerin yetersiz açıklanması, uygulama sürecine ilişkin belirsizlik
2. MEA'nın Eğitim Fakültesiyle Karşılaştırılması	Eğitim fakültesinin güçlü yönleri	Kuramsal bilgi ve alan bilgisi, pedagojik altyapı, uzman akademisyenlerden eğitim
	Eğitim fakültesinin sınırlılıkları	Kısa süreli uygulama, sınırlı sınıf deneyimi, kuram-uygulama kopukluğu
	MEA ile eğitim fakültesi arasındaki ilişki	Uygulama eksikliğini giderme, fakültenin işlevini azaltma, fakülte ile iş birliği gereksinimi
3. MEA'nın Avantajları ve Dezavantajları	Mesleki gelişime yönelik katkılar	Sınıf yönetimi becerisi, mesleki özgüven, uygulama becerisi geliştirme
	Öğrenci ve veli iletişimine katkılar	Veliyle iletişim, çatışma çözme, rehberlik becerisi
	Zaman ve süreçle ilgili dezavantajlar	Mesleğe geçişin uzaması, zaman kaybı, atama sürecinin gecikmesi
	Ekonomik dezavantajlar	Barınma ve ulaşım giderleri, ekonomik yük, aileye bağımlılığın sürmesi
	Eşitlik ve erişim sorunları	Fırsat eşitsizliği, şehirler arası farklılıklar, sosyoekonomik koşulların etkisi
	Psikolojik ve mesleki etkiler	Sınav stresi, motivasyon kaybı, gelecek kaygısı
	Eğitim fakültelerine yönelik olası etkiler	Lisans eğitiminin değersizleşmesi, fakültelerin işlevsizleşmesi
4. Sisteme Katılım İsteği ve Tasarım Önerileri	MEA'ya katılım eğilimi	Gönüllü katılmama, zorunluluk nedeniyle katılma, koşullu katılım
	Programın yapısına yönelik öneriler	Uygulama ağırlıklı eğitim, okul temelli uygulama, mentorluk sisteminin güçlendirilmesi
	Eğitim fakülteleriyle bütünleşme	Fakültenin son yılına entegrasyon, fakülte ile iş birliği, görev paylaşımı
	Ekonomik ve sosyal destek	Ücret/burs desteği, barınma desteği, ulaşım desteği
	Seçme ve değerlendirme sistemine yönelik öneriler	Tek sınava dayalı seçimin kaldırılması, lisans başarısının dikkate alınması, çoklu değerlendirme ölçütleri
	Atama ve istihdam güvencesi	Atanma güvencesi, sürecin şeffaflaştırılması, belirsizliğin azaltılması
	Sistemin kaldırılmasına yönelik görüşler	MEA'nın gereksiz görülmesi, eğitim fakültelerinin güçlendirilmesi, Akademinin tamamen kaldırılması

Tablo 1'de yer alan bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının Millî Eğitim Akademisine (MEA) ilişkin görüşlerinin dört temel tema etrafında şekillendiği görülmektedir.

Üçüncü tema, MEA'nın olası avantaj ve dezavantajlarına odaklanmaktadır. Bulgular, katılımcıların akademinin özellikle sınıf yönetimi, problem çözme, mesleki özgüven, öğrenci-veli iletişimi ve gerçek okul ortamına uyum gibi alanlarda katkı sağlayabileceğini düşündüklerini göstermektedir. Bununla birlikte, sürecin uzaması, ekonomik yük oluşturması, ek değerlendirme süreçlerinin kaygı yaratması, fırsat eşitsizliği riski ve atama sürecine ilişkin belirsizlikler katılımcılar tarafından önemli dezavantajlar olarak değerlendirilmiştir. Özellikle zaman kaybı, motivasyon düşüşü ve psikolojik baskı gibi unsurların, sistemin sağlayabileceği potansiyel yararların önüne geçtiği görülmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının MEA'yı değerlendirirken yarar-maliyet dengesini çoğunlukla maliyetler ve riskler üzerinden yorumladıklarını göstermektedir.

Dördüncü tema ise sisteme katılım isteği ve sistemin geliştirilmesine yönelik önerileri içermektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, MEA'ya gönüllü bir tercih olarak değil, öğretmenlik mesleğine geçişin zorunlu bir koşulu olması nedeniyle katılacaklarını ifade etmiştir. Bu bağlamda adayların önerileri; sistemin eğitim fakülteleriyle bütünleştirilmesi, uygulama ağırlıklı bir yapıya dönüştürülmesi, ekonomik destek mekanizmalarının geliştirilmesi, giriş süreçlerinde adalet ve şeffaflığın sağlanması ve atama güvencesinin netleştirilmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunun yanında bazı katılımcılar, mevcut öğretmen yetiştirme sisteminin yeterli olduğunu belirterek MEA'nın tamamen kaldırılması gerektiğini savunmuştur. Bu bulgu, sistemin öğretmen adayları nezdinde henüz tam anlamıyla kabul görmediğini ve meşruiyetine ilişkin tartışmaların devam ettiğini göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Tablo 1'de ortaya çıkan bulgular sınıf öğretmeni adaylarının MEA'ya yönelik görüşlerinin tek boyutlu olmadığını ortaya koymaktadır. Katılımcılar bir yandan sistemin uygulama temelli mesleki gelişime katkı sağlayabileceğini kabul etmekte, diğer yandan süreçte ortaya çıkabilecek yapısal, ekonomik ve psikolojik sorunlara yönelik ciddi kaygılar taşımaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının MEA'yı tamamen reddetmekten ziyade, mevcut yapısının yeniden gözden geçirilmesi ve adayların ihtiyaçlarına daha duyarlı bir biçimde yapılandırılması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir. Ayrıca bulgular, öğretmen yetiştirme politikalarının yalnızca mesleki yeterlikler açısından değil, adayların motivasyonları, kariyer beklentileri ve yaşam koşulları açısından da değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

1.MEA'ya İlişkin Sistem Algısı ve İlk Tepkiler

Katılımcılar MEA'yı ağırlıklı olarak öğretmenlik mesleğine geçiş sürecine eklenen zorunlu bir eğitim ve değerlendirme basamağı olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte bazı katılımcılar Akademiyi eğitim fakültelerindeki uygulama eksikliklerini giderebilecek tamamlayıcı bir yapı olarak değerlendirirken, bazıları mevcut öğretmen yetiştirme sisteminin yerini alabilecek alternatif bir model olarak görmüştür. Katılımcıların MEA'ya ilişkin ilk tepkileri incelendiğinde, şok, kaygı, belirsizlik ve hayal kırıklığı gibi olumsuz duyguların ön plana çıktığı görülmektedir. Ayrıca katılımcıların büyük bölümünün MEA hakkındaki bilgileri sosyal medya, haberler ve yakın çevrelerinden edinmiş olması, sisteme ilişkin bilgilendirme süreçlerinin yeterince açık ve etkili yürütülmediğine yönelik algıları da ortaya koymaktadır. Bu durum, adayların MEA'ya ilişkin değerlendirmelerinde bilgi eksikliği ve uygulama sürecine yönelik belirsizliğin önemli bir belirleyici olduğunu göstermektedir.

Ö2: *"İlk duyduğumda şoka uğradım. Ne yapacağım konusunda kafam karıştı; çünkü bu yıl mezun oluyorum ve iyi puan aldığım takdirde KPSS ile atanabileceğimi düşünmüştüm."*

Ö7: *"Belirsizlikle birlikte umut duygusunu bir arada hissettim."*

2.MEA'nın Eğitim Fakültesiyle Karşılaştırılması

Katılımcılar eğitim fakültelerinin öğretmen adaylarına kuramsal bilgi, alan bilgisi ve pedagojik formasyon açısından güçlü bir altyapı kazandırdığını belirtmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlik uygulamalarının süresi, gerçek sınıf deneyimi ve kuram-uygulama bütünlüğü bakımından bazı sınırlılıkların bulunduğu da ifade edilmiştir. Bu doğrultuda MEA'nın uygulama odaklı yapısıyla söz konusu eksiklikleri giderebileceği ve adayların mesleğe daha hazır başlamalarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ancak bazı katılımcılar, eğitim fakültelerinin mevcut işlevini yeterli bulduklarını ve uygulama eksikliklerinin fakülteler içerisinde yapılacak düzenlemelerle giderilebileceğini savunmuştur.

Ö7: *"Mevcut eğitim fakültesi eğitiminin en güçlü yönü, öğretmen adaylarına sağlam bir alan bilgisi ve teorik altyapı kazandırmasıdır. Ancak uygulama açısından bazı eksiklikler bulunduğunu ve adayların gerçek sınıf deneyimi konusunda yeterince fırsat bulamadığını düşünüyorum."*

Ö4: *"Eğitim fakültelerinde eğitim uzman kişiler tarafından verilmektedir. Ama staj süresi az ve gerçekten uygulamalar yetersiz kalıyor. Akademiler bu anlamda açığı kapatabilir; ama yine de gerekli olmadığını düşünüyorum."*

Ö11: *"Mevcut eğitim fakültesi eğitiminin hem teorik hem de pratik açıdan yeterli bir altyapı sunduğunu düşünüyorum. Bu nedenle yetersiz kaldığını düşündüğüm belirgin bir yönü bulunmuyor."*

Bu bulgular katılımcılar arasında, uygulama boyutunun güçlendirilmesi gerekliliği konusunda ortak bir görüş bulunmasına karşın, bu ihtiyacın MEA gibi ayrı bir yapı aracılığıyla mı yoksa eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması yoluyla mı karşılanması gerektiği konusunda farklılaşan değerlendirmeler ortaya çıkmıştır.

3.MEA'nın Avantajları ve Dezavantajları

Katılımcılar, MEA'nın özellikle sınıf yönetimi, uygulama becerileri, mesleki özgüven, öğrenci-veli iletişimi ve gerçek okul ortamına uyum gibi alanlarda öğretmen adaylarına önemli katkılar sağlayabileceğini belirtmiştir. Ayrıca Akademinin, teorik bilgilerin uygulamaya aktarılmasına ve adayların mesleğe daha hazırlıklı başlamalarına katkıda bulunabileceği ifade edilmiştir. Bununla birlikte katılımcılar, sistemin çeşitli dezavantajlar da barındırdığını vurgulamıştır. Özellikle mesleğe geçiş sürecinin uzaması, ekonomik yük oluşturması, atama sürecine ilişkin belirsizlikler, fırsat eşitsizliği, sınav stresi ve motivasyon kaybı en sık dile getirilen sorunlar arasında yer almaktadır. Bunun yanında bazı katılımcılar, MEA'nın eğitim fakültelerinin işlevini zayıflatabileceği ve lisans eğitiminin değerini gölgeleyebileceği yönünde görüş bildirmiştir. Genel olarak bulgular, katılımcıların Akademinin mesleki gelişime yönelik potansiyel katkılarını kabul etmekle birlikte, zaman, ekonomik koşullar, erişim olanakları ve psikolojik etkilerden kaynaklanan kaygıların daha baskın olduğunu göstermektedir.

Ö10: *"Bu sistemin bana özellikle sınıf yönetimi ve veli-öğrenci iletişimi gibi önemli beceriler kazandırabileceğini düşünüyorum."*

Bununla birlikte dezavantajlara yönelik görüşler daha yoğundur. Sürecin uzaması tüm katılımcılar tarafından dile getirilen temel dezavantajdır; ekonomik güçlükler, fırsat eşitsizliği, atama belirsizliği, sınav stresi ve lisans eğitiminin değersizleşmesi diğer öne çıkan kaygılardır.

Ö1: *"Sınavlara girmek zaten kaygı verici. Ama maalesef kazanmak da yetmiyor; üstüne bir de zorunlu eğitim konuldu. Motivasyonum fazlasıyla düştü."*

Ö5: *"Bu sistem ayrıca eşit fırsatlardan da yoksundur. Yaşanan ve okunacak şehirler aynı değil. Büyük şehirlerde akademi okuyacak olanlar için daha zorlayıcı."*

Bulgular, katılımcıların Akademinin potansiyel katkılarını kabul etmelerine rağmen dezavantajların ağır bastığını göstermektedir. Özellikle sürecin uzaması, ekonomik belirsizlik ve eşitsizlik, sisteme yönelik olumsuz tutumun temel belirleyicileridir.

4.Sisteme Katılım İsteği ve Tasarım Önerileri

Katılımcıların büyük çoğunluğu MEA'ya gönüllü bir tercih doğrultusunda değil, öğretmenlik mesleğine geçişin zorunlu bir koşulu olması durumunda katılacaklarını ifade etmiştir. Bu durum, sisteme yönelik katılım eğiliminin içsel bir isteklilikten çok mesleki zorunluluk temelinde şekillendiğini göstermektedir. Katılımcıların önerileri; programın uygulama ağırlıklı olarak yapılandırılması, okul temelli uygulamaların artırılması, mentorluk sisteminin güçlendirilmesi ve eğitim fakülteleriyle daha bütünleşik bir model oluşturulması üzerinde yoğunlaşmıştır. Özellikle MEA'nın fakültenin son yılına entegre edilmesi, lisans programlarıyla iş birliği içerisinde yürütülmesi ve görev paylaşımının netleştirilmesi sıklıkla dile getirilen öneriler arasında yer almıştır. Bunun yanı sıra burs, barınma ve ulaşım desteği gibi ekonomik ve sosyal destek mekanizmalarının geliştirilmesi, seçme ve değerlendirme süreçlerinde yalnızca sınav başarısına dayalı ölçütlerin yerine çoklu değerlendirme yöntemlerinin kullanılması ve atama sürecine ilişkin belirsizliklerin azaltılması gerektiği vurgulanmıştır. Öte yandan bazı katılımcılar, mevcut öğretmen yetiştirme sisteminin yeterli olduğunu savunarak MEA'nın tamamen kaldırılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bulgular, katılımcıların Akademinin temel amaçlarını bütünüyle reddetmediklerini; ancak mevcut yapının zorunluluk, süre, içerik ve işleyiş bakımından yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

Katılımcıların büyük bölümü Akademiye gönüllü olarak değil, öğretmen olabilmek için zorunlu tutulmaları hâlinde katılacaklarını belirtmiştir. Öneriler; giriş ölçütlerinin değiştirilmesi, gönüllülük esası, fakültenin son yılına entegrasyon, içerik farklılaştırma, ekonomik destek ve atama güvencesi üzerinde yoğunlaşmıştır.

Ö10: *"Eğer bu sistemi ben tasarlıyor olsaydım, fakültenin son yılına entegre edilmiş, daha az teorik sınav içeren ve adaylara maddi destek sağlayan bir yapı oluşturmayı tercih ederdim."*

Ö11: *"Bana göre bu sistemin daha etkili olmasının en güçlü yolu sürdürülmesi değil, tamamen kaldırılması olurdu."*

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının MEA'ya yönelik algılarının ağırlıklı olarak olumsuz olduğu, ancak Akademinin uygulama deneyimi ve mesleğe uyum açısından katkı sağlayabileceğinin kabul edildiği belirlenmiştir. Bu sonuç, Gül'ün (2025) MEA'yı gereksiz, zaman kaybına neden olan ve ekonomik yük getiren bir yapı olarak değerlendiren bulgularıyla; Yıldırım ve Çalışkan'ın (2025) maddi yük ve belirsizlik bulgularıyla örtüşmektedir. Katılımcıların eğitim fakültelerinin teorik altyapısını yeterli bulduğu, ancak uygulama sürecini geliştirilmesi gereken bir alan olarak gördüğü saptanmıştır. Bu bulgu, Ateş vd. (2019) öğretmen davranışlarını sınıf yönetimi, iletişim, öğretim ve rehberlik boyutlarında ele alan çalışmasıyla; Yaraş ve Özkul (2025) ile Özüdoğru ve İpek'in (2026) Akademinin uygulama potansiyeline ilişkin bulgularıyla desteklenmektedir. Öğrenci-veli iletişiminin Akademide kazandırılması gereken bir yeterlik olarak görülmesi, Erkan ve Taneri'nin (2025) sınıf öğretmenlerinin veli direnci, kültürel ön yargılar ve iletişim engelleriyle karşılaştığını gösteren bulgularıyla örtüşmektedir. Bu sonuç, MEA programlarında öğrenci-veli iletişimi, empati ve çatışma çözme yeterliklerine yer verilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Sürecin uzaması nedeniyle Akademiye yönelik direnç, mesleki gelişimin yararı ile ek eğitimin oluşturduğu yük arasındaki gerilimi göstermektedir. Kuru vd. (2025), sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitimi yararlı bulduklarını, ancak çalışma hayatıyla birlikte sürdürmenin zaman ve verimlilik sorunları oluşturduğunu belirlemiştir; bu bulgu mevcut araştırmadaki zaman kaybı ve motivasyon kaybı temalarıyla doğrudan paraleldir. Ekonomik kaygılar ve fırsat eşitsizliği, Özgür ve diğerlerinin (2025) ve Ceylan'ın (2025) bulgularıyla örtüşmektedir. Eğitim fakültelerinin değersizleşeceği algısı ise Pınar ve Sarıçam (2025) ile Turhan ve Okuldaş'ın (2025) akademisyen ve öğretmen adayı görüşleriyle desteklenmektedir.

Sonuç olarak sınıf öğretmeni adayları, öğretmen yetiştirme sürecinde uygulamanın güçlendirilmesi gerektiği konusunda ortaklaşmakla birlikte, bu ihtiyacın eğitim fakültelerinden bağımsız ve zorunlu bir kurum yerine, fakültelerin uygulama kapasitesinin artırılması veya Akademinin lisansın son yılıyla bütünleştirilmesi yoluyla karşılanmasını önermektedir. MEA'nın eğitim fakülteleriyle iş birliği içinde, uygulama ağırlıklı, ekonomik olarak desteklenen, şeffaf ve farklı aday koşullarını dikkate alan bir yapıda düzenlenmesi önerilmektedir.

ÖNERİLER

MEA ile eğitim fakülteleri arasındaki görev ve sorumluluklar açık biçimde tanımlanmalı; Akademi programları kuramsal derslerin tekrarı olmayıp okul temelli uygulama ve mentorluk süreçlerine odaklanmalıdır. Sınıf öğretmenliği programlarında ilk okuma yazma, sınıf yönetimi, öğrenci-veli iletişimi ve rehberlik konularına uygulamalı biçimde yer verilmeli; mentor öğretmenler mesleki kıdemin yanında iletişim ve öğretim yeterlikleri temelinde seçilmelidir. Akademi süresi mesleğe geçişi gereksiz biçimde geciktirmeyecek şekilde düzenlenmeli, adaylara barınma ve yaşam giderleri için ekonomik destek sağlanmalı, giriş ölçütleri çoklu kaynaklardan (lisans başarısı, uygulama performansı) oluşturulmalı ve başarıyla tamamlayan adaylara atama güvencesi verilmelidir.

SINIRLILIKLAR VE GELECEK ARAŞTIRMALARA YÖNELİK ÖNERİLER

Bu araştırma, bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 11 sınıf öğretmeni adayıyla sınırlıdır ve veriler MEA uygulamaya geçmeden önce toplanmıştır; bu nedenle bulgular genellenememekte ve doğrudan Akademi deneyimini yansıtmamaktadır. Gelecek araştırmalarda Akademiyi fiilen deneyimleyen adayların görüşleri incelenebilir, farklı üniversite ve branşlardaki adayları kapsayan karma yöntem çalışmaları yürütülebilir ve akademisyen, uygulama öğretmeni ile politika yapıcıların görüşleri birlikte ele alınabilir.

KAYNAKLAR

Ateş, S., Çetinkaya Özdemir, E., & Taneri, A. (2019). İstenmeyen öğretmen davranışlarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(1), 37-56. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-423291

Ceylan, T. (2025). Öğretmen adaylarının Millî Eğitim Akademisi'ne yönelik görüş ve beklentileri: İlahiyat Fakültesi örneği. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, *25*(2), 1579-1612. https://doi.org/10.33415/daad.1688439

Erkan, M., & Taneri, A. (2025). İlkokul eğitiminde ikna ve veli direnci: Öğretmen deneyimleri üzerinden eğitsel diyalogların incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *15*(4), 2200-2224. https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1724316

Gül, M. (2025). Öğretmen adaylarının Millî Eğitim Akademisi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *7*(1), 58-73. https://izlik.org/JA68MR45CD

Kuru, O., Eryılmaz, R., & Taneri, A. (2025). Çalışırken lisansüstü eğitim almaya yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*. https://doi.org/10.30703/cije.1568505

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.

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

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

Özgür, E. S., Dağhan, B., Alemlioğlu, H., & Sonsel, Ö. B. (2025). Türkiye'de müzik öğretmeni yetiştirme sürecinde Millî Eğitim Akademisi Modeli üzerine öğretmen adayı görüşlerinin incelenmesi. *Türk Müziği*, *5*(4), 347-364. https://turkmuzigidergisi.com/index.php/tm/article/view/176

Özüdoğru, G., & İpek, C. (2026). Millî Eğitim Akademisi ve öğretmen yetiştirme konusunda öğretmen adaylarının görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 17*(1), 258-278. https://doi.org/10.51460/baebd.1755987

Pınar, İ., & Sarıçam, H. (2025). Eğitim fakültelerindeki akademisyenlerin Millî Eğitim Akademisi ile ilgili görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 12-29. https://izlik.org/JA99MH44PZ

Turhan, M., & Okuldaş, M. (2025). Milli Eğitim Akademisi reformu sonrasında öğretmen adaylarının eğitim fakültelerine ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi*, *9*, 67-78. https://izlik.org/JA25AP63DK

Uzun, Y. (2025). İlkokul düzeyinde yapay zekâ alanındaki araştırmaların R programı ile bibliyometrik analizi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(Özel Sayı), 87-116. https://izlik.org/JA22NN97SE

Yaraş, Y., & Özkul, R. (2025). Öğretmen adaylarının öğretmen akademileri ile ilgili görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 15*(4), 1416-1437. https://doi.org/10.18039/ajesi.1720178

Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2025). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Millî Eğitim Akademisine yönelik görüşleri. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9*(21), 522-540. https://doi.org/10.57135/jier.1731971

OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARI: KURAMSAL TEMELLER, UYGULAMALAR VE EĞİTİMSEL KATKILAR

Dr. Öğr. Üyesi Esra Nur DEMİRTAŞ[1]

GİRİŞ

Okul dışı öğrenme kavramı, sınıf ortamının sınırlarını aşan ve müfredat kazanımlarıyla doğrudan örtüşen, öğrenciyi sürecin merkezine yerleştiren eğitimsel etkinlikleri kapsamaktadır (Aslan & Kayhan, 2025; Şahin & Asal Özkan, 2023). Bu yaklaşım, eğitimin dört duvar arasıyla kısıtlı olmadığını; tersine hayatın her boyutunda sürdürülebileceği ilkesine dayanmaktadır (Karslı & Kurt, 2022). Literatürde söz konusu ortamlar iki temel kategoride ele alınmaktadır: Müze, bilim merkezi, planetaryum ve sanayi tesisi gibi belirli bir organizasyona sahip non-formal ortamlar ile park, bahçe, sokak ve ev gibi daha serbest yapıda gelişen informal ortamlar (Uslu Kocabaş & Cirik, 2025; Saraç, 2017). Günümüzde teknolojinin hızlı dönüşümüyle birlikte sanal müzeler, dijital içerikler ve Web 2.0 uygulamaları da bu ortamların vazgeçilmez bir parçası konumuna gelmiştir (Aslan & Kayhan, 2025; Kayabaşı, 2024).

İlkokul döneminde okul dışı öğrenme, çocukların bilişsel gelişim evreleri açısından özellikle büyük bir önem taşımaktadır; zira bu dönemdeki öğrenciler somut işlemler evresinde bulunmaktadır (Bodur & Fırat, 2024; Karslı & Kurt, 2022). Okul dışı ortamlar, ders ortamında soyut düzeyde kalabilecek pek çok kavramın zihinsel olarak somutlaşmasına ve sınıfta edinilen bilgilerin günlük deneyimlerle buluşturulmasına zemin hazırlamaktadır (Cirit Gül & Çobanoğlu, 2024; Karslı & Kurt, 2022). Bu kademede en sık başvurulan dersler Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler ile öğrencileri yaşama hazırlama misyonu taşıyan Hayat Bilgisi olmuştur (Aydın & Çelik, 2024; Şimşek & Kayacık, 2024). Ayrıca bu ortamların, ilkokul öğrencilerinin doğal merakını besleyerek keşfetme ve özgürce hareket etme gereksinimlerini karşıladığı da bilinmektedir (Cirit Gül & Çobanoğlu, 2024).

Okul dışı öğrenmenin en temel kuramsal dayanağını yapılandırmacı (constructivist) öğrenme yaklaşımı oluşturmaktadır (Bodur & Fırat, 2025; Yozgat, 2026). Bu kurama göre öğrenme, bireyin bilgiyi kendi deneyimleri aracılığıyla zihninde etkin biçimde inşa ettiği bir süreçtir; okul dışı ortamlar da öğrencinin birincil kaynaklara doğrudan temas ederek bilgi yapılandırmasına en elverişli zemini sunmaktadır (Dere & Gökçınar, 2025; Karslı & Kurt, 2022). John Dewey'in savunuculuğunu yaptığı ve kalıcı öğrenmeyi ancak aktif katılım ve etkileşim yoluyla mümkün gören deneyimsel öğrenme kuramı da okul dışı öğrenmenin gelişiminde belirleyici bir rol üstlenmiştir (Uslu Kocabaş & Cirik, 2025; Yozgat, 2026). Buna ek olarak, yerel çevre ve toplulukla öğrenme bağlantısını güçlendiren mekân temelli eğitim ve sosyal etkileşimin öğrenmedeki rolünü merkeze alan Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi de bu alanı besleyen önemli kuramsal çerçeveler arasında yer almaktadır (Aslan & Kayhan, 2025; Dere & Gökçınar, 2025).

Sağladığı köklü katkılara karşın, ilkokul düzeyinde okul dışı öğrenme uygulamaları çeşitli engellerle yüz yüze gelmektedir. Gezi ücretleri ve ulaşım masrafları hem okul bütçeleri hem de aileler açısından önemli bir yük oluşturmaktadır (Kayabaşı, 2024; Kırnık, 2025). Eğitim sürecinde velilerden maddi katkı talep edilmesi, öğretmenlerin ikna sürecinde en sık karşılaştıkları ve dirençle karşılanan temel güçlük alanlarından biridir (Erkan & Taneri, 2025). Karmaşık izin prosedürleri ve yoğun yazışma gereklilikleri öğretmenlerin motivasyonunu ciddi ölçüde zedelemektedir (Alkan & Bülbül, 2024; Uslu Kocabaş & Cirik, 2025). Öğrencilerin temel ihtiyaçlarının (beslenme, tuvalet vb.) karşılanması ve kalabalık gruplarda sınıf disiplininin sağlanması, pedagojik güçlüklerin başında gelmektedir (Kırnık, 2025; Şahin & Asal Özkan, 2023). Trafik güvenliği ve kaybolma riski gibi endişeler de planlama sürecini daha da zorlaştırmaktadır (Uslu Kocabaş & Cirik, 2025; Şimşek & Kayacık, 2024).

[1] Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, esrademirtas@ohu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3533-0697

Nitelikli öğretmen eğitimi, bu engelleri aşmanın ve okul dışı öğrenme becerilerini güçlendirmenin temel yollarından biri olarak öne çıkmaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin bu ortamların değerine inanmakla birlikte planlama ve yönetim konularında yetersizlik hissettiklerini ortaya koymaktadır (Bodur & Fırat, 2025; Uslu Kocabaş & Cirik, 2025). Bu doğrultuda eğitim programlarının şu bileşenlere odaklanması önerilmektedir:

- Uygulama Odaklılık: Lisans eğitimleri salt teorik düzlemde kalmamalı; senaryo temelli planlama, sanal tur tasarımı ve risk yönetimi gibi uygulamalı içeriklerle zenginleştirilmelidir (Bodur & Fırat, 2025; Dere & Gökçınar, 2025).

- Müfredat Entegrasyonu: Eğitimler, okul dışı etkinliklerin öğretim programı kazanımlarıyla nasıl ilişkilendirileceğini somut örneklerle aktarmalıdır (Kayabaşı, 2024; Şimşek & Kayacık, 2024).

- Dijital Entegrasyon: Sanal müzeler ve çevrim içi içeriklerin öğrenme süreçlerine nasıl dahil edileceğine dair beceriler kazandırılmalıdır (Aslan & Kayhan, 2025; Dere & Gökçınar, 2025). Bu süreçte, öğretmen adaylarının gelecekte derslerini daha etkileşimli kılmak amacıyla eğitsel oyunlar, simülasyonlar, sanal asistanlar ve yapay zekâ destekli araçları öğretim programlarına entegre etme konusundaki olumlu yaklaşımları (Uzun, 2025) göz önünde bulundurulmalı; öğretmen eğitimleri adayların bu eğilimlerini ve teknolojik entegrasyon potansiyellerini destekleyecek şekilde güncellenmelidir.

- Paydaş İş Birliği: Okul yönetimi ve velilerle etkin iletişim stratejileri geliştirme, eğitim programlarının ayrılmaz bir parçası hâline getirilmelidir (Alkan & Bülbül, 2024). Zira eğitim ortamlarında ikna; empati, anlayış ve rehberlik temelli çok boyutlu bir süreç olup, velilerin eğitime katılımını teşvik etmede stratejik bir araçtır (Erkan & Taneri, 2025).

Sonuç olarak okul dışı öğrenme; yapılandırmacı bir eğitim anlayışı doğrultusunda öğrenciyi merkeze alan, somut ve yaşantıya dayalı deneyimler sunan, ancak titiz bir planlama ve nitelikli öğretmen yetiştirme süreçleriyle gerçek potansiyeline ulaşabilen tamamlayıcı bir eğitim stratejisi olarak değerlendirilmelidir (Orhan vd., 2025; Yozgat, 2026). Bu doğrultuda okul dışı öğrenme uygulamalarının öğretim programlarıyla bütünleştirilmesi, öğretmenlerin bu alandaki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin aktif katılımını destekleyen nitelikli öğrenme ortamlarının oluşturulması önem taşımaktadır. Bu gereklilikten hareketle mevcut çalışma, okul dışı öğrenme alanındaki araştırmaların genel görünümünü, eğitsel katkılarını, uygulamada karşılaşılan güçlükleri ve güncel yönelimleri bütüncül biçimde incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. İncelenen araştırmaların yıllara, yöntemlere, örneklem gruplarına ve disiplinlere göre dağılımı nasıldır?
2. Okul dışı öğrenmenin eğitsel katkıları hangi temalar altında toplanmaktadır?
3. Okul dışı öğrenme uygulamalarında karşılaşılan temel güçlükler nelerdir?
4. Okul dışı öğrenme araştırmalarında öne çıkan güncel eğilimler nelerdir?
5. İlgili literatürde hangi araştırma boşlukları bulunmaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Doküman incelemesi; belirli bir olguya ait yazılı kaynakların sistematik olarak derlenmesini, sınıflandırılmasını, çözümlenmesini ve yorumlanmasını kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu doğrultuda çalışmada okul dışı öğrenme alanında ulaşılan makaleler, lisansüstü tezler, ölçek geliştirme araştırmaları ve kuramsal bölümler incelenerek alanın tematik yapısı, yöntemsel eğilimleri ve öne çıkan bulgular sistematik biçimde ortaya konmuştur.

Çalışma Materyali

Araştırmanın materyalini, araştırmacı tarafından belirlenen ve okul dışı öğrenme konusuyla doğrudan ilişkili olan 34 çalışma oluşturmaktadır. İncelemeye alınan çalışmalar; öğretmen görüşleri, öğretmen adaylarının yeterlik ve tutumları, öğrenci üzerindeki etkiler, ortam türleri, uygulama sorunları, program-politika boyutu, ölçme-değerlendirme araçları ve yeni yaklaşımlar gibi birbirinden farklı temaları kapsamaktadır. Tarama Google Scholar, TR Dizin, DergiPark ve ERIC veri tabanlarında gerçekleştirilmiştir. "Okul dışı öğrenme", "sınıf dışı öğrenme", "açık hava öğrenmesi" anahtar sözcükleri kullanılmıştır. Çalışmaların dahil edilme ölçütleri şunlardır:

- 2014–2026 yılları arasında yayımlanmış olması,
- Okul dışı/sınıf dışı/açık hava öğrenmesiyle doğrudan ilişkili olması,
- Türkiye örneklemine veya Türkiye eğitim programlarına odaklanması,
- Hakemli makale, tez veya bilimsel kitap bölümü olması,
- Tam metnine erişilebilmesi.

Veri Toplama Süreci

Araştırma sürecinde önce okul dışı öğrenme ile ilgili çalışmalar belirlenmiş, ardından her bir çalışmanın başlık, amaç, yöntem, örneklem ve temel bulguları aşağıdaki analiz çerçevesine aktarılmıştır: Yazar-yıl bilgisi, çalışmanın odağı, yöntem/desen, örneklem grubu ve temel bulgular. Bu çerçeve aracılığıyla her çalışma tek tek incelenmiş ve veriler karşılaştırmalı analize olanak tanıyacak biçimde düzenlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Betimsel analiz, verilerin araştırma soruları doğrultusunda önceden belirlenen başlıklar altında düzenlenmesine ve yorumlanmasına dayanmaktadır. Bu doğrultuda her çalışma; yayın yılı, araştırma yöntemi, örneklem veya inceleme birimi, disiplin alanı, araştırmanın odağı, ele alınan okul dışı öğrenme ortamı ve temel bulguları bakımından incelenmiştir.

İlk aşamada çalışmaların bibliyografik ve yöntemsel özellikleri bir inceleme formuna aktarılmıştır. İkinci aşamada çalışmalar, amaçları ve temel bulguları dikkate alınarak öğretim süreci ve öğretmen rolü, öğrenme ortamlarının türleri, program ve politika düzeyi, araştırma eğilimleri ile yeni yaklaşımlar ve gelişen alanlar başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Birden fazla konuya değinen çalışmalar, araştırmanın temel amacı dikkate alınarak ana başlık altında değerlendirilmiştir. Analiz birimi olarak çalışmaların tam metinleri esas alınmıştır. Elde edilen veriler frekans ve yüzde değerleriyle desteklenerek tablolar hâlinde sunulmuş ve araştırma soruları doğrultusunda yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini artırmak amacıyla dokümanların belirlenmesi, incelenmesi ve sınıflandırılması yapılmıştır. İncelemeye alınan çalışmaların okul dışı öğrenme konusuyla doğrudan ilişkili olması, tam metinlerine erişilebilmesi ve araştırmanın belirlenen kapsamına uygun olması temel seçim ölçütleri olarak kabul edilmiştir. Araştırma sürecinin şeffaflığını sağlamak amacıyla çalışmaların yayın yılı, yöntemi, örneklem veya inceleme birimi, disiplin alanı, araştırma odağı, ele alınan öğrenme ortamı ve temel bulguları önceden oluşturulan bir inceleme formuna kaydedilmiştir. Araştırmanın doğrulanabilirliğini artırmak amacıyla incelemeye alınan çalışmaların yazar ve yayın yılı bilgileri tabloda açık biçimde sunulmuş; ulaşılan frekans ve yüzde değerleri çalışma sayılarıyla karşılaştırılarak yeniden kontrol edilmiştir.

BULGULAR

Aşağıdaki tabloda incelemeye alınan çalışmalardan seçilmiş örnekler; yazar-yıl, odak, yöntem, örneklem ve temel bulgu bilgileriyle sunulmaktadır.

No	Yazar-Yıl	Odak	Yöntem	Örneklem	Temel Bulgu
1	Alkan & Bülbül (2024)	Okul yöneticilerinin ODÖ'deki rolü	Nitel / olgubilim	Okul yöneticileri	Finans, bürokrasi ve kurumsal destek eksikliği temel belirleyici unsurlar olarak öne çıkmıştır.
2	Aslan & Kayhan (2025)	Türkçe öğretmenlerinin ODÖ görüşleri	Nitel/durum Çalışması	Türkçe öğretmenleri	Okul dışı öğrenmenin dil becerilerini gerçek yaşam bağlamlarıyla ilişkilendirdiği; ancak ders süresi, ulaşım, izin ve planlama sorunlarının uygulamaları sınırlandırdığı belirlenmiştir.
3	Aydın & Çelik (2024)	Hayat bilgisi dersinde sınıf dışı öğrenmenin öğrenciler üzerindeki etkileri	Nitel / öğretmen görüşmeleri	Sınıf öğretmenleri	Okul dışı öğrenmenin öğrencilerin derse ilgisini, kalıcı öğrenmesini, gözlem becerilerini ve günlük yaşamla ilişki kurmasını desteklediği belirlenmiştir.
4	Aydoğdu & Aydoğdu (2025)	Okul dışı öğrenme ortamlarında problem kurma süreci	Nitel / görüşme	Öğretmen adayları	ODÖ problem kurmayı anlamlı kılmakta; bazı adaylar için ek güçlük yaratabilmektedir.
5	Aydoğdu, Gündoğdu Alaylı, Girit Yıldız ve Aydoğdu (2026)	ODÖ etkinliği değerlendirme rubriği geliştirme	Ölçme aracı geliştirme	Öğretmen adayları / uzmanlar	Okul dışı öğrenme etkinliklerinin planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarını ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir rubrik geliştirilmiştir.
6	Bakioğlu & Karamustafaoğlu (2020)	Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Öğretim Sürecinde Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri	Nitel / olgubilim	Öğrenciler	Öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarını ilgi çekici, eğlenceli ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı buldukları; bu ortamların sosyal ve duyuşsal farkındalık oluşturduğu görülmüştür.
7	Çağlayan, Çapar ve Şahin Zeteroğlu (2025)	Okul dışı öğrenme paydaşlarının görüşleri	Nitel / çoklu paydaş görüşmeleri	Öğretmenler, rehberler ve veliler	Okul dışı öğrenmenin öğrenci katılımını ve deneyimsel öğrenmeyi desteklediği; paydaşlar arası iletişim ve iş birliğinin uygulamanın niteliğini belirlediği görülmüştür.
8	Demir & Çetin (2022)	Öğretmenlerin ODÖ tutumları	Nicel / tarama	Öğretmenler	Öğretmenlerin okul dışı öğrenmeye yönelik tutum puanlarının yüksek olduğu ve tutumların bazı demografik değişkenlere göre farklılaştığı görülmüştür.
9	Demirtaş & İbret (2025)	Sosyal bilgilerde ODÖ lisansüstü tezleri	Doküman analizi	Sosyal bilgiler alanındaki lisansüstü tezler	Çalışmaların belirli yıllarda yoğunlaştığı, çoğunlukla öğrenci başarısı ve görüşlerine odaklandığı ve bazı okul dışı ortamların yeterince araştırılmadığı belirlenmiştir.
10	Dere & Gökçınar (2025)	Öğretmen adaylarının ODÖ bakış açıları	Nitel / e-araştırma	Öğretmen adayları	Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenmeyi kalıcı ve deneyim temelli öğrenme açısından yararlı bulduları; maliyet, güvenlik ve yönetim sorunlarını ise önemli sınırlılıklar olarak gördükleri belirlenmiştir.
11	Durdukoca (2023)	Temel eğitim öğretmen adaylarının ODÖ görüşleri	Betimsel / tarama	Öğretmen adayları	Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenmeye olumlu yaklaştıkları; ancak planlama, uygulama ve değerlendirme yeterliklerinin geliştirilmesine ihtiyaç duydukları görülmüştür.
12	Ergün & Aslan (2023)	Okul dışı sosyal etkinliklerdeki sorunlar	Nitel / olgubilim	Öğretmenler	Yönetim desteği, veli katılımı, evrak yükü, ulaşım, maliyet ve güvenlik sorunlarının okul dışı etkinlikleri sınırlandırdığı belirlenmiştir.
13	İleritürk (2025)	Özel eğitim adaylarının ODÖ görüşleri	Nitel / bütüncül desen	Özel eğitim adayları	Okul dışı öğrenmenin kapsayıcı eğitimi ve toplumsal katılımı destekleyebileceği; erişilebilirlik ve farklı gereksinimlere uygun planlamanın önemli olduğu belirlenmiştir.
14	Karbeyaz & Kurt (2025)	Etkili ODÖ gezisinde öğretmen rolü	Nitel / öğretmen görüşmeleri	Öğretmenler	Öğretmenin gezi öncesi hazırlık, kazanımlarla ilişkilendirme, güvenlik, öğrenci rehberliği ve gezi sonrası değerlendirme rollerinin belirleyici olduğu görülmüştür.
15	Karslı & Kurt (2022)	2012-2021 arası ODÖ araştırma eğilimleri	Nitel / doküman analizi	Çalışmalar	Araştırmaların çoğunlukla fen bilimleri ve ortaokul düzeyinde yoğunlaştığı; yöntem bakımından nitel çalışmaların ağırlıkta olduğu belirlenmiştir.
16	Kayabaşı (2024)	Öğretmen adaylarının ODÖ perspektifleri	Nicel / tarama	Öğretmen adayları	Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenmeye yönelik algılarının genel olarak olumlu olduğu ve bazı kişisel değişkenlere göre farklılaşabildiği belirlenmiştir.

17	Kaya Durna & Kösterelioğlu (2025)	Orman okulu uygulamalarının öğretmenlerce değerlendirilmesi	Nitel / görüşme	Öğretmenler	Orman okulu uygulamalarının çocukların bağımsızlık, problem çözme, çevre farkındalığı ve sosyal becerilerini desteklediği görülmüştür.
18	Kayaer, Taş ve Bilican Demir (2025)	Müzelerin pedagojik kullanımına ilişkin görüşler	Nitel / temel nitel araştırma	Öğretmen adayları	Müze eğitiminin somut, kalıcı ve kültürel öğrenmeyi desteklediği; adayların uygulama planlama konusunda eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.
19	Kaya, Genç ve Kölemen (2025)	Okul öncesi öğretmenlerinin okul bahçesi görüşleri	Nitel / öğretmen görüşmeleri	Okul öncesi öğretmeni	Okul bahçelerinin oyun, hareket, keşif ve doğayla etkileşim açısından önemli olduğu; fiziksel donanım ve güvenlik eksikliklerinin kullanımı sınırlandırdığı belirlenmiştir.
20	Kırnık (2025)	Sınıf öğretmenlerinin ODÖ görüşleri	Nitel / durum çalışması	Sınıf öğretmenleri	Öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi yararlı buldukları; ancak güvenlik, maliyet, ulaşım, izin ve planlama güçlükleri yaşadıkları görülmüştür.
21	Kıyıcı, Yiğit ve Darçın (2014)	Doğa eğitiminin çevre okuryazarlığına etkisi	Karma / ön test-son test ve görüşme	Öğretmen adayları	Doğa eğitiminin öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı düzeyleri ve çevreye yönelik görüşleri üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu belirlenmiştir.
22	Kuloğlu, Özer ve Borkurt (2025)	Okul dışı öğrenmenin değerler eğitimine etkisi	Nitel / öğretmen görüşmeleri	Okul öncesi öğretmenleri	Okul dışı öğrenme ortamlarının sorumluluk, yardımlaşma, paylaşma, iş birliği ve çevreye saygı gibi değerlerin kazanılmasını desteklediği belirlenmiştir.
23	Orhan, Demir, Çil ve Kölemen (2025)	MEB-UNICEF güncellemesi ve Maarif Modeli	Doküman analizi	Program dokümanları	Güncellenen programlarda doğa, toplum, deneyim ve okul dışı öğrenme vurgusunun güçlendiği; uygulamaya yönelik daha açık yönlendirmelere ihtiyaç duyulduğu görülmüştür.
24	Saraç (2017)	Türkiye'de okul dışı öğrenme araştırmalarının genel eğilimleri	Doküman analizi / içerik analizi	Çalışmalar	Okul dışı öğrenme araştırmalarının zaman içinde arttığı ve özellikle fen bilimleri alanında yoğunlaştığı belirlenmiştir.
25	Sevinç Özgen & Tantekin Erden (2026)	Okul öncesinde alan gezisi uygulamaları	Nitel / görüşme + gözlem	Okul öncesi öğretmenleri	Öğretmenlerin alan gezilerini çocukların keşif ve deneyimlerini destekleyen değerli etkinlikler olarak gördükleri; planlama ve kurumsal destek sorunları yaşadıkları belirlenmiştir.
26	Şahin & Asal Özkan (2023)	2010-2022 arası ODÖ lisansüstü tezleri	Doküman incelemesi	63 tez	Tezlerin nicel yöntemlerde ve özellikle ortaokul düzeyinde yoğunlaştığı; fen bilimlerinin en sık incelenen alan olduğu görülmüştür.
27	Şimşek & Kayacık (2024)	Sınıf öğretmenlerinin ODÖ yeterlikleri	Nitel / görüşme	Sınıf öğretmenleri	Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi yararlı buldukları; ancak ulaşım, güvenlik, maliyet ve izin süreçlerini temel engeller olarak gördükleri belirlenmiştir.
28	Tarcan-Karabulut & Salar (2025)	ODÖ'de STEM uygulamalarının etkisi	Nicel / deneysel	Ortaokul öğrencileri	STEM temelli okul dışı uygulamaların öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini ve mesleki ilgilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.
29	Taşın Yalçın, Arı ve Yazıcı (2025)	Matematik öğretmen adaylarının ODÖ görüşleri	Nitel/ durum çalışması	Öğretmen adayları	Adayların okul dışı öğrenmenin matematiği günlük yaşamla ilişkilendirdiğini düşündükleri; ortam seçimi ve etkinlik planlama konusunda desteğe ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.
30	Temiz & Kaçmazoğlu (2025)	Ortaokul öğretmenlerinin ODÖ görüşleri	Nitel / öğretmen görüşmeleri	Ortaokul öğretmenleri	Öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi kalıcı ve aktif öğrenme açısından yararlı buldukları; ulaşım, maliyet, güvenlik ve bürokratik işlemleri temel engeller olarak gördükleri belirlenmiştir.
31	Uçak, Usta ve Şaka (2025)	Fen eğitimine ODÖ entegrasyonu	Karma / açıklayıcı sıralı	Ortaokul öğrencileri	Okul dışı öğrenmenin fen öğretiminde gözlem, deneyim, bilimsel süreç becerileri ve kalıcı öğrenmeyi desteklediği görülmüştür.
32	Uslu Kocabaş & Cirik (2025)	İlkokulda outdoor learning ortamları	Nitel / olgubilim	Öğretmen ve öğrenciler	Açık hava öğrenmesinin öğrenci katılımı, bütüncül gelişim ve deneyimsel öğrenme açısından katkı sağladığı; öğretmen yeterliği ve kurumsal koşulların etkili olduğu belirlenmiştir.
33	Yozgat (2026)	Sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrenciye etkisi	Nitel / öğretmen görüşleri	İlkokul öğretmenleri	Sınıf dışı etkinliklerin öğrencilerin akademik, sosyal ve duyuşsal gelişimlerini desteklediği; ancak etkili sonuçlar için planlama, güvenlik ve öğretmen yeterliğinin önemli olduğu belirlenmiştir.
34	Yucasu & Zengin (2025)	Okul öncesinde ODÖ kullanımı ve önemi	Kuramsal / derleme	—	ODÖ'nün erken çocuklukta bütünsel gelişim ve yaşam becerileri açısından kritik olduğu vurgulanmaktadır.

Araştırmaların Betimsel Dağılımına İlişkin Bulgular

İncelenen 34 çalışma; yayın yılı, araştırma yöntemi, örneklem grubu, disiplin alanı, baskın tema ve ele alınan okul dışı öğrenme ortamı bakımından betimsel olarak analiz edilmiştir. Birden fazla konuya temas eden araştırmalar, temel amaçları ve başlıca bulguları dikkate alınarak baskın oldukları kategori altında sınıflandırılmıştır.

1. Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

Tablo1 *İncelenen araştırmaların yıllara göre dağılımı*

Yıl	Çalışma sayısı (f)	Yüzde (%)
2014	1	2,9
2017	1	2,9
2020	1	2,9
2022	2	5,9
2023	3	8,8
2024	4	11,8
2025	19	55,9
2026	3	8,8
Toplam	**34**	**100,0**

Tablo 1 incelendiğinde okul dışı öğrenmeye ilişkin çalışmaların özellikle 2025 yılında yoğunlaştığı görülmektedir. İncelenen araştırmaların 19'u (%55,9) 2025 yılında yayımlanmıştır. Ayrıca 2024–2026 döneminde yayımlanan çalışmaların toplam sayısı 26'dır. Bu sayı, incelenen çalışmaların %76,5'ine karşılık gelmektedir. Buna göre okul dışı öğrenmenin son yıllarda araştırmacıların daha fazla ilgi gösterdiği güncel bir çalışma alanına dönüştüğü söylenebilir. Bununla birlikte 2014–2020 döneminde sınırlı sayıda çalışmaya rastlanması, alandaki belirgin yoğunlaşmanın daha yakın tarihlerde gerçekleştiğini göstermektedir.

2. Araştırmaların Yöntemlerine Göre Dağılımı

Tablo 2 *İncelenen araştırmaların yöntemlerine göre dağılımı*

Yöntem	Çalışma sayısı (f)	Yüzde (%)
Nitel araştırma	21	61,8
Doküman analizi/incelemesi	5	14,7
Nicel araştırma	4	11,8
Karma yöntem	2	5,9
Ölçme aracı geliştirme	1	2,9
Kuramsal derleme	1	2,9
Toplam	**34**	**100,0**

Tablo 2'ye göre incelenen çalışmaların büyük çoğunluğu nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülmüştür. Nitel araştırmalar toplam çalışmaların %61,8'ini oluşturmaktadır. Bu grupta görüşme, olgubilim, durum çalışması, temel nitel araştırma ve çoklu paydaş görüşmelerine dayalı desenlerin öne çıktığı görülmektedir. Doküman analizi veya incelemesi yoluyla yürütülen beş çalışma bulunurken, yalnızca dört araştırmanın nicel yöntemle gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Karma yöntemli çalışmaların sayısının ikiyle sınırlı kalması, okul dışı öğrenme alanında nitel ve nicel verilerin bütünleştirildiği araştırmalara daha fazla ihtiyaç bulunduğunu göstermektedir. Benzer biçimde deneysel, uzunlamasına ve ölçme aracı geliştirmeye dayalı çalışmaların sınırlı olması, alanın yöntemsel çeşitliliğinin geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

3. Araştırmaların Örneklem veya İnceleme Birimlerine Göre Dağılımı

Örneklem grupları benzer özellikleri dikkate alınarak daha geniş kategoriler altında birleştirilmiştir. Öğretmen kategorisine sınıf, okul öncesi, ortaokul ve farklı branş öğretmenleri; öğretmen adayı kategorisine ise temel eğitim, matematik ve özel eğitim öğretmeni adayları dâhil edilmiştir.

Tablo 3 *İncelenen araştırmaların örneklem veya inceleme birimlerine göre dağılımı*

Örneklem/inceleme birimi	Çalışma sayısı (f)	Yüzde (%)
Öğretmenler ve okul yöneticileri	14	41,2
Öğretmen adayları ve uzmanlar	9	26,5
Dokümanlar, tezler ve araştırmalar	5	14,7
Öğrenciler	3	8,8
Çoklu paydaş grupları	2	5,9
Örneklemsiz kuramsal çalışma	1	2,9
Toplam	**34**	**100,0**

Tablo 3, araştırmaların ağırlıklı olarak öğretmenler ve okul yöneticileri üzerinde yürütüldüğünü göstermektedir. Bu gruptaki 14 çalışma, toplam araştırmaların %41,2'sini oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarını ve uzmanları merkeze alan dokuz çalışma bulunmaktadır. Buna karşılık öğrencilerin doğrudan örneklem olarak yer aldığı araştırmaların sayısı yalnızca üçtür. Bu durum, okul dışı öğrenmenin öğrenciler üzerindeki etkilerinin çoğunlukla öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının görüşleri üzerinden değerlendirildiğini göstermektedir. Öğrencilerin doğrudan deneyimlerini, öğrenme çıktılarını ve gelişimlerini merkeze alan araştırmaların sınırlı kalması, literatürdeki önemli boşluklardan biri olarak değerlendirilebilir.

4. Araştırmaların Disiplin Alanlarına Göre Dağılımı

Çalışmaların disiplinlere göre sınıflandırılmasında araştırmanın temel odağı esas alınmıştır. Belirli bir derse veya öğretim alanına odaklanmayan araştırmalar "genel ve disiplinler arası eğitim" kategorisine alınmıştır.

Tablo 4 *İncelenen araştırmaların disiplin alanlarına göre dağılımı*

Disiplin alanı	Çalışma sayısı (f)	Yüzde (%)
Genel ve disiplinler arası eğitim	13	38,2
Okul öncesi eğitim	7	20,6
Sınıf eğitimi, temel eğitim ve hayat bilgisi	6	17,6
Fen, STEM ve çevre eğitimi	3	8,8
Matematik eğitimi	2	5,9
Türkçe eğitimi	1	2,9
Sosyal bilgiler eğitimi	1	2,9
Özel eğitim	1	2,9
Toplam	**34**	**100,0**

Tablo 4'e göre araştırmaların en büyük bölümü belirli bir ders alanıyla sınırlandırılmayan genel ve disiplinler arası eğitim çalışmalarıdır. Okul öncesi eğitime yönelik yedi, sınıf eğitimi, temel eğitim ve hayat bilgisine yönelik altı çalışma bulunmaktadır. Fen, STEM ve çevre eğitimi üç çalışmayla temsil edilirken matematik eğitimine yönelik iki çalışma belirlenmiştir. Türkçe, sosyal bilgiler ve özel eğitim alanlarında ise yalnızca birer çalışma bulunmaktadır. Bu dağılım, okul dışı öğrenmenin farklı eğitim kademeleri ve disiplinlerde ele alınmaya başladığını; ancak Türkçe, sosyal bilgiler, matematik ve özel eğitim gibi alanlarda araştırma sayısının hâlen sınırlı olduğunu göstermektedir.

5. Araştırmaların Temalara Göre Dağılımı

Her çalışma, temel amacı ve baskın bulgusu dikkate alınarak beş ana temadan biri altında sınıflandırılmıştır.

Tablo 5 *İncelenen araştırmaların baskın temalara göre dağılımı*

Tema	Çalışma sayısı (f)	Yüzde (%)
Öğretim süreci ve öğretmen rolü	16	47,1
Araştırma eğilimleri	6	17,6
Öğrenme ortamlarının türleri	5	14,7
Yeni yaklaşımlar ve gelişen alanlar	4	11,8
Program ve politika düzeyi	3	8,8
Toplam	**34**	**100,0**

Tablo 5 incelendiğinde çalışmaların yaklaşık yarısının öğretim süreci ve öğretmen rolü teması altında toplandığı görülmektedir. Bu temadaki araştırmalar; öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri, planlama yeterlikleri, gezi öncesi hazırlık, öğrenci rehberliği, güvenlik, veli iletişimi ve uygulamada karşılaşılan sorunlar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Araştırma eğilimlerini ele alan altı çalışma, mevcut makale ve tezleri yöntem, konu ve örneklem açısından incelemektedir. Öğrenme ortamlarının türlerine odaklanan çalışmalar ise müze, orman okulu, okul bahçesi, alan gezisi ve açık hava öğrenmesi gibi ortamları ele almaktadır.

Yeni yaklaşımlar ve gelişen alanlar teması altında STEM, fen eğitimi, doğa eğitimi ve okul dışı öğrenme etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik rubrik geliştirme çalışmaları yer almaktadır. Program ve politika düzeyindeki araştırmaların sayısının üçle sınırlı olması, okul dışı öğrenmenin öğretim programları, kapsayıcı eğitim politikaları ve eğitim yönetimi bağlamında daha ayrıntılı incelenmesine ihtiyaç bulunduğunu göstermektedir.

6. Araştırmaların Öğrenme Ortamı Türlerine Göre Dağılımı

Araştırmaların önemli bir kısmında belirli bir okul dışı öğrenme ortamı yerine okul dışı öğrenme genel bir kavram olarak ele alınmıştır. Bu nedenle ortam türleri, belirli bir ortamı doğrudan merkeze alan çalışmalar ile genel veya çoklu ortamları ele alan çalışmalar şeklinde sınıflandırılmıştır.

Tablo 6 *İncelenen araştırmaların okul dışı öğrenme ortamı türlerine göre dağılımı*

Ortam türü	Çalışma sayısı (f)	Yüzde (%)
Genel, çoklu veya açıkça belirtilmeyen ortamlar	24	70,6
Doğa ve orman alanları	2	5,9
Gezi ve alan gezisi ortamları	2	5,9
Fen ve STEM temelli ortamlar	2	5,9
Müzeler	1	2,9
Okul bahçeleri	1	2,9
Açık hava öğrenme ortamları	1	2,9
Okul dışı sosyal etkinlik alanları	1	2,9
Toplam	**34**	**100,0**

Tablo 6'ya göre çalışmaların büyük bölümünde okul dışı öğrenme ortamları genel veya çoklu biçimde ele alınmıştır. Belirli bir öğrenme ortamına odaklanan çalışmaların sayısı görece sınırlıdır. Doğa ve orman alanları, gezi ve alan gezileri ile fen ve STEM temelli ortamlar ikişer çalışmayla temsil edilmektedir. Müze, okul bahçesi, açık hava öğrenme ortamı ve sosyal etkinlik alanlarını doğrudan ele alan yalnızca birer araştırma bulunmaktadır. Bilim merkezleri, tarihî mekânlar, kütüphaneler, hayvanat bahçeleri, botanik

bahçeleri, sanayi kuruluşları ve dijital okul dışı öğrenme ortamlarının bağımsız araştırma konusu olarak yeterince incelenmemesi, ortam çeşitliliği bakımından önemli bir araştırma boşluğuna işaret etmektedir.

SONUÇ

Çalışmada okul dışı öğrenme araştırmalarının özellikle 2024–2026 döneminde belirgin biçimde arttığını ve çalışmaların büyük ölçüde nitel araştırma yaklaşımına dayandığını göstermektedir. Araştırmalarda öğretmenler ve öğretmen adayları en sık başvurulan katılımcı grupları olurken, öğrencileri doğrudan merkeze alan çalışmaların sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Disiplinler açısından genel eğitim, okul öncesi ve sınıf eğitimi alanlarının öne çıktığı; Türkçe, sosyal bilgiler, matematik ve özel eğitim alanlarında ise daha az sayıda çalışma bulunduğu görülmektedir.

Tematik dağılım, araştırmaların ağırlıklı olarak öğretim süreci, öğretmenin rolü ve uygulamada karşılaşılan sorunlar üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir. Buna karşılık program ve politika düzeyi ile yeni teknolojik yaklaşımları ele alan çalışmalar daha sınırlıdır. Benzer biçimde araştırmaların çoğunda okul dışı öğrenme ortamlarının genel bir kavram olarak ele alındığı, belirli ortam türlerine odaklanan araştırmaların yeterince çeşitlenmediği anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar; öğrenci merkezli, deneysel, uzunlamasına, karma yöntemli ve farklı disiplinlerle ortam türlerini kapsayan araştırmalara ihtiyaç bulunduğunu ortaya koymaktadır. Gerçekleştirilen analizi, okul dışı öğrenme literatüründeki çalışmaların belirli tematik eksenler etrafında kümelendiğini ortaya koymaktadır. Çalışmaların büyük çoğunluğunun öğretmen görüşlerine odaklandığı; bunu öğretmen adaylarına yönelik araştırmalar ile uygulama sürecindeki sorunların izlediği görülmektedir. Analiz edilen çalışmalarda ayrıca ulaşım, maliyet, güvenlik ve bürokratik yükün en çok dile getirilen yapısal engeller olduğu dikkat çekmektedir.

İncelenen literatür, okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini kapsamlı biçimde destekleyen etkili bir eğitim yaklaşımı olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Bu ortamların öğrenmede kalıcılığı artırdığı, motivasyonu güçlendirdiği, bilimsel süreç becerilerini beslediği ve değer kazanımını desteklediği görülmüştür. Bu yönüyle okul dışı öğrenme, salt akademik başarının ötesine geçerek öğrencinin bütünsel gelişimine katkı sunan tamamlayıcı bir eğitim anlayışını temsil etmektedir. Bununla birlikte, öğretmenler ve öğretmen adayları bu ortamların değerini teslim etmekle birlikte uygulamada ciddi güçlüklerle karşılaşmaktadır. Planlama eksikliği, güvenlik kaygıları, ulaşım-maliyet sorunları ve bürokratik engeller, etkili uygulamanın önündeki temel yapısal bariyerler olarak belirlenmiştir. Özellikle düşük sosyo-ekonomik düzey ve toplumsal ön yargılardan kaynaklanan veli direnci, eğitimdeki yenilikçi uygulamaların sürdürülebilirliğini doğrudan etkileyen kritik faktörler olarak değerlendirilmelidir. Bu durum, okul dışı öğrenmenin yalnızca pedagojik değil aynı zamanda yönetsel ve kurumsal boyutlarıyla da ele alınması zorunluluğunu gün yüzüne çıkarmaktadır. Araştırmalar, müze, bilim merkezi, okul bahçesi ve doğa alanları gibi farklı mekânların okul dışı öğrenme için değerli bağlamlar oluşturduğunu göstermektedir. Özellikle doğa temelli ortamların keşif, yaratıcılık ve deneyime dayalı öğrenme açısından üstün potansiyel taşıdığı anlaşılmaktadır. Son yıllarda bu alana yönelik çalışma sayısının hızla artması, program ve politika belgelerinde bu yaklaşıma daha fazla yer açılması ve yapay zekâ, STEM ile ölçme-değerlendirme araçlarına ilişkin yenilikçi araştırmaların giderek yaygınlaşması, alanın canlı ve dinamik bir seyir izlediğine işaret etmektedir. Sonuç olarak okul dışı öğrenme ortamlarının güçlü bir eğitimsel potansiyel barındırdığı; ancak bu potansiyelin hayata geçirilmesi için daha planlı, desteklenmiş ve sürdürülebilir uygulamalara mutlak surette ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Gelecekte yapılacak çalışmaların yalnızca görüş ve algı temelli araştırmalarla sınırlı kalmaması; okul dışı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları, tutumları, motivasyonları ve becerileri üzerindeki etkilerini ortaya koyabilecek deneysel, uzunlamasına ve karma yöntemli araştırmalarla desteklenmesi gerekmektedir. Uygulama boyutunda ise okul dışı öğrenme etkinliklerinin rastlantısal biçimde değil, öğretim programındaki kazanımlarla ilişkilendirilerek planlı ve sistematik şekilde yürütülmesi önem taşımaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlere ve okul yöneticilerine yönelik hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması; okulların müzeler, bilim merkezleri, yerel yönetimler ve diğer kurumlarla sürdürülebilir iş birlikleri geliştirmesi sağlanmalıdır. Okul dışı öğrenmenin eğitim sistemiyle daha etkili biçimde bütünleştirilebilmesi için politika yapıcılar

tarafından müfredat düzeyinde açık ve uygulanabilir yönergeler hazırlanmalı, izin ve ulaşım süreçleri kolaylaştırılmalı ve öğretmenlerin üzerindeki idari yük azaltılmalıdır. Ayrıca bu etkinliklerin öğrenci gelişimi üzerindeki etkilerinin güvenilir ve sistematik biçimde değerlendirilebilmesi amacıyla geçerli ve güvenilir ölçekler, gözlem formları ve dereceli puanlama anahtarları geliştirilmelidir. Portfolyo, gözlem, öz değerlendirme ve performans görevleri gibi süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması, okul dışı öğrenme uygulamalarının niteliğinin izlenmesine ve elde edilen kazanımların daha bütüncül biçimde ortaya konulmasına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

Alkan, D. ve Bülbül, T. (2024). Okul dışı öğrenme ortamlarının etkili kullanılmasında okul yöneticilerinin rolü. *Trakya Eğitim Dergisi* , *14* (2), 534-551. https://doi.org/10.24315/tred.1258622

Aslan, A. ve Kayhan, S. (2025). Türkçe öğretiminde mekânsal çeşitlilik: türkçe öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *13* (4), 829-858. https://doi.org/10.16916/aded.1721429

Aydemir, İ., & Toker-Gökçe, A. (2016). Okul yöneticilerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri. In *IIIrd International Eurasian Educational Research Congress Bildiri Kitabı* (pp. 630-638).

Aydın, H., & Çelik, Y. (2024). Hayat Bilgisi dersinde sınıf dışı öğrenme ortamlarının öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, *9*(2), 263-280. https://izlik.org/JA98XL52EN

Aydoğdu, M.Z. ve Aydoğdu, A.S. (2025). Okul dışı öğrenme ortamlarında sorun kurma: matematik öğretmeni adaylarının sürece yönelik değerlendirmeleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 1103-1120. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1552149

Aydoğdu, M. Z., Gündoğdu Alaylı, F., Girit Yıldız, D., & Aydoğdu, A. S. (2026). Okul dışı öğrenme etkinliği değerlendirme rubriği geliştirme çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, *67*, 599-622. https://doi.org/10.53444/deubefd.1829030

Bakioğlu, B., & Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim sürecinde kullanımına yönelik öğrenci görüşleri. *Journal of Research in Informal Environments*, *5*(1), 80-94. https://izlik.org/JA89BJ95DD

Bodur, G., & Fırat, H. (2025). Türkçe öğretmenleri ve ortaokul öğrencilerinin çocuklara yönelik gezi yazılarına ilişkin düşünceleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, *63*, 324-348. https://doi.org/10.53444/deubefd.1507125

Cirit Gül, A. ve Çobanoğlu, EO (2024). Sınıf dışı eğitim etkinliklerine ilişkin okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri ve veli görüşlerinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19* (41), 1672-1699. https://doi.org/10.35675/befdergi.1322777

Çağlayan, İ., Çapar, B., & Şahin Zeteroğlu, E. (2025). Perspectives of teachers, guides, and parents as stakeholders in out-of-school learning environments. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *25*(3), 779–796. https://doi.org/10.1080/14729679.2024.2371152

Demir, E., & Çetin, F. (2022). Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine Yönelik Tutumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *42*(2), 1443-1461. https://izlik.org/JA59XP85NN

Demirtaş, A. ve İbret, B. Ü. (2025). Sosyal bilgilerde okul öğrenme dışı ortamları: lisansüstü çalışmalara ait bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 11 (1), 55-87. https://doi.org/10.47615/issej.1632676

Dere, İ., & Gökçınar, B. (2025). Exploring Turkish preservice teachers' perspectives on out-of-school learning environments: benefits, challenges, and educational implications. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1–20. https://doi.org/10.1080/14729679.2025.2585200

Durdukoca F. Ş. (2023). Okul dışı öğrenme ortamları ve faaliyetlerine yönelik temel eğitim öğretmen adaylarının görüşleri ve yeterlik algıları. *EKEV Akademi Dergisi*, *93*, 421-442. https://doi.org/10.17753/sosekev.1216456

Ergün, P., & Aslan, H. (2023). Okul dışı sosyal etkinliklerde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, *7*(2), 61-73. https://izlik.org/JA54BH28LC

Erkan, M., & Taneri, A. (2025). İlkokul eğitiminde ikna ve veli direnci: Öğretmen deneyimleri üzerinden eğitimsel diyalogların incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, *15*(4), 2200-2224. https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1724316

İleritürk, D. (2025). Kapsayıcı eğitim açısından okul dışı öğrenme etkinlikleriyle ilgili özel eğitim öğretmen adaylarının görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *8*(2), 859-875. https://doi.org/10.33400/kuje.1731006

Karbeyaz, A., & Kurt, M. (2025). Öğretmen Görüşlerine Göre Etkili Bir Okul Dışı Öğrenme Ortamları Gezisi İçin Öğretmen Rolünün İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(2), 863-894. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1452477

Karslı, G., & Kurt, M. (2022). 2012-2021 yılları arası Türkiye'de okul dışı öğrenme ortamları konulu araştırmaların incelenmesi: Doküman analizi. *EKEV Akademi Dergisi*, *92*, 86-104. https://doi.org/10.17753/sosekev.1111442

Kaya Durna, D., & Akın Kösterelioğlu, M. (2025). Orman okulu uygulamalarının uygulayıcı öğretmenlerce değerlendirilmesi. *Journal of Research in Informal Environments*, *10*(1), 75-97. https://izlik.org/JA58LL88GG

Kaya, L., Genç, S. ve Kölemen, EB (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla okul bahçeleri. *Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , *2* (2), 682-709. https://izlik.org/JA52HC36PE

Kayabaşı, Y. (2024). Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13 (3), 956-970. https://doi.org/10.33206/mjss.1436397

Kayaer, RG, Taş, R. ve Bilican Demir, S. (2025). Okul öncesi öğretmen adaylarının müzelerin pedagojik kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Gençlik Araştırmaları*, 5 (2), 180-195. https://doi.org/10.59041/eyor.1793843

Kenanoğlu, R. ve Kahyaoğlu, M. (2025). Yapay zeka destekli dijital antrenör programının beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme faaliyeti öz yeterlik inancına etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* , *66* , 4047-7071. https://doi.org/10.53444/deubefd.1628913

Kırnık, D. (2025). Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına ilişkin görüşleri. *Journal of Research in Informal Environments*, *10*(1), 126-141. https://izlik.org/JA58YK72AW.

Kıyıcı, F. B., Yiğit, E. A., & Darçın, E. S. (2014). Doğa eğitimi ile öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerindeki değişimin ve görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(1), 17-27. https://izlik.org/JA94RM78LY

Kuloğlu, A., Özer, M., & Borkurt, G. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının değerler eğitimi üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, *12*(3), 343-359. https://doi.org/10.33907/turkjes.1663599.

Orhan, A., Demir, B., Çil, H., & Kölemen, E. B. (2025). MEB-UNİCEF ortaklığı ile güncellenen okul öncesi eğitim programı ve türkiye yüzyılı maarif modeli: okul dışı öğrenme ortamları üzerine bir analiz. *Early Childhood Education Researches*, *3*(1), 20-40. https://izlik.org/JA57JB65JM

Saraç, H. (2017). Türkiye'de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: İçerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, *3*(2), 60-81.

Sevinç Özgen, E., & Tantekin Erden, F. (2026). Field trips as gateways to out-of-school learning: perspectives and practices among preschool teachers*. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *26*(1), 92–108. https://doi.org/10.1080/14729679.2024.2428670

Şahin, A., & Asal Özkan, R. (2023). 2010-2022 yılları arasında okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(1), 70-81. https://doi.org/10.53629/sakaefd.1282463

Şimsek, S., & Kayacık, G. (2024). Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(1), 747-783. https://izlik.org/JA73CY42HH

Tarcan Karabulut, F. ve Salar, R. (2025). Okul dışı öğrenme ortamlarında STEM eğitiminin ortaokulundaki bilimsel süreç becerilerine ve mesleki ilgilerine etkileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (4), 633-647. https://doi.org/10.17556/erziefd.1669925

Taşın Yalçın, Ö., Arı, A. A., & Yazıcı, C. (2025). Matematik öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri. *Journal of Research in Informal Environments*, *10*(2), 221-232. https://izlik.org/JA76ZA92DP

Temiz, M., & Kaçmazoğlu, E. (2025). Ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *12*(24), 33-55. https://doi.org/10.29129/inujgse.1781600

Uçak E., Usta S. & Şaka C. (2025). Integration of out-of-school learning environments into science education. International Innovative Education Researcher, 5(1), 114-152

Uslu Kocabaş, H., & Cirik, İ. (2025). A comprehensive exploration of outdoor learning (ODL) environments in primary school education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1–30. https://doi.org/10.1080/14729679.2025.2531988

Uzun, Y. (2025). Eğitimde dijital dönüşüm: Sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik tutumları. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 10(31), 243-263.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yozgat, C. (2026). İlkokul öğretmenlerinin sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki etkisi. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, (64), 56-83.https://doi.org/10.17740/eas.soc.2026.V64.05

Yucasu, Ş., & Zengin, F. K. (2025). Okul öncesi dönemde okul dışı öğrenme ortamlarının Kullanımı ve önemi. *Okul Öncesi Eğitimi*, 29.Serüven Yayınevi.

EĞİTİMDE YAPAY ZEKÂ TEKNOLOJİLERİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN[1] İpek Nur SATI[2]

GİRİŞ

Yapay zekâ günümüzde kullanılan şeklini almadan önce yıllar süren çalışmalar ve uygulamalar doğrultusunda nasıl ortaya çıktığı, nasıl geliştiği ve bu gelişim sürecinin kullanıldığı alanlara nasıl yansıdığını anlamak için tarihçesine bakmak önemlidir. Yapay zekânın 1940-1950'li yıllarda temellerinin atıldığı görülmekte ancak terim olarak ilk kez 1956 yılında John McCarthy'nin, New Hampshire'daki Dartmouth College'da düzenlediği bir çalıştayda ortaya çıkmıştır (Maciel, 2023). Yapay zekânın kurucusu olarak bilinen McCarthy'e göre yapay zekâ; "Zeki makineler -özellikle de zeki bilgisayar programları- üretmeye yönelik bilim ve mühendislik dalıdır." (McCarthy, 2007 s.2). Yapay zekâ kavramı tanımlanırken farklı araştırmacılar çeşitli açılardan katkı sağlamıştır. Günümüze bakıldığında yapay zekâ ile ilgili literatürdeki tanımlar incelendiğinde yapay zekâ için; bilgisayarların veya makinelerin insanlara ait olan problem çözme, akıl yürütme, karar verme, anlam çıkarma, iletişim kurma vb. gibi üst düzey becerileri yerine getirmesi denilebilir (Akdeniz ve Özdinç, 2020; Arslan, 2020; Banaz ve Demirel, 2024; Dişlioğlu, Ateş ve Medeni, 2025; Sarıalai, 2025; Hatipoğlu ve Akduman, 2025). Tanımlara bakıldığında yapay zekâ ile ilgili ortak görüşün "akıllı programlama" ve "insansı tepkiler" olduğu söylenebilir (Arslan, 2020).

Günümüzde teknolojik ilerlemeler sayesinde, yapay zekâ uygulamaları yaygınlaşmış ve gelişim göstermiştir. Sağlık, sanayi, pazarlama, eğitim gibi alanlarda yapay zekânın etkin bir biçimde yer aldığı görülmektedir (Körükçüoğlu, 2024). Yapay zekâ karmaşık verileri incelemekte ve bu verilerden anlamlı, hızlı sonuçlar çıkarmak amacıyla günümüzde etkin biçimde kullanılmaktadır. Bu gelişmelerin bir yansıması olarak, yapay zekâ teknolojilerinin eğitim alanına dâhil olması birçok değişim ve yeniliği de beraberinde getirmiştir. 2023 hedeflerine bakıldığında Millî Eğitim Bakanlığı yapay zekâ teknolojilerini eğitimdeki kaliteyi arttırmak amacıyla kullanmayı hedeflemektedir (İncemen ve Öztürk, 2024). Eğitimde yapay zekâ uygulamaları; öğrencilere bireysel öğrenme, öğrenme ortamı analizleri, otomatik değerlendirme ve sanal asistan gibi yenilikler ile öğretim sürecini desteklemektedir (Sarıalai, 2025). Bu bağlamda, yapay zekâ teknolojileri yalnızca öğretim süreçlerine değil, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki rollerine de katkı sağlamaktadır. Örneğin, etkinlik oluşturma, tablo ve grafik hazırlama, ölçme ve değerlendirme yapma gibi işlevleriyle öğretmenler zamandan tasarruf ederken iş yükleri de azalmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre bilgiyi uyarlayarak öğrenmenin kişiselleştirilmesini ve böylece farklı yöntemlerle öğrenmelere sahip öğrenciler için daha etkili öğrenmeler gerçekleştirebilir.

Yapay zekâ teknolojileri aynı zamanda; "Medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, bilişimsel okuryazarlık gibi tüm alanları kapsadığı söylenebilir." (Karakuş, Geçgel ve Çetin, 2024 s. 55). Bu nedenle öğretmenlerin ve öğrencilerin yapay zekâ teknolojileri konusunda bilgi sahibi olması ve bu teknolojileri etkin biçimde kullanabilmesi önemlidir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının bu alanda yeterli bilgiye sahip olması, eğitim ortamında niteliğin artması, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermesi, uygun öğretim ortamı tasarımı gerçekleştirmesi açısından önemlidir (Dişlioğlu, Ateş ve Medeni, 2025).

[1] Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, asahin@ahievran.edu.tr, https://orcid.org/0000-0001-9903-1445
[2] Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi ssatiipekk@hotmail.com.

Bunların yanı sıra, yapay zekâ teknolojilerinin bu kadar olumlu yönü olmasına rağmen, olumsuz yönlerinin de olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. "Yapay zekânın yaygınlaşmasıyla birlikte bireylerde oluşan kontrolü sağlayamama, işgücü kaybı, mahremiyet ihlali gibi ortaya çıkan korku ve tedirginlik duyguları yapay zekâ kaygısı olarak tanımlanmaktadır." (Yılmaz ve Çakır, 2024 s. 83). Bu gibi durumları engellemek adına, bireylerin yapay zekâ teknolojilerini tanımaları, bu teknolojilerden bilinçli ve etkili bir şekilde kullanma becerisine sahip olmaları beklenmektedir (Sanusi, Oyelere ve Omidiora, 2022). Ayrıca, bilgiye her yerden ve istenilen zamanda ulaşabilme imkânı, yüz yüze eğitimin azalmasına bundan dolayı okula gitmeme ve akademik iletişimin zayıflamasına neden olabilir (Al-Tkhayneh, Alghazo ve Tahat, 2023). Bu sebeple, yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanımına yönelik stratejilerin sadece teknolojik değil, eğitimsel ve sosyal boyutta da dikkatle planlanması önemlidir (Demirbaş ve Şahin, 2022). Bu çalışmada öğretmen adaylarının eğitimde yapay zekâ teknolojileri kullanımına yönelik amaçları belirlenmeye çalışılmış ve elde edilen bilgiler doğrultusunda öğretmenlerin yapay zekâ hakkındaki düşünceleri, derslerinde nasıl yararlanabilecekleri gibi sonuçlar belirlenmek istenmiştir.

Problem Cümlesi

Öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojilerini derslerinde kullanmaya yönelik düşünceleri nelerdir?

Alt problemler

Öğretmen adaylarının yapay zekânın öğretim süreçleri ile bütünleşmesi hakkında düşünceleri nelerdir?

- Öğretmen adaylarının yapay zekânın eğitim alanına faydası hakkında düşüncesi nelerdir?
- Öğretmen adaylarının yapay zekânın etik sorunları hakkında düşünceleri nelerdir?
- Öğretmen adaylarının yapay zekânın geleceğe yönelik öğretim sürecine etkisi hakkında düşünceleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel yöntem, "Nitel araştırma, insanın kendi potansiyelini anlaması, sırlarını çözmesi ve çabasıyla inşa ettiği sosyal yapı ve sistemlerin derinliklerini keşfetmek için geliştirdiği bilgi üretme biçimlerindendir." ayrıca nitel araştırmalarda "genellikle gözlem, görüşme, doküman ve söylev analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanılır." (Baltacı, 2019 s.370).

Araştırma deseni olarak ise nitel yöntemde sıklıkla tercih edilen olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır." (Yıldırım ve Şimşek, 2021 s.67). Bu nedenle yapay zekânın eğitimde kullanımı hakkında öğretmen adaylarının bilgi ve düşüncesini belirlemek amacıyla en uygun olan desenin olgubilim olacağı görülmüştür.

Çalışma Grubu

Bu araştırma İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir ilimizdeki bir üniversitenin eğitim fakültesindeki sınıf öğretmenliği bölümünde eğitimlerine devam eden 3. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları kolay örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Kolay örneklem; "Ulaşılabilir örneklem tamamen mevcut olan, ulaşması hızlı ve kolay olan öğelere dayanır." (Baltacı, 2018 s. 259).

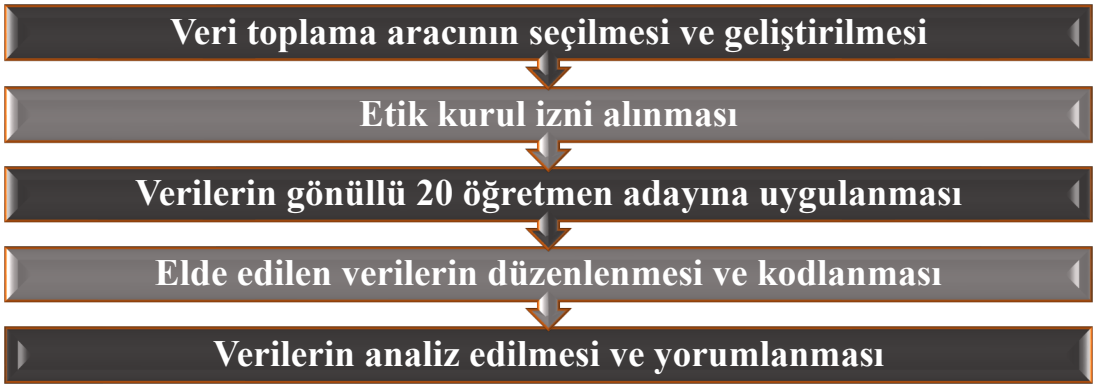
Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış olmak üzere 3 şekilde yapılmaktadır. Yapılandırılmış görüşme; "Ne tür soruların nasıl sorulup, hangi verilerin toplanacağının önceden ayrıntılı biçimde planlandığı ve aynen uygulanmaya çalışıldığı bir tekniktir. Görüşmeciye bırakılan hareket özgürlüğü en düşük seviyededir ve ayrıca cevapların denetimi kolay olsa da anlam çıkarma ve içtenliği sağlama düşüktür." Yapılanmamış görüşme formu; "Görüşmeciye büyük hareket serbestliği veren esnek, kişisel görüşlerin ve yargıların köklerine inmeyi kolaylaştıran görüşmedeki gelişmelere göre yeni sorular sorulabilen bir tekniktir. Ancak toplanan verilerin değerlendirilmesi oldukça güçtür." (Karasar, 2024, s.212). Karasar'a göre yarı yapılandırılmış görüşme formu ise bu iki formun arasında bir ortamda yapılmaktadır bu nedenle araştırma için yarı yapılandırılmış görüşme formu uygun görülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından taslak olarak hazırlanıp uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan biri sınıf öğretmenliği alanında aktif görev yapan bir profesör, diğer uzman ise bir sınıf öğretmenidir. Alınan bu uzman görüşleri doğrultusunda 7 soruluk hazırlanan taslak form 4 soru olarak belirlenip yeniden düzenlenmiştir. Son halini alan görüşme formunda öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojilere yönelik görüşlerini değerlendirmek amacıyla öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojileri hakkındaki düşünceleri, bu teknolojilerin eğitimle nasıl bütünleştiği, yapay zekânın eğitimdeki faydası ve olası etik sorunlarına yönelik verdikleri cevaplar incelenmiştir.

Veri Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama sürecindeki uygulamalar Şekil 1'de gösterilmektedir.

Şekil 1. Veri Toplama Süreci



Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi; "Toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasını sağlar." (Yıldırım ve Şimşek, 2021 s. 243). Yıldırım ve Şimşek'e göre nitel araştırmalar 4 aşamada analiz edilmektedir. Bunlar; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklindedir. (Yıldırım ve Şimşek, 2021 s. 251). Toplanan veriler içerik analiziyle belirtilen basamaklar doğrultusunda uygun biçimde temalandırılmış ve yorumlanmıştır. Uzman görüşüne başvurularak araştırmacı tarafından oluşturulan bu temalar incelenmiş ve son halini almıştır.

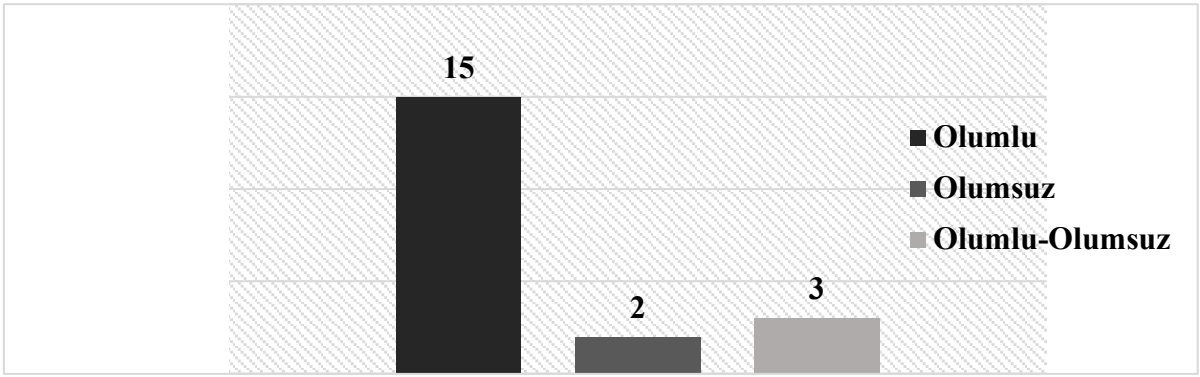
Etik İlkeler

Araştırmada etik kurallara uyulmuştur. Ayrıca bir Üniversitenin Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 05.11.2025 tarih ve 2025/22 karar numarası ile etik kurul uygunluk raporu alınmıştır.

BULGULAR

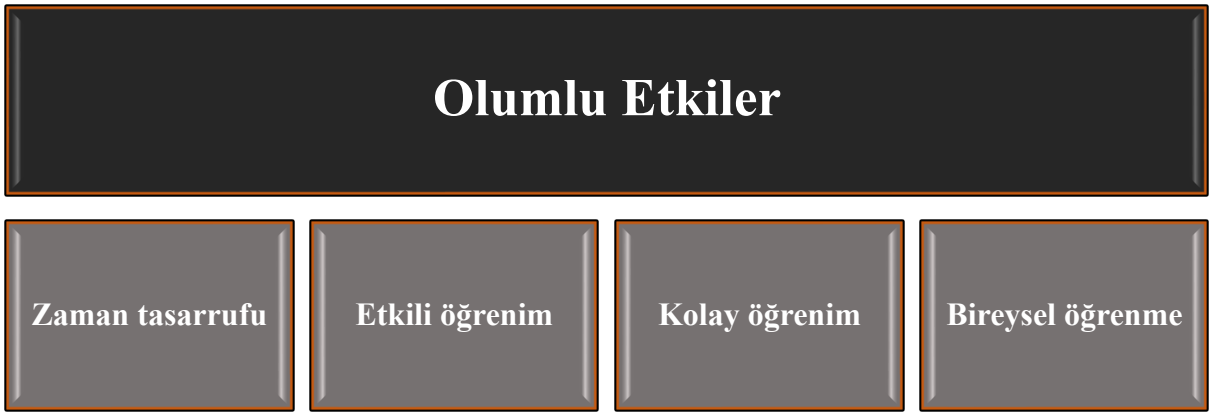
Problem durumuna yönelik öğretmen adaylarına yarı yapılandırılmış form aracılığıyla sorulan soruların cevapları incelenmiş ve analiz edilerek her soru grafikleştirilmiştir.

Grafik 1.Yapay Zekânın Öğretim Süreçleri ile Bütünleşmesi Hakkında Düşünceleriniz Nelerdir?



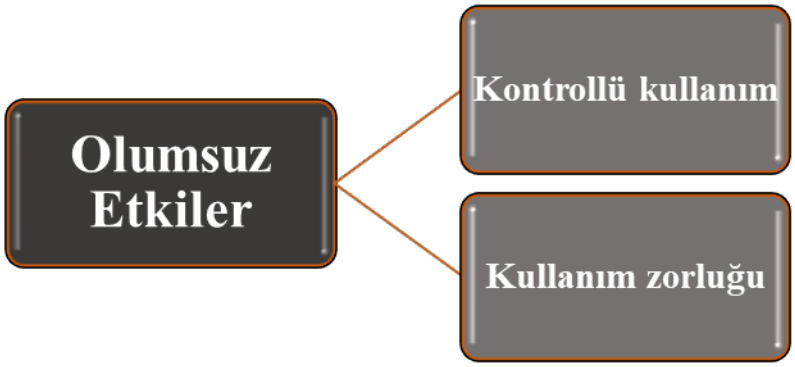
Öğretmen adaylarından alınan "Eğitim ve öğretimde daha etkili bir öğrenim gerçekleştirilmesi için bir araçtır." (K5), "Bilgiye ulaşırken hız kazanmamızı sağlar."(K7), "Derse katkı sağlar ve dersi daha iyi anlamamızı sağlar." (K12) gibi cevaplar doğrultusunda çoğunun yapay zekânın eğitimi olumlu yönde etkilediğini düşündüğü ortaya çıkmıştır.

Şekil 2. Yapay Zekânın Öğretim Süreçleri ile Bütünleşmesi Hakkında Olumlu Düşünceler



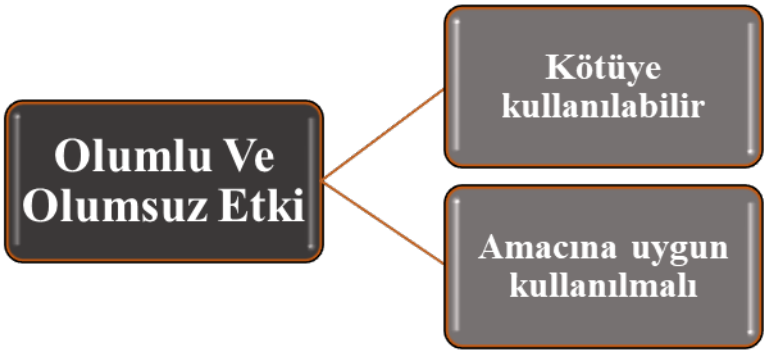
Öğretmen adaylarından alınan "Eğitim ve öğretimde daha etkili bir öğrenim gerçekleştirilmesi için bir araçtır." (K5), "Bilgiye ulaşırken hız kazanmamızı sağlar." (K7), "Derse katkı sağlar ve dersi daha iyi anlamamızı sağlar." (K12) gibi cevaplar doğrultusunda çoğunun yapay zekânın eğitimi olumlu yönde etkilediğini düşündüğü ortaya çıkmıştır. Katılımcılardan K20 "Öğrenim süreçlerini kişiselleştireceğini" belirtmiştir.

Şekil 3. Yapay Zekânın Öğretim Süreçleri ile Bütünleşmesi Hakkında Olumsuz Düşünceler



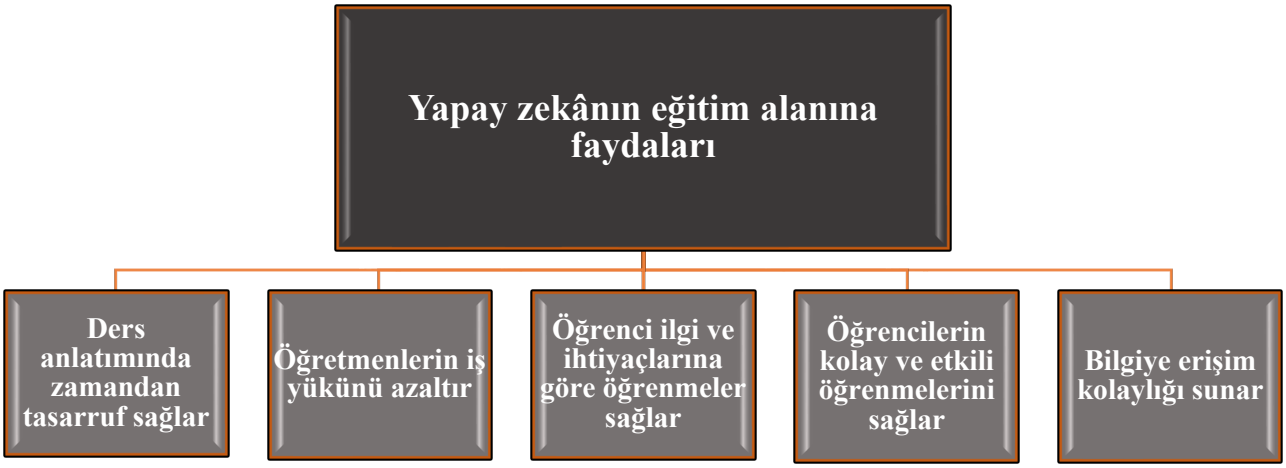
Katılımcılardan K13 yapay zekâ için "Ön bilgisi olmayan insanlar için karmaşık olabilir." cevabı ile kullanım zorluğu düşüncesini belirtmiştir. Alınan; "Küçük yaştaki çocukları olumsuz etkileyebilir." (K8) cevabı doğrultusunda kullanım kontrolü gerektiği belirlenmiştir.

Şekil 4. Yapay Zekânın Öğretim Süreçleri ile Bütünleşmesi Hakkında Olumlu/Olumsuz Düşünceler



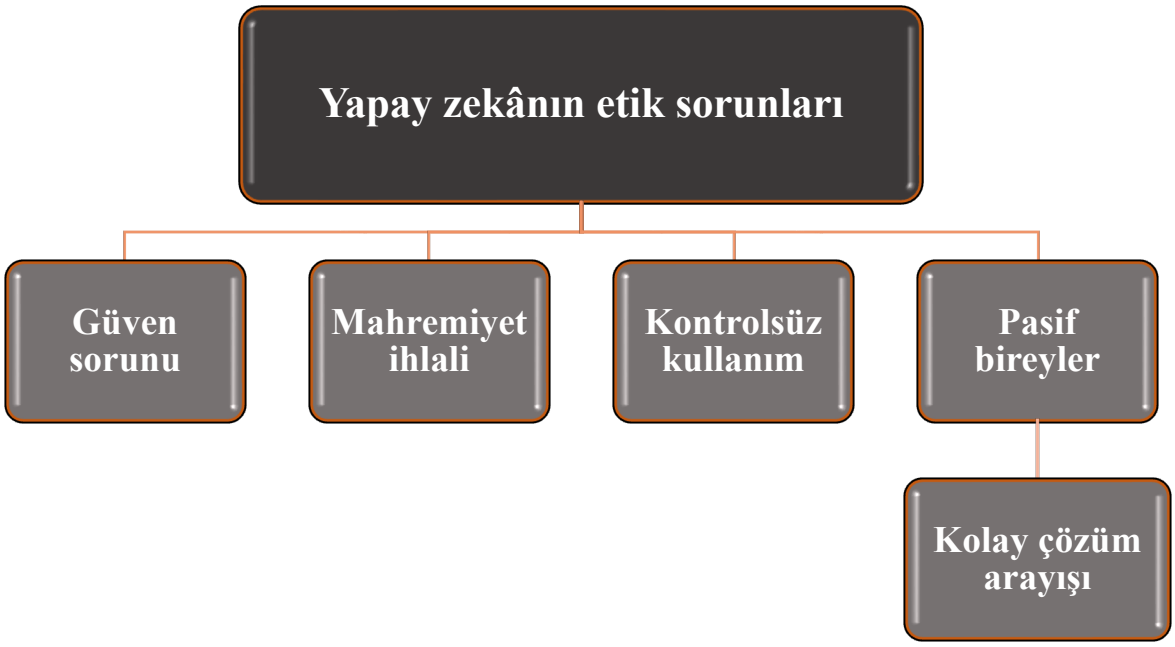
Öğretmen adaylarından alınan; “Olumlu-olumsuz tarafları var.” (K9), “Yararlıdır ancak kötüye kullanan olabilir.” (K15), “Amacına uygun kullanılırsa faydalı ve etkin şekilde öğretim sürecini destekler.” (K16) cevaplar doğrultusunda hem olumlu hem olumsuz düşündükleri belirlenmiştir.

Şekil 5. Yapay Zekânın Eğitim Alanına Faydası Hakkında Düşünceleriniz Nelerdir?



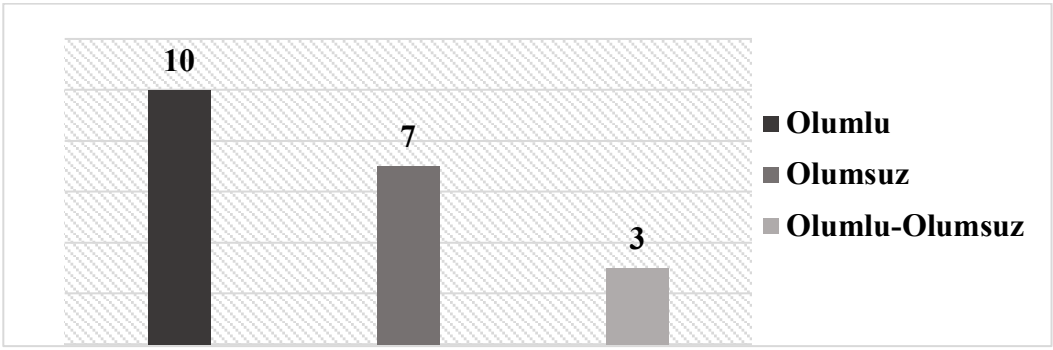
Öğretmen adaylarından alınan; “Bilgiye daha hızlı ulaşılır.” (K7), “Yapay zekâ sayesinde bilgiye ulaşma daha hızlı bir hal aldı.” (K19), “Bilgiye kolay ulaşım sağlıyor.” (K9) gibi cevaplar doğrultusunda adayların çoğu yapay zekânın bilgiye ulaşmakta erişim kolaylığı sağladığını belirtmiştir. Bir diğer alınan cevaplara göre; “Yapay zekâ ders alanında kolay öğrenme sağlar.” (K20), “Ders daha uygulanabilir ve kolay olur.” (K12), “Teknoloji kullanmak eğitimi kolaylaştırır” (K5) çoğunun eğitim ve öğretimin yapay zekâ desteği ile daha kolay olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Yapay zekânın öğretmenlerin iş yükünü azalttığı “öğretmen üzerindeki yükün azalmasına neden olur” (K3) görüşüyle belirlenmiştir.

Şekil 6. Yapay Zekânın Etik Sorunları Hakkında Düşünceleriniz Nelerdir?



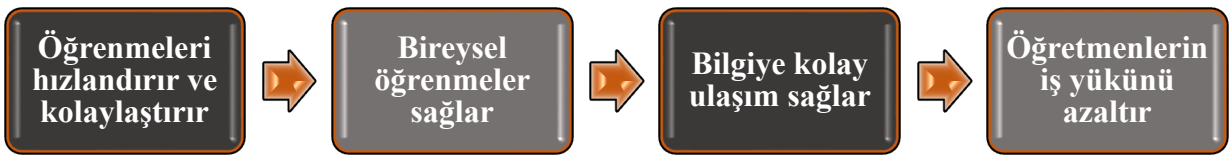
Öğretmen adaylarının; “Güvenlik sorunlarına yol açabilir.” (K3), “Yapay zekânın bize sunduğu her bilgi doğru ve güvenilir olmuyor.” (K10), “Hatalı bilgi verme ihtimalinin olması.” (K2) verdiği bu cevaplarla yapay zekânın verdiği bilgilerin doğru olup olmadığına karşı güvensizlikleri belirlenmiştir. Yapay zekânın kötüye ve kontrolsüz kullanımı da etik sorunlar arasında yer almaktadır. Öğretmen adayları; “Öğrenciler ödev yaparken yapay zekâyı kullanıyor ve ödevlerini yaptırıyor.” (K6), “Çocuklar için zararlı olabilir denetimli kullanmaları gerekiyor.” (K11), “Özellikle çocukların doğru yanlış bütün soruların cevabını alması etik sorundur.” (K8) verdikleri bu cevaplarla ilkokul çağındaki öğrenciler için yapay zekânın yerinde ve doğru kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca “Özel hayat ihlali olabilir.” (K14), “İnsanların özel hayatlarına oldukça dâhil oluyor.” (K13), “Gizlilik ihlalleri yaşanabilir.” (K20) bu cevaplarla öğretmen adaylarının kişisel bilgilerin yayılabileceğinden endişe duyduğu belirlenmiştir. Alınan; “Sorgulamayı azaltıyor, herkes ilk yapay zekâyı kullanıyor, özgün fikir yok.” (K4), “Yapay zekâ ile emeksiz araştırma yapanlar olabiliyor.” (K9) bu cevaplar doğrultusunda yapay zekânın olumsuz diğer yönü ise bireylerin araştırması, üretmesi gereken konuları kolay çözüm arayışıyla yapay zekâya yaptırarak pasif bireyler haline gelmesidir. Öğretmen adaylarından K1 verdiği cevapla yapay zekânın etik sorununun olmadığını belirtmiştir.

Grafik 2. Yapay Zekânın Geleceğe Yönelik Öğretim Sürecine Etkileri



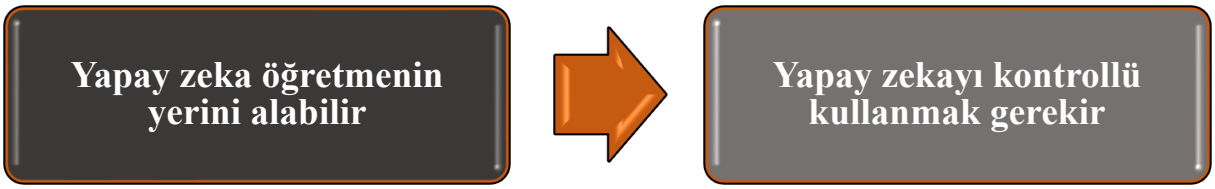
Alınan veriler doğrultusunda öğretmen adaylarının yapay zekânın eğitimde kullanımına yönelik olumlu, olumsuz ve hem olumlu hem olumsuz düşünceleri mevcuttur.

Şekil 7. Yapay Zekânın Geleceğe Yönelik Öğretim Sürecine Olumlu Etkileri



Öğretmen adaylarından alınan; “Öğrenim sürecini hızlandırır ve kolaylık sağlar.” (K2), “Öğrenim süreci kolay olur.” (K5), “Kolaylık sağlar ve derslere yardımcı olur.” (K12) bu cevaplar doğrultusunda yapay zekânın eğitimde öğrenmeleri hızlandırdığı ve kolaylaştırdığı belirlenmiştir. Alınan; “Öğretim pratik, kolay ve öğrenciye göre olur.” (K6), “Bireysel öğrenmeler gerçekleşir.” (K17) cevaplarla yapay zekanın eğitimde bireysel öğrenmeleri desteklediği belirlenmektedir. Alınan; “Bilgiye kolay ulaşım sağlar.” (K11), “Tüm bilgilere tek tuşla ulaşabiliriz.” (K14), “Bilgiye erişim kolaylığı sağlar.” (K16) cevaplar doğrultusunda yapay zekânın bilgiye erişim kolaylığı sağladığı belirlenmiştir. Alınan; “Öğretmenin iş yükünü hafifletir.” (K20) cevabı ile yapay zekânın öğretmenlerin iş yükünü hafiflettiği belirlenmiştir.

Şekil 8. Yapay Zekânın Geleceğe Yönelik Öğretim Sürecine Olumsuz Etkileri



Öğretmen adaylarından alınan; “Gelecekte belki de öğretmenlere ihtiyaç olmayabilir.” (K10), “Belki gelecekte her şey robotlaşacaktır, öğretmenlere gerek kalmadan yapay zekâ hepsini yapabilecektir.” (K19), “Yapay zekâ gelecekte eğitim ve öğretimi ele alacak.” (K18) cevaplarla adayların çoğunluğunda yapay zekânın böyle ilerlemesiyle birlikte öğretmenlerin rolünü azaltacağı hatta öğretmenlerin yerine geçebileceği endişesi görülmüştür. Alınan; “Gerektiğinde gereken oranda kullanılırsa fayda sağlar.” (K3) cevabı ile yapay zekânın kontrollü kullanılması gerektiği belirlenmiştir.

SONUÇ

Eğitimde yapay zekâ teknolojilerine yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini almak amacıyla hazırlanan bu çalışmada, öğretmen adaylarının yapay zekânın eğitimdeki yeri, faydaları, etik boyutları ve gelecekteki etkilerine yönelik düşünceleri incelenmiştir. İncelenen veriler doğrultusunda yapay zekânın eğitim sürecini olumlu etkilediği düşüncesi görülmüştür.

Öğretmen adaylarının çoğunluğu, yapay zekânın öğretim süreçlerine dâhil olmasının öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve bilgiye erişimi hızlandırdığını belirtmektedir. Bu durum, eğitimde bireyselleştirilmiş öğrenme ortamlarının oluşturulması ayrıca öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklı öğretim yöntemleri ve materyallerinin sunulması gibi olumlu yönleri de beraberinde getirebilir. “Yapay zekâ destekli eğitim, öğrencilere farklı kaynaklardan zengin ve çeşitli eğitim materyalleri sunma potansiyeline sahiptir. Yapay zekâ sistemleri, öğrencilere ilgi ve ihtiyaçlarına göre özel olarak uyarlanmış ders materyalleri sunabilir.” (Akkan, 2023 s. 114). Bu nedenle Nitekim literatürde de yapay zekâ temelli uygulamaların özellikle farklı öğrenme hızlarına sahip bireyler için uyumlu içerik sunma kapasitesine sahip olduğu ifade edilmektedir.

Elde edilen bulgular, olumlu tutumların yanında etik sorunların bulunduğunu da göstermektedir. Öğretmen adayları, yapay zekâ tarafından sunulan bilgilerin doğruluğu konusunda güvensizlik yaşamakta ve özellikle çocukların yapay zekâ ile kontrolsüz etkileşiminin olumsuzluklarını belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra mahremiyet ihlali konusunda endişelerini belirten öğretmen adayları kişisel verilerin güvenliği hakkında endişe duymaktadır. “Son yıllarda hem ülkemizde hem de dünyada kişisel veri mahremiyetine verilen önemin artmasıyla birlikte yapay zekâ konusu da kişisel verilerin mahremiyeti açısından önemli bir olgu haline gelmiştir.” (Başkaya ve Karacan, 2022 s.490). Ayrıca, yapay zekânın sunduğu kolay ve hızlı

çözümler, bireylerin eleştirel düşünme, araştırma ve üretme becerilerini köreltebileceği endişesini, bu da bireyleri pasif hâle getirebileceği düşünülmektedir.

Dikkat çeken bir bulgu ise, öğretmen adaylarının yapay zekânın eğitimde yaygınlaşmasıyla öğretmen rolünün azalabileceğine hatta yerine geçebileceğine ait endişeleridir. Ancak öğretmenlerin öğrencilerle sadece bilgi aktarımı için değil; rehberlik, ahlaki gelişim, sosyal ve duygusal destek gibi çok yönlü iletişimde olduğu unutulmamalıdır. Zhao ve Liu'nun (2018) çalışmalarında yapay zekânın insani değerleri yerine getiremeyeceği dolayısıyla öğretmenlerin yerine geçemeyeceği görüşü ortaya konulmaktadır. Öte yandan Şahin ve Dönmez'e göre (2022) teknoloji ağırlıklı eğitimin öğretmenin yerini alması değil öğretmenin iş yükünü azaltan yardımcı rolünü alması daha gerçekçi bir yaklaşım olabilir. "Yapay zekâ tüm sınıfın bireysel, anlık ve nesnel bir şekilde takip edilerek değerlendirilmesine, rutin ve idari görevlerin yerine getirilmesiyle öğretmenin asıl mesleği olan eğitim öğretime odaklanmasına katkı sağlayacaktır." (Çetin ve Aktaş, 2021 s.4256).

Sonuç olarak, yapay zekânın eğitimde etkili bir biçimde kullanılabilmesi için öğretmen adaylarının yeterli bilgiye ve farkındalığa sahip olmaları önemlidir. "Eğitim kurumları, yapay zekâ kullanımıyla ilgili politika ve yönergeler geliştirmelidir. Bu politika ve yönergeler, veri gizliliği, etik standartlar, öğrenci hakları, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve yapay zekâ sistemlerinin kullanımı gibi konuları kapsamalıdır." (Işık, Yıldız, Kılınç, Aytekin, Adalı ve Kurnaz, 2023 s.2106). Bu nedenle eğitim fakültelerinde yapay zekâ ile ilgili verilecek eğitimlerle öğretmen adaylarının bu teknolojilere yönelik bilgileri artırılmalı; aynı zamanda etik boyutları göz ardı edilmeden dengeli bir biçimde benimsetilmelidir.

ÖNERİLER

Bu çalışma doğrultusunda öncelikle, öğretmen adaylarının yapay zekânın etik boyutları, veri gizliliği, kişisel mahremiyet ve bilgi güvenliği konularında bilinçlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle seminerler, çalıştaylar ve uygulamalı eğitimler düzenlenerek adayların farkındalık ve yeterlik düzeyleri artırılabilir. Eğitim programlarında, yapay zekâ uygulamalarının öğretmenlerin yerini alan bir unsur değil; aksine öğretim süreçlerini destekleyen ve öğretmenlere yardımcı olduğu açık biçimde vurgulanmalıdır. Ayrıca, mezuniyet sonrasında öğretmenlere yönelik yapay zekâ destekli öğretim teknolojileri hakkında düzenli hizmet içi eğitimler sunulması, öğretmenlerin teknolojik yeniliklere uyum sağlamalarını kolaylaştıracaktır. Bu sayede hem dijital okuryazarlık düzeyleri gelişecek hem de sınıf içi uygulamalarda yapay zekâdan daha etkili yararlanılacaktır. Son olarak, yapay zekânın sunduğu kolaylıkların bireyleri pasifleştirmemesi için, öğretim süreçlerinde öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı üretim becerilerini destekleyen etkinliklerin tasarlanmalıdır. Öğrenciyi merkeze alan ve düşünmeye teşvik etmek, yapay zekâ çağında öğrenmenin niteliğini artırarak bireylerin aktif ve üretken katılımcılar olmalarını sağlayabilir.

KAYNAKLAR

Akdeniz, M. ve Özdinç, F. (2020). Eğitimde yapay zekâ konusunda Türkiye adresli çalışmaların incelenmesi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(1), 912-932. doi:10.33711/ yyuefd.938734.

Hatipoğlu, Z. Ve Akduman, G. (2025). Yapay Zekâ Çağında Çalışanların Sahip Olması Gereken Yetkinlikler. *Journal of Sustainable Education Studies*, *Kongre Özel Sayısı (Ö4)*, 59-67. https://izlik.org/JA67HN55WX

Akkan, M. (2023). Eğitimin geleceği ve eğitimde yapay zekânın rolü. https://izmirsehirkoleji.com/upload/files.

Al-Tkhayneh, K. M. Alghoza, E. M. and Tahat, D. (2023). The Advantages and Disadvantages of Using Artificial Intelligence in Education. *Journal of Educational and Social Research,13*(4)105- 117DOI: https://doi.org/10.36941/jesr-2023-0094

Arslan, İ. (2024). *Eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin akademisyen görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*(1), 71-88.

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(1), 231-274.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 368-388.

Banaz, E. ve Demirel, O. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlıklarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (60), 1516-1529.

Başkaya, F. ve Karacan, H. (2022). Yapay zekâ tabanlı sistemlerin kişisel veri mahremiyeti üzerine etkisi: Sohbet robotları üzerine inceleme. *Bilişim Teknolojileri Dergisi, 15*, (4), 481-491, DOI: 10.17671/gazibtd.1053803.

Çetin, M. ve Aktaş, A. (2021). Yapay zekâ ve eğitimde gelecek senaryoları. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18*(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı),4225-4268. https://doi.org/10.26466/opus.911444.

Demirbaş, İ. and Şahin, A. (2022). The Effect of Digital Stories on Primary School Students': Listening Comprehension Skills. *Participatory Educational Research, 9*(6),380-397. DOI: 10.17275/per.22.144.9.6

Dişlioğlu, A. T. Ateş V. ve Medeni D. T. (2025). Yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanılması: öğretmen değerlendirmeleri. *Kaytek Dergisi, 2*(7), 167 – 191. DOI: 10.58307/kaytek.1598781.

Hatipoğlu, Z. ve Akduman, G. (2025). Yapay Zekâ Çağında Çalışanların Sahip Olması Gereken Yetkinlikler. *Journal of Sustainable Education Studies*, *Kongre Özel Sayısı (Ö4)*, 59-67. https://izlik.org/JA67HN55WX

Işık, F., Aytekin N. Yıldız, A., Adalı, R., Kılınç, S. ve Kurnaz, K. (2023). Yapay zekânın eğitime etkileri. Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi, 10(98), 2100-2107. ISSN: 2459-1149.

İncemen, S. ve Öztürk, G. (2024). Farklı eğitim alanlarında yapay zekâ: uygulama örnekleri. International Journal of Computers in Education, 7(1), 27-49. https://doi.org/10.5281/zenodo.12600022

Karakuş, A. Geçgel, Ş. Çetin, M. (2024). Gelişen bir paradigma: yapay zeka okuryazarlığı. *International Journal of Active Learning, 8*(1), 50-63. DOI:10.48067/ijal.1422876.

Kürkçüoğlu, A. (2024). Öğretmenlerin eğitimde yapay zekaya yönelik farkındalıklarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Maciel, L. (2023). Chatgpt and the ethical aspects of artificial intelligence. *Revista de Gestão, 30* (2), 110-112. https://doi.org/10.1108/REGE-04-2023-207.

McCarthy, J. (2004). What is artificial intelligence? http://www-formal.stanford.edu/jmc/whatisai/.

Sanusi, I. T. Oyelere, S. S. and Omidiora, J. O. (2022). Exploring teachers' preconceptions of teaching machine learning in high school: A preliminary insight from Africa. *Computers and Education Open, 3*(4);100072. DOI:10.1016/j.caeo.2021.100072

Sarıalai, D. A. (2025). *Öğretmen adaylarının eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi: bir karma yöntem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Şahin, A. ve Dönmez, Y. (2022). Koronavirüs pandemisi sürecinde online eğitime yönelik eğitim fakültesinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının görüşlerinin belirlenmesi. Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 6(2), 86-101.

Yılmaz, N. ve Çakır, R. (2024). Öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanım farkındalığı. Erpa İnternational Congresses on Education, 82-92.

Zhao, Y. and Liu, G. (2018). How do teachers face educational changes in artificial intelligence era. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR), 300*, 47-50.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAPAY ZEKÂ OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Ayfer Şahin[1], Lütfiye Nur Karadeli[2]

GİRİŞ

Yapay zekâ kavramı, insan benzeri düşünme ve problem çözme yeteneklerine sahip sistemlerin geliştirilmesi olarak tanımlanmakta ve toplumsal yaşamın her alanında etkisini giderek artırmaktadır (Ahmad, Rahmat, Mubarik, Alam & Hyder, 2021; Vakhabova, Kosulin & Zizaeva, 2025). Zamanla gelişen yapay zekâ araçları; eğitim, siyaset, bilim ve ekonomi gibi hayatın pek çok alanına çeşitli faydalar sunmaktadır (Luan, Geczy, Lai, Gobert, Yang, Ogata, Baltes, Guerra, Li & Tsai, 2020).

İlk bilgisayar programları, 1950'li yıllarda insan zihninin problem çözme süreçlerini taklit etmeyi amaçlayacak şekilde geliştirilmeye başlanmıştır. Bu alanın ilk kuramsal temelleri, Alan Turing'in (1950) "Computing Machinery and Intelligence" başlıklı makalesinde bir makinenin düşünüp düşünemeyeceği sorusunu ortaya koymasıyla atılmıştır. Ardından, Arthur Samuel tarafından 1952 yılında, deneyimlerinden öğrenerek kendi performansını geliştirebilen bir dama programı geliştirilmiştir (Samuel, 1959). Bunu takiben Allen Newell ve Herbert Simon tarafından 1956 yılında sembolik mantık teoremlerini ispatlayabilen Logic Theorist geliştirilmiştir (Newell & Simon, 1956). Bu yazılımlar, yapay zekâ alanında geliştirilen ilk başarılı uygulamalar arasında yer almakta, alanyazında öncü yapay zekâ uygulamaları olarak kabul edilmektedir. İnsan zekâsına benzer bilişsel süreçleri taklit eden bu sistemler için "yapay zekâ" kavramı ise ilk kez 1956 yılında düzenlenen Dartmouth Konferansı'nda John McCarthy tarafından kullanılmıştır (McCorduck & Cfe, 2004). Dünya genelinde eğitimde yapay zekânın ilk kullanımı 1970'lerde bireyselleştirilmiş öğretim sistemleriyle uygulanırken, Türkiye'de eğitimde yapay zekâ özellikle son dönemde öğretmen yetiştirme programlarında ve dijital eğitim platformlarında daha çok kullanılmaktadır (Karataş & Yüce, 2024).

Yapay zekânın eğitimde kullanımı kişiselleştirilmiş öğrenme, erişilebilirlik ve öğretim süreçlerinin verimliliği gibi katkılar sağlarken (Merino-Campos, 2025; Halaweh, 2023); etik sorunlar, veri güvenliği açıkları, akademik dürüstlük ihlalleri ve bilgi doğruluğuna ilişkin riskler gibi sorunları da beraberinde getirmektedir (Saylam, Duman, Yildirim & Satsevich, 2023; Zeer, Siaj, Ghannam & Kanan, 2023; Varol, 2025). Gelecekte, yapay zekânın kontrolsüz kullanımı, mesleklerin dönüşümü ve etik riskler gibi tehlikeler öngörülmektedir. Bu risklere karşı hazırlıklı olmak için yapay zekâ okuryazarlığının geliştirilmesi acil bir gereklilik haline gelmektedir (Vakhabova, Kosulin & Zizaeva, 2025; Fahrurrozi, Muzakari, Latif & Lestari, 2024). Yapay zekâyı etkili bir biçimde kullanabilmek, yapay zekâ okuryazarlığı becerisine sahip olmayı gerektirmektedir. Yapay zekâ okuryazarlığı; yapay zekâ hakkında farkındalık sahibi olma, kullanma, eleştirel düşünebilme ve etik sorumluluklara dikkat etme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Wang, Rau & Yuan, 2022).

[1] Prof. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, asahin@ahievran.edu.tr, https://orcid.org/0000-0001-9903-1445
[2] Doktora Öğrencisi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, karadeli.lutfiyenur@ogr.ahievran.edu.tr, https://orcid.org/0009-0006-4164-156X

Yapay zekâ okuryazarlığı becerisi özellikle ilkokul çağındaki öğrencilere kazandırılmalıdır. Bu yaş grubunun hedef alınmasının temel gerekçelerinden biri, çocukların günümüzde yapay zekâ destekli teknolojilerle erken yaşlardan itibaren iç içe büyüdükleri için dijital yerliler (digital native) olarak bu teknolojilerle doğal bir etkileşim içerisinde olmalarıdır (Prensky, 2001). Çocukluk döneminde kazandırılan yapay zekâ okuryazarlığının, çocukların yaratıcılık, duygusal gelişim ve iş birliğine dayalı keşif becerilerini desteklediği bilinmektedir (Su, Ng & Chu, 2023).

PISA (Programme for International Student Assessment), 2029 döngüsünde ilk kez Medya ve Yapay Zekâ Okuryazarlığı (Media and Artificial Intelligence Literacy – MAIL) becerisini yenilikçi alan (innovative domain) olarak değerlendirecektir (OECD, 2026). Bu değerlendirme, medya okuryazarlığı ile yapay zekâ okuryazarlığını tek bir yetkinlik altında birleştirmekte ve öğrencilerin dijital içerikle, medya platformlarıyla ve yapay zekâ sistemleriyle etkili, etik ve sorumlu biçimde etkileşim kurabilme becerisini ölçmeyi amaçlamaktadır (OECD, 2026). Çerçevenin taslak belgesine göre yapay zekâ okuryazarlığı, öğrencilerin şu dört temel eylemi gerçekleştirebilmesini kapsamaktadır:

- Yapay zekâ ile etkileşim kurma (engage): Öğrencilerin yapay zekâ sistemlerini günlük yaşamda bilgiye erişim, öğrenme ve iş birliği amacıyla kullanabilmesi.
- Yapay zekâ ile üretim yapma (create with): Öğrencilerin yapay zekâ araçlarını içerik üretimi ve yaratıcı ifade süreçlerinde kullanabilmesi.
- Yapay zekâyı yönetme (manage): Öğrencilerin yapay zekâ sistemlerinin kullanımını denetleyebilmesi, sınırlarını ve risklerini fark edebilmesi.
- Yapay zekâyı şekillendirme/tasarlama (shape): Öğrencilerin yapay zekâ sistemlerinin toplumsal ve etik sonuçlarını değerlendirerek bu sistemlerin nasıl biçimlendiğine ilişkin eleştirel bir bakış geliştirebilmesi (OECD, 2026).

Bu dört boyutun yanı sıra çerçeve, MAIL alanını "yazarlar ve izleyiciler," "mesajlar ve anlamlar," "temsiller ve gerçeklikler" olmak üzere birbiriyle ilişkili üç kavramsal boyut etrafında yapılandırmakta ve öğrenci beklenti düzeylerini beş yetkinlik alanında (etik ve sorumlu biçimde düşünme ve hareket etme; erişme ve kullanma; analiz etme ve değerlendirme, katılım ve iş birliği; üretme) taslak olarak tanımlamaktadır (OECD, 2026).

Öğrencilerin yapay zekâ becerisini edinebilmesi ise büyük ölçüde sınıf ortamında bu süreci yürütecek olan öğretmenlerin niteliğine bağlıdır. Alanyazında öğrenci kazanımında okul kaynaklı farklılıkların büyük ölçüde öğretmen etkisinden kaynaklandığını ve öğretmen niteliğinin okul girdileri arasında en belirleyici faktör olduğunu ortaya koymaktadır (Rivkin, Hanushek, & Kain, vd., 2005).). Bu noktada öğrencilere yapay zekâ okuryazarlığı kazandırma sürecindeki temel aktör öğretmenlerdir. Öğretmenlerin yapay zekâ tabanlı teknolojileri öğretim süreçlerinde etkili ve amaca uygun biçimde kullanabilmeleri, bu teknolojilere ilişkin pedagojik, teknolojik ve alan bilgilerini bütüncül bir şekilde ele alabilmelerine bağlıdır (Celik, 2023). Bu doğrultuda, öğretmenlerin yapay zekâya ilişkin bütüncül yeterliklerinin (AI-TPACK), yapay zekâ destekli öğretimin niteliğini doğrudan ve anlamlı düzeyde etkilediğini göstermektedir (Du, Sun, Jiang, Islam & Adarkwah, 2025). Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPACK) çerçevesi, öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin sahip olmaları gereken mesleki bilgi yapısını açıklayan önemli bir kuramsal yaklaşım olarak öne çıkmaktadır (Mishra & Koehler, 2006). Shulman'ın (1986) pedagojik alan bilgisi (PCK) kavramını temel alarak öğretmen bilgisine teknolojik boyutu ekleyen bu çerçeve, yedi bilgi türü üzerinden kavramsallaştırılmaktadır:

- İçerik Bilgisi (CK): Öğretmenin öğretilecek konu alanına ilişkin sahip olduğu bilgi.
- Pedagojik Bilgi (PK): Öğrencilerin nasıl öğrendiğine, sınıf yönetimine, ders planlamaya ve ölçme-değerlendirmeye ilişkin bilgi.
- Teknolojik Bilgi (TK): Standart teknolojilerin yanı sıra ileri düzey dijital araçların işlevsel olarak kullanılabilmesine ilişkin bilgi.
- Pedagojik Alan Bilgisi (PCK): Belirli bir içeriğin hangi pedagojik yaklaşımlarla daha öğretilebilir/öğrenilebilir kılınacağına dair bilgi.
- Teknolojik Alan Bilgisi (TCK): Belirli bir teknolojinin belirli bir içeriği nasıl güçlendirebileceği ya da sınırlandırabileceğine ilişkin bilgi.
- Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPK): Belirli teknolojilerin öğretim stratejilerini nasıl etkilediğine ve değiştirdiğine dair bilgi.
- Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPACK): Bu altı bilgi türünün, belirli bir içeriğin belirli bir teknoloji ve pedagojiyle etkili biçimde öğretilmesini sağlayacak şekilde bütünleşmiş hâli.

Alandaki araştırmaların ve öğretmen yetiştirme uygulamalarının büyük ölçüde TPACK modelinden beslenmesini sağlamaktadır (Koehler, Mishra & Cain, 2013). Çerçevenin bu merkezi konumunu koruyabilmesinin temel nedeni, sabit bir teknoloji listesine değil, bilgi türleri arasındaki bağlama duyarlı etkileşime dayanmasıdır. Bu nedenle her öğretim durumu, içerik, pedagoji ve teknolojinin kendine özgü bir bileşimini gerektirmektedir (Koehler & Mishra, 2009).

TPACK'in dinamik yapısı zaman içinde farklı teknolojik ve pedagojik gelişmeler doğrultusunda yeniden yapılandırılmasına imkân tanımaktadır. Bu bağlamda çerçeve, teknolojik değişimin öğretmen bilgisi üzerindeki etkilerini yeniden ele alacak biçimde tartışılmıştır (Mishra, Koehler & Kereluik, 2009). Ayrıca TPACK, yirmi birinci yüzyıl becerilerini ölçmek üzere güncellenmiştir (Valtonen Sointu, Kukkonen, Kontkanen, Lambert, & Mäkitalo-Siegl, 2017). Yapay zekâ uygulamalarının eğitim ortamlarında giderek yaygınlaşmasıyla birlikte, TPACK temel alınarak Çelik (2023) tarafından Intelligent-TPACK (AI-TPACK) modeli geliştirilmiştir. Bu modelde öğretmenlerin yapay zekâ araçlarını işlevsel olarak tanıması, bu araçların sunduğu pedagojik olanaklardan yararlanabilmesi ve bunları alan bilgisiyle bütünleştirebilmesi önceliklendirilmektedir. Bunun yanı sıra, yapay zekânın beraberinde getirdiği etik sorunları değerlendirebilme becerisi de ayrı bir bilgi bileşeni olarak çerçeveye eklenmiştir (Çelik, 2023). Bu yönüyle AI-TPACK, öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlık becerilerini artırarak daha kapsamlı biçimde sürece katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Çelik, 2023). Bu doğrultuda payına en çok görev düşen paydaşların eğitim sisteminin omurgası olan öğretmenler olduğu somut bir gerçekliktir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki eğitimlerini alırken yapay zekâ okuryazarlığı hakkında yüksek düzeyde bilgi sahibi olmaları, kendilerinden sonraki nesilleri, öğrencilerini bu beceri alanında yetiştirebilmeleri için önem taşımaktadır. Bu bağlamdan hareketle çalışmanın amacı öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlık becerilerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi

Ana Problem Cümlesi

- Öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlığı ne düzeydedir?

Alt Problem Cümleleri

1. Öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlığı düzeyleri ve alt boyutları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlığı düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlığı düzeyleri, daha önce yapay zekâ kullanımı ile ilgili bir eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlığı düzeyleri branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel tarama araştırmaları, bir evrenin ya da örneklemin özelliklerini, görüşlerini, tutumlarını veya davranışlarını nicel veriler aracılığıyla sistematik biçimde betimlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Creswell & Creswell, 2018). Bu araştırmada öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlık beceri düzeyleri betimsel tarama modeli ile incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini İç Anadolu Bölgesi'ndeki üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemede, evrendeki tüm bireylere ulaşmanın zaman, maliyet ve erişilebilirlik açısından güçlükler barındırması nedeniyle uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Uygun örnekleme, araştırmacının erişebildiği, gönüllü katılım gösteren ve araştırmaya kolayca dahil edilebilen bireylerin örnekleme alınmasını ifade eden, olasılıksız örnekleme yöntemlerinden biridir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu yöntem, özellikle zaman, maliyet ve işgücü gibi kısıtlılıkların bulunduğu araştırmalarda, araştırmacıya pratiklik ve hız kazandırması nedeniyle sıklıkla tercih edilmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Creswell (2012) de uygun örneklemenin, araştırmacının kolay ulaşabildiği ve çalışmaya katılmaya istekli katılımcılardan oluştuğunu, bu nedenle eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanıldığını belirtmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın örneklemini İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir üniversitedeki eğitim fakültesi 2. ve 3. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmaya toplam 246 öğretmen adayı katılmış olup bunların 196'sı (%79,7) kadın, 50'si (%20,3) erkektir.

Tablo 1. Demografik Özellikler ve Temel İstatistikler

Değişkenler		N	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	196	79,7%
	Erkek	50	20,3%
Bölüm	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	21	8,5%
	Okul Öncesi Öğretmenliği	17	6,9%
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	66	26,8%
	Sınıf Öğretmenliği	98	39,8%
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	18	7,3%
	Türkçe Öğretmenliği	26	10,6%
Sınıf düzeyi	2. Sınıf	108	43,9%
	3. Sınıf	138	56,1%

Bilgi teknolojileri araçlarını kullanma düzeyi	İyi değil	5	2%
	Orta	102	41,5%
	İyi	102	41,5%
	Çok iyi	37	15%
Yapay zekâ kullanımı ile ilgili kurs, seminer, vb. eğitim alma durumu	Evet	48	19,5%
	Hayır	198	80,5%

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Wang vd. (2022) tarafından geliştirilmiş, Polatgil ve Güler (2023) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Yapılan analizlerde ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .83 olarak bulunmuş; bu çalışmada ise ,74 olarak hesaplanmıştır. Uyarlama sonucunda ölçek 12 maddeden ve dört alt boyuttan oluşacak şekilde yapılandırılmıştır. Bu alt boyutlar şu şekildedir:

- Farkındalık (1., 2. ve 3. maddeler),
- Kullanım (4., 5. ve 6. maddeler),
- Değerlendirme (7., 8. ve 9. maddeler),
- Etik (10., 11. ve 12. maddeler) (Polatgil & Güler, 2023).

Analiz sürecinde 2., 5. ve 11. maddeler ters puanlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Veriler, ölçek formu Google Form üzerinden katılımcılarla paylaşılarak çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Veri toplama sürecinde kullanılan Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği, ölçeği geliştiren araştırmacıdan gerekli kullanım izni alınarak uygulanmıştır. Araştırmanın yürütülmesinden İç Anadolu Bölgesi'ndeki önce bir üniversitenin etik kurulundan gerekli etik onay alınmış olup, veri toplama ve araştırmanın tüm aşamaları bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uygun biçimde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık ve basıklık katsayıları ile test edilmiş, değerlerin ±1,5 aralığında olduğu görülerek parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlığı düzeyleri ve alt boyutları betimsel istatistiklerle (ortalama, standart sapma) incelenmiştir. Cinsiyet, sınıf düzeyi ve eğitim alma durumu değişkenlerine göre farklılığı belirlemek için bağımsız örneklemler t testi; branş değişkenine göre farklılığı belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı fark bulunduğunda, farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi .05 kabul edilmiştir.

Tablo 2. Verilerin Normallik Testi

Ölçek	Kolmogorov-Smirnov D	Shapiro-Wilk W

	İstatistik	SD	p	İstatistik	SD	p
Yapay Zekâ Okuryazarlığı	.100	246	< .001	.975	246	< .001

BULGULAR

Bu bölümde; araştırmanın problem cümlelerine yönelik olarak, çalışmaya dâhil olan öğretmen adaylarından "Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği"nden toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Ulaşılan bulgulara dayanarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Alt Boyutlara Göre Yapay Zekâ Okuryazarlık Düzeyleri

Alt Boyut	N	$\bar{X}$	SS	Düzey
Farkındalık	246	11,10	1,67	Yüksek
Kullanım	246	11,36	1,83	Yüksek
Değerlendirme	246	11,33	1,73	Yüksek
Etik	246	11,56	1,93	Yüksek
Toplam Puan	246	45,36	5,18	Yüksek

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlık düzeyleri tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genel toplam puanında yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar arasından en yüksek ortalamaya sahip olan etik alt boyutudur ($\bar{X}$=11,56). Ölçeğin en düşük ortalamaya sahip olan alt boyutu ise farkındalık alt boyutudur ($\bar{X}$=11,10).

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yapay Zekâ Okuryazarlığı Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklemler T Testi Sonuçlar

Yapay Zekâ Okuryazarlığı Alt Boyutları	Cinsiyet	N	Ort.	SS	t	p
Farkındalık	Kadın	196	3,64	0,54	-3,064	0,002**
	Erkek	50	3,91	0,57		
Kullanım	Kadın	196	3,75	0,62	-1,724	0,086
	Erkek	50	3,92	0,54		
Değerlendirme	Kadın	196	3,74	0,56	-1,958	0,051
	Erkek	50	3,92	0,61		

Etik	Kadın	196	3,85	0,61	-0,208	0,835
	Erkek	50	3,87	0,74		
Yapay Zekâ Okuryazarlığı Toplam	Kadın	196	3,74	0,41	-2,322	0,021*
	Erkek	50	3,90	0,47		

Tablo 4' göre araştırmaya katılan öğrencilerin yapay zekâ okuryazarlığı toplam puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (t=-2,322; p=0,021<0,05). Erkek öğretmen adaylarının (Ort.=3,90) kadın öğretmen adaylarına (Ort.=3,74) kıyasla yapay zekâ okuryazarlığı düzeyinde daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde bu farkın esas olarak farkındalık boyutunda erkek öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmasından kaynaklandığı söylenebilir (t=-3,064; p=0,002<0,01). Kullanım (p=0,086) ve etik (p=0,835) boyutlarında cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılığa rastlanmazken, değerlendirme boyutunda elde edilen p değerinin (p=0,051) anlamlılık sınırına oldukça yakın olması, bu boyut açısından da benzer bir eğilimin var olabileceğine, ancak istatistiksel olarak anlamlı olmadığın etmektedir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yapay Zekâ Okuryazarlığı Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Bağımsız Örneklemler T Testi Sonuçları

Yapay Zekâ Okuryazarlığı Boyutları	Sınıf Düzeyi	N	Ort.	SS	t	p
Farkındalık	2. sınıf	108	3,63	0,56	1,649	0,100
	3. sınıf	137	3,75	0,55		
Kullanım	2. sınıf	108	3,79	0,61	0,084	0,933
	3. sınıf	137	3,78	0,61		
Değerlendirme	2. sınıf	108	3,76	0,54	0,298	0,766
	3. sınıf	137	3,79	0,60		
Etik	2. sınıf	108	3,88	0,62	0,521	0,603
	3. sınıf	137	3,83	0,66		
Yapay Zekâ Okuryazarlığı Toplam	2. sınıf	108	3,77	0,42	0,403	0,687
	3. sınıf	137	3,79	0,44		

Tablo 5'e göre öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlığı düzeyleri sınıf düzeyine göre incelendiğinde alt boyutlarda ve ölçek toplam puanında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (p>0,05). Yapay Zekâ Okuryazarlığı Toplam puanı açısından 2. sınıf öğrencilerinin ortalaması (Ort.=3,77) ile 3. sınıf öğrencilerinin ortalaması (Ort.=3,79) birbirine oldukça yakın bulunmuş ve aradaki fark anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır (t=-0,403; p=0,687). Farkındalık (p=0,100), kullanım (p=0,933), değerlendirme (p=0,766) ve etik (p=0,603) boyutlarında da benzer şekilde sınıf düzeyine bağlı anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu bulgu, öğrencilerin yapay zekâ okuryazarlığı becerilerinin eğitim sürecinde geçirdikleri sınıf düzeyinden bağımsız olduğunu ortaya koymuştur.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yapay Zekâ Okuryazarlığı Düzeylerinin Daha Önce Yapay Zekâ Kullanımı ile İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre Bağımsız Örneklemler T Testi Sonuçları

Yapay Zekâ Okuryazarlığı Boyutları	Eğitim Alma Durumu	N	Ort.	SS	t	p
Farkındalık	Hayır	197	3,68	0,56	0,762	0,447
	Evet	49	3,75	0,53		
Kullanım	Hayır	197	3,78	0,61	0,371	0,711
	Evet	49	3,81	0,65		
Değerlendirme	Hayır	197	3,75	0,55	0,981	0,328
	Evet	49	3,85	0,66		
Etik	Hayır	197	3,84	0,63	0,586	0,558
	Evet	49	3,90	0,68		
Yapay Zekâ Okuryazarlığı Toplam	Hayır	197	3,76	0,42	0,919	0,359
	Evet	49	3,83	0,47		

Tablo 6'ya göre öğretmen adaylarının daha önce yapay zekâ kullanımıyla ilgili bir eğitim alıp almama durumu, yapay zekâ okuryazarlığı toplam puanı ve alt boyutların hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmamıştır (p>0,05). Daha önce eğitim almış öğretmen adaylarının Yapay Zekâ Okuryazarlığı Toplam puan ortalaması (Ort.=3,83), eğitim almamış öğretmen adaylarına (Ort.=3,76) kıyasla sayısal olarak daha yüksek olsa da bu fark anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır (t=-0,919; p=0,359). Benzer şekilde farkındalık (p=0,447), kullanım (p=0,711), değerlendirme (p=0,328) ve etik (p=0,558) boyutlarında da eğitim alma durumuna bağlı anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu bulgu, öğrencilerin yapay zekâ okuryazarlığı becerilerinin bir eğitim sürecinden geçmemiş olmasına rağmen bireysel deneyim, ilgi ya da güncel teknolojiyle kurdukları gündelik etkileşim gibi başka faktörlerden şekilleniyor olabileceğini düşündürmektedir.

Tablo 7. Branşlara Göre Yapay Zekâ Okuryazarlık Düzeylerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	SS	SD	MS	F	p	η^2
Gruplar arası	453.79	5	90.76	3.56	.004	.07
Gruplar içi	6023.65	236	25.52			
Toplam	6477.44	241				

Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, öğrencilerin yapay zekâ okuryazarlık düzeyleri branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir (F=3,56; p=,004<0,05). Etki büyüklüğü değerine bakıldığında ise bu farkın küçük-orta düzeyde olduğu görülmektedir (η^2=,07). Branş değişkeni yapay zekâ okuryazarlığı puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık %7'sini açıklamaktadır. Bu sonuç, en az bir branş grubunun ortalamasının diğerlerinden anlamlı düzeyde farklı olduğunu göstermekle birlikte, farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirtmemektedir. Bu nedenle farkın kaynağını tespit etmek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testine başvurulmuştur.

Tablo 8. Tukey HSD Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Ortalama Farkı	p
Sınıf Öğretmenliği – Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	0,228	,010

Yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın Sınıf Öğretmenliği ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık branşları arasında olduğu görülmüştür (Ortalama Farkı=0,228; p=,010<0,05); Sınıf Öğretmenliği adaylarının yapay zekâ okuryazarlığı puan ortalamasının Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğretmenliği adaylarına kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer branş ikilileri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (p>0,05).

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlık düzeylerinin ölçeğin tüm alt boyutlarında ve genel toplamda yüksek olduğu belirlenmiştir. En yüksek ortalama etik alt boyutunda, en düşük ortalama ise farkındalık alt boyutunda gerçekleşmiştir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojilerine ilişkin bilgi, farkındalık ve kullanım yeterlikleri bakımından olumlu bir konumda olduğunu göstermektedir. Yapay zekânın eğitim süreçlerinde giderek artan yeri, öğretmen adaylarının bu teknolojilerle daha sık karşılaşmasına ve deneyim kazanmasına katkı sağlamış olabilir. Bulgu, sınıf öğretmeni adayları üzerinde yürütülen ve puan ortalamasının ölçeğin teorik orta noktasının oldukça üzerinde çıktığı bir çalışmayla örtüşmekte, öğretmen adaylarının genel olarak yüksek yeterlikli bir profile sahip olduğunu doğrulamaktadır. Bu durum ulusal alanyazınla da paralellik göstermektedir. Eker'in (2024) 204 sınıf öğretmeniyle yürüttüğü çalışmada yapay zekâ destekli uygulamalara yönelik farkındalık yüksek bulunmuş, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bu konuda daha avantajlı olduğu görülmüştür. Bu durum, araştırmadaki adayların güncel teknolojilerle yoğun etkileşiminin bir sonucu olabilir. Buna karşın Hava ve Babayiğit (2024), öğretmenlerin dijital yeterliklerinin ortalamanın üzerinde çıkmasına rağmen yapay zekâ ile ilişkili TPACK yeterliklerinin ortalamanın altında kaldığını belirlemiştir. Bu bulgu, bilgi sahibi olmak ile bu bilgiyi pedagojik olarak entegre edebilmenin birbirinden farklı yeterlik alanları olduğuna işaret etmektedir. Benzer, Benzer ve Doğan (2025) tarafından 172 fen bilimleri öğretmeniyle yapılan çalışmada dijital okuryazarlığın orta düzeyde çıkması, mevcut araştırmanın yüksek düzeyinden kısmen ayrışmaktadır. Bu farklılık, örneklem grubunun öğretmen adaylarından oluşmasıyla ilişkilendirilebilir.

Uluslararası alanyazında Hur (2024), yapay zekâ okuryazarlığı eğitimi alan öğretmen adaylarının bilgi ve özgüveninde artış gözlemlemiş, ancak mesleki rol değişimine ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine ilişkin kaygıların sürdüğünü tespit etmiştir. Bu bulgu, yüksek okuryazarlık düzeyinin tek başına bu kaygıları

ortadan kaldırmaya yetmediğini göstermektedir. MacDowell, Moskalyk, Korchinski ve Morrison (2024) ise uygulamalı ve işbirlikçi etkinliklerle yapay zekâ okuryazarlığının geliştirilebilir bir yeterlik olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, mevcut araştırmadaki yüksek düzeyin uygun eğitim ortamlarıyla sürdürülebilir olduğuna işaret etmektedir. Velander, Taiye, Otero ve Milrad (2023) ise Danimarka ve İsveç'teki öğretmenlerin yapay zekâ bilgisini büyük ölçüde tesadüfi yollarla edindiğini, sistematik eğitim eksikliğinin okuryazarlığın gelişimini zorlaştırdığını belirlemiştir. Bu bulgu, mevcut araştırmadaki yüksek düzeyin kalıcı hale gelmesi için planlı ve yapılandırılmış eğitim süreçlerinin gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgu, erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek yapay zekâ okuryazarlığına sahip olduğunu ve bu farkın esas olarak farkındalık boyutundan kaynaklandığını göstermiştir. Bu sonuç, erkek öğretmen adaylarının daha yüksek okuryazarlığa sahip olduğunu ancak kadın öğretmen adaylarının kaygı düzeyinin daha yüksek çıktığını bu sebeple yapay zeka okuryazarlığının daha düşük olduğunu tespit eden Çelebi, Kongül ve Çoşkun'un (2025) çalışmasıyla örtüşmektedir. Buna karşın sınıf öğretmeni adayları üzerinde yürütülen bir başka çalışmada cinsiyete bağlı anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu farklılık, örneklem branşının ve dijital deneyim düzeyinin cinsiyet etkisini şekillendirebileceğine işaret etmektedir.

Kazancı Tınmaz ve Atmaca'nın (2026) çalışması bu araştırmanın üç farklı değişkenine ilişkin bulgularla karşılaştırma imkânı sunmaktadır. Söz konusu çalışmada erkek öğretmen adaylarının farkındalık, kullanım ve değerlendirme boyutlarında daha yüksek puan aldığı ancak etki büyüklüğünün küçük kaldığı, sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı ve bölüme göre yapılan karşılaştırmalarda ise küçük düzeyde de olsa anlamlı farklar bulunduğu rapor edilmiştir. Bu sonuçlar, mevcut araştırmanın cinsiyet ve branş bulgularıyla yönü itibarıyla örtüşürken, sınıf düzeyine ilişkin bulguyu da desteklemektedir.

Sınıf düzeyi ve önceden eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmaması, öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlığının örgün eğitim sürecinden çok bireysel ve gündelik teknoloji deneyimiyle şekillendiğini düşündürmektedir. Ancak Banaz ve Demirel (2024), sınıf düzeyinin yapay zekâ okuryazarlığı açısından anlamlı bir farklılık oluşturduğunu bulmuştur. Bu çelişki, sınıf düzeyinin etkisinin örneklem ve bağlama göre değişen tutarsız bir değişken olabileceğini göstermektedir.

Genel olarak bu araştırmada belirlenen yüksek yapay zekâ okuryazarlık düzeyi, ulusal ve uluslararası alanyazındaki olumlu eğilimlerle örtüşmektedir. Ancak alanyazın, bu yeterliğin yalnızca bilgi düzeyiyle sınırlı olmadığını, pedagojik kullanım, uygulama becerisi, etik farkındalık ve yapılandırılmış eğitimle desteklenmesi gereken çok boyutlu bir yapı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle mevcut bulgunun öğretmen yetiştirme programlarında uygulamalı ve sistematik öğrenme deneyimleriyle pekiştirilmesi önem taşımaktadır.

KAYNAKLAR

Ahmad, S., Rahmat, M., Mubarik, M., Alam, M. & Hyder, S. (2021). Artificial intelligence and its role in education. Sustainability. https://doi.org/10.3390/su132212902

Banaz, E., & Demirel, O. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlıklarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (60), 1516–1529. https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/article/1461048

Benzer, R., Benzer, S., & Doğan, T. (2025). Assessing science teachers' digital literacy with survey-based machine learning. Information Development. https://doi.org/10.1177/02666669251350669

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri (16. baskı). Pegem Akademi.

Celik, I. (2023). Towards intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education. Computers in Human Behavior, 138, 107468. https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107468

Creswell, J. W. (2012). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.). Boston, MA: Pearson.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed.). Sage, Los Angales.

Çelebi, M., Kongül, R., & Çoşkun, G. (2025). Öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlığı ve kaygı düzeylerinin sosyodemografik değişkenlere göre incelenmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 23(3), 3282–3304. https://doi.org/10.37217/tebd.1715015

Çelik, İ. (2023). Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education. Computers in Human Behavior, 138, 107468. https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107468

Du, H., Sun, Y., Jiang, H., Islam, A. Y. M. A., & Adarkwah, M. A. (2025). Improving the quality of AI-supported K-12 teaching: The effects of teachers' AI-TPACK and self-efficacy. Interactive Learning Environments. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2556810

Eker, C. (2024). Artificial intelligence supported applications: Awareness levels of primary school teacher. International Journal of Educational Sciences. https://doi.org/10.31901/24566322.2024/47.02.1386

Fahrurrozi, M., Muzakari, A., Latif, A., & Lestari, P. (2024). The revolution of artificial intelligence: Enhancing digital literacy of prospective economics teachers. International Journal of Religion. https://doi.org/10.61707/kgsx3556

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). How to desIgn and evaluate research In educatIon (8th ed.). New York: Mc Graw HIll.

Halaweh, M. (2023). ChatGPT in education: Strategies for responsible implementation. *Contemporary Educational Technology*, *15*(2), ep421. https://doi.org/10.30935/cedtech/13036

Hava, K., & Babayiğit, Ö. (2024). Exploring the relationship between teachers' competencies in AI-TPACK and digital proficiency. Education and Information Technologies, 30, 3491–3508. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12939-x

Hur, J. (2024). Fostering AI literacy: Overcoming concerns and nurturing confidence among preservice teachers. Information and Learning Sciences. https://doi.org/10.1108/ILS-11-2023-0170

Karataş, F., & Yüce, E. (2024). AI and the future of teaching: Preservice teachers' reflections on the use of artificial intelligence in open and distributed learning. The International Review of Research in Open and Distributed Learning. https://doi.org/10.19173/irrodl.v25i3.7785

Kazancı Tınmaz, A., & Atmaca, M. (2026). Öğretmen adaylarının dijital yeterlikleri ile yapay zekâ okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Ege Eğitim Dergisi. https://dergipark.org.tr/tr/pub/egeefd/article/1805994

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9(1), 60–70.

Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2013). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? Journal of Education, 193(3), 13–19. https://doi.org/10.1177/002205741319300303

Luan, H., Geczy, P., Lai, H., Gobert, J., Yang, S. J. H., Ogata, H., Baltes, J., Guerra, R., Li, P., & Tsai, C.-C. (2020). Challenges and future directions of big data and artificial intelligence in education. Frontiers in Psychology, 11, 1–11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.580820

MacDowell, P., Moskalyk, K., Korchinski, K., & Morrison, D. (2024). Preparing educators to teach and create with generative artificial intelligence. Canadian Journal of Learning and Technology. https://doi.org/10.21432/cjlt28606

McCorduck, P., & Cfe, C. (2004). Machines who think: A personal inquiry into the history and prospects of artificial intelligence (2nd ed.). A K Peters/CRC Press. https://doi.org/10.1201/9780429258985

Merino-Campos, C. (2025). The impact of artificial intelligence on personalized learning in higher education: A systematic review. *Trends in Higher Education*, *4*(2), Article 17. https://doi.org/10.3390/higheredu4020017

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017–1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Mishra, P., Koehler, M. J., & Kereluik, K. (2009). The song remains the same: Looking back to the future of educational technology. TechTrends, 53(5), 48–53.

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

OECD. (2026). Navigating an evolving digital world: First draft of the PISA 2029 Media and Artificial Intelligence Literacy (MAIL) assessment framework. https://www.oecd.org/en/about/projects/pisa-2029-media-and-artificial-intelligence-literacy.html

Polatgil, M., & Güler, A. (2023). Yapay zekâ okuryazarlığı ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. Sosyal Bilimlerde Nicel Araştırmalar Dergisi, 3(2), 99–114.

Prensky M (2001), "Digital Natives, Digital Immigrants Part 1". On the Horizon, Vol. 9 No. 5 pp. 1–6, doi: https://doi.org/10.1108/10748120110424816

Rivkin, S.G., Hanushek, E.A. & Kain, J.F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. Econometrica, 73: 417-458. https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x

Samuel, A. L. (1959). Some studies in machine learning using the game of checkers. IBM Journal of Research and Development, 3(3), 210–229.

Saylam, S., Duman, N., Yildirim, Y., & Satsevich, K. (2023). Empowering education with AI: Addressing ethical concerns. *London Journal of Social Sciences*, (6), 39–48. https://doi.org/10.31039/ljss.2023.6.103

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15(2), 4–14.

Su, J., Ng, D. T. K., & Chu, S. K. W. (2023). Artificial intelligence (AI) literacy in early childhood education: The challenges and opportunities. Computers and Education: Artificial Intelligence, 4, Article 100124. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100124

Turing, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. Mind, 59(236), 433–460.

Vakhabova, S., Kosulin, V., & Zizaeva, A. (2025). Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development. Ekonomika i Upravlenie: Problemy, Resheniya. https://doi.org/10.36871/ek.up.p.r.2025.05.09.020

Valtonen, T., Sointu, E., Kukkonen, J., Kontkanen, S., Lambert, M. C., & Mäkitalo-Siegl, K. (2017). TPACK updated to measure pre-service teachers' twenty-first century skills. Australasian Journal of Educational Technology, 33(3). https://doi.org/10.14742/ajet.3518

Varol, N. (2025). Eğitimde yapay zekâ ve etik: Bir alanyazın taraması. *Okul Yönetimi Dergisi*, *5*(1), 117–125.

Velander, J., Taiye, M., Otero, N., & Milrad, M. (2023). Artificial intelligence in K–12 education: Eliciting and reflecting on Swedish teachers' understanding of AI and its implications for teaching and learning. Education and Information Technologies, 29, 4085–4105. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11990-4

Wang, B., Rau, P., & Yuan, T. (2022). Measuring user competence in using artificial intelligence: Validity and reliability of artificial intelligence literacy scale. Behaviour & Information Technology, 42, 1324–1337. https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2072768

Zeer, M., Siaj, R., Ghannam, J., & Kanan, M. (2023). Ethics of artificial intelligence in university education. In *2023 2nd International Conference on Electrical, Energy and Artificial Intelligence Engineering (EICEEAI)* (pp. 1–4). IEEE. https://doi.org/10.1109/EICEEAI60672.2023.10590285

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN METABİLİŞSEL DÜŞÜNME BECERİLERİNE İLİŞKİN EBEVEYN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Ayşe ULUSOY[1], Doç. Dr. Canan YILDIZ ÇİÇEKLER[2*]

GİRİŞ

Metabiliş terimi, "ötesi" anlamına gelen Yunanca *meta* ile "bilmek/öğrenmek" anlamını taşıyan Latince *cognitiō* sözcüklerinin birleşiminden türemiştir. İngilizcede *metacognition* olarak kullanılan bu kavram, Türkçeye "biliş ötesi", "metabiliş" ve "üstbiliş" biçimlerinde aktarılmıştır ve yaygın kullanımı "üstbiliş" olmuştur. Kavram, John H. Flavell tarafından 1970'li yıllarda ortaya konulmuş ve zamanla eğitim ve psikoloji alanlarında giderek daha fazla önem kazanmıştır. Metabiliş, bireyin kendi zihinsel süreçlerinin farkında olması ve bu süreçler üzerine düşünmesi olarak, "biliş hakkında biliş" veya "düşünme hakkında düşünme" şeklinde ifade edilmektedir (Aydın, 2022). Üstbiliş, bireyin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri izleyip düzenleyebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Flavell, 1979). Flavell'in temel oluşturan çalışmasının ardından, bu kapsamda çalışmalar yapan, üstbilişsel becerilerin; öğrenme sürecini planlama, süreç içerisinde ilerlemeyi izleme ve sonuçları değerlendirme gibi bileşenleri içeren modelini oluşturmuştur (Brown, 1987).

Farklı üstbilişsel modellerde belirtildiği gibi üstbilişsel bilgi genellikle kişiler, görevler ve stratejiler açısından ele alınmaktadır (Aydın, 2022). Stratejiler açısından bakıldığında, John H. Flavell (1979)'e göre strateji bilgisi; bir görevin amaç ve hedeflerini belirlemeyi, ayrıca bu hedeflere ulaşmada en uygun ve etkili stratejiyi seçebilmeye ilişkin bilgileri kapsayan geniş bir yapıdır. David Whitebread vd., yürüttüğü boylamsal araştırmalar, küçük çocukların strateji bilgisi kapsamında önemli beceriler sergilediklerini ortaya koymaktadır. Buna göre çocukların, bir bilgiyi nasıl edindiklerini ya da bir etkinliği nasıl gerçekleştirdiklerini başkalarına aktarabildikleri; belirli bir bilişsel görevde kullanılan stratejilerin ne ölçüde etkili olduğunu değerlendirebildikleri ve bir görevin içerdiği işlem basamaklarını açıklayabildikleri belirlenmiştir (Whitebread vd., 2009).

Metabilişsel farkındalık, bireylerin öğrenme sürecinde başvurdukları stratejilere yönelik bilgi düzeylerini ifade etmektedir. Bu kavram, çocukların kendi öğrenme dinamiklerinin bilincinde olmalarını ve öz-düzenleme süreçlerini başarıyla yürütebilmek amacıyla bu birikimden aktif bir şekilde yararlanma yeteneklerini kapsamaktadır (Özden, 2023). Metabilişsel farkındalık; bireyin davranışlarının bilinçli olması, düşünme aşamalarını düzenleme becerisi anlamına gelmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların metabilişsel düşünceye dahil edilmesi gerekli görülmektedir, çünkü üç yaşından sonra temel üstbiliş biçimlerini geliştirebildikleri düşünülmektedir. Üstbiliş becerilerinin geliştirilmesi, küçük çocukların kendi öğrenme süreçleri hakkında düşünmelerine yardımcı olmaktadır. Özellikle ilgi çekici aktivitelerin eğlenceli bir şekilde uygulanması ve küçük çocukların üst düzey düşünme yetilerini geliştirmesi, onlara üstbiliş becerilerini artırma ve ne yaptıklarının farkında olma becerisi kazandırmada etkili olabilmektedir (Chatzipanteli vd., 2014). Bu süreçte çocukların gelişimini etkileyen önemli faktörlerden biri ebeveynlerdir. Ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları etkileşimler, onların bilişsel ve metabilişsel gelişimlerini doğrudan

[1] ayseulusoyy@outlook.com, ORCID:0009-0002-4746-5190
[2*] Sorumlu Yazar, Necmettin Erbakan Üniversitesi, cycicekler@erbakan.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6820-661X
**Çalışma 23 - 26 Nisan 2026 tarihinde düzenlenen INCES - Uluslararası Bilim, Kültür ve Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

etkileyebilmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalar (Altun ve Vural, 2017; Aydın, 2022; Özden, 2023) küçük çocukların metabilişsel becerilerden yararlanma kapasitesine sahip olduklarını ve bu becerilerin erken çocuklukta desteklenmesine dair gerekliliği gözler önüne serdiği bununla beraber okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine ve okul öncesi dönem çocuklarının metabilişsel becerilerine ilişkin araştırmalar alan yazınında mevcut olduğu görülmektedir. Fakat alan yazın incelendiğinde, metabilişsel düşünme becerilerine ilişkin çalışmaların büyük ölçüde öğretmen ve çocuk odaklı olduğu, ebeveyn görüşlerini temel alan çalışmaların ise sınırlı olduğu görülmektedir. Literatürde uzun ve detaylı geçmişe rastlanmayan metabilişin, okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynler tarafından nasıl ilişkilendirildiğine dair yeterli veriye ulaşılamamıştır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların metabilişsel düşünme becerilerine ilişkin ebeveyn görüşlerini incelemektir.

YÖNTEM

Çalışmanın Modeli

Nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmada *fenomonoloji (olgu bilim) deseni* kullanılmıştır. Gürbüz ve Şahin (2018) tarafından nitel araştırmaların kişilerin algıları, duyguları, yaşantıları ve düşüncelerine dayalı öznel verileri inceleyen, bu bilgiler aracılığıyla olgu ve olayları kendi doğal bağlamı içerisinde anlamayı ve yorumlamayı amaçlayan araştırma türleri olduğu ifade edilmiştir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni bireylerin farkında oldukları fakat derinlemesine bir anlayış geliştiremedikleri olgulara odaklanmaktadır. Bu yaklaşım, bireylerin yaşantıları içinde karşılaştıkları olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli olguların anlamlandırılmasına yönelik çabaları içermektedir. Söz konusu olgular, hayatımızda sıklıkla karşılaşılan türden olabilir; fakat bu karşılaşma, olguların tam olarak kavrandığı anlamına gelmemektedir. Bu nedenle, bireylerin bilmediği değil fakat tüm yönleriyle anlayamadıkları olguları incelemeyi amaçlayan araştırmalar için fenomenoloji, uygun bir yöntemsel çerçeve sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Çalışma Grubu

Araştırmada *amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örneklemesi* ile belirlenen okul öncesi dönemde çocuğu bulunan ebeveynler çalışma grubunu oluşturmuştur. Amaçlı örnekleme, araştırılan konuyla ilgili bilgi açısından zengin durumların belirlenerek seçilmesi demektir (Palinkas vd., 2015). Tipik durum örneklemesi, araştırma konusuyla ilgili olarak sıra dışı olmayan, ortalama ve genel durumu en iyi yansıtan tipik bir durumun/kişinin seçilerek incelenmesini sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmanın çalışma grubunu toplam 49 çocuk ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Katılımcı ebeveynlerin çocuklarının demografik özellikleri incelendiğinde; 38 çocuğun (%77.6) 60-72 aylar arasında, 6 çocuğun (%12.2) 36-48 aylar arasında ve 5 çocuğun (%10.2) ise 48-60 aylar arasında olduğu görülmektedir. Cinsiyet dağılımına bakıldığında, grubun 28'ini erkek, 21'ini ise kız çocukları oluşturmaktadır. Çocukların kuruma devam süreleri incelendiğinde; en büyük grubun 19 çocuk (%38.8) ile 7-12 aydır kuruma devam edenlerden oluştuğu, 12 çocuğun (%24.5) 2 yıldan fazla süredir devam ettiği 7 çocuğun (%14.3) 19-24 aydır, 6 çocuğun (%12.2) 0-6 aydır ve 5 çocuğun (%10.2) 13-18 aydır kuruma devam ettiği saptanmıştır. Aile yapısına ilişkin veriler incelendiğinde; çocukların 24'ünün (%49) iki çocuklu, 14'ünün (%28.6) tek çocuklu, 10'unun (%20.4) üç çocuklu ve 1 çocuğun (%2) ise dört ve fazlası çocuklu ailelerden geldiği görülmektedir. Doğum sırası bakımından çocukların 26'sı (%53.1) ailenin ilk çocuğu, 15'i (%30.6) son çocuğu ve 8'i (%16.3) ortanca çocuktur. Katılımcıların tamamının anne ve babası hayatta olup, ebeveynlerin 48'i (%98) beraber yaşamakta, 1 ebeveyn (%2) ise boşanmış durumdadır. Ebeveynlerin eğitim ve meslek durumları incelendiğinde; annelerin 34'ünün (%69.4), babaların ise 30'unun (%61.2) üniversite ve lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Lise mezunu olan anne sayısı 11 (%22.4), baba sayısı ise 14 (%28.6) olarak belirlenmiştir. Mesleki dağılımda annelerin 28'i (%57.1) ev hanımı iken, babaların 23'ü (%46.9) serbest meslek grubunda yer almaktadır. Ayrıca babaların 16'sı (%32.7) özel sektörde, 10'u (%20.4) ise kamu

sektöründe görev yapmaktadır. Annelerin ise 9'u (%18.4) kamu çalışanı, 9'u (%18.4) özel sektör çalışanı ve 3'ü (%6.1) serbest meslek sahibidir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış soru formlarında soruların açık uçlu olarak düzenlenmesi, nitel veri toplama süreci açısından büyük önem taşımaktadır. Açık uçlu sorular, yalnızca katılımcıların konuya ilişkin düşüncelerini serbestçe ifade etmelerine olanak tanımakla kalmaz, aynı zamanda araştırmacı ile katılımcı arasında derinlemesine ve anlamlı bir etkileşim kurulmasını da mümkün kılmaktadır. Bu tür sorular aracılığıyla, incelenen olguya dair daha ayrıntılı ve zengin bilgiler elde edilebilir. Bu yönüyle açık uçlu sorular, nitel araştırmaları nicel araştırmalardan ayıran temel özelliklerden biri olarak öne çıkmaktadır (Aydın, 2023). Görüşme formu, literatür taraması doğrultusunda hazırlanmış ve kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla okul öncesi eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda soruların anlaşılırlığı ve amaca uygunluğu kontrol edilerek forma son şekli verilmiştir. Formda yer alan ilk 11 soru kişisel bilgileri, devamında yer alan 10 soru okul öncesi dönemdeki çocukların metabilişsel düşünme becerilerine ilişkin bilgileri içermektedir.

Verilerin Toplanması

Görüşme formu katılımcılara Google Formlar üzerinden çevrimiçi olarak sunulmuştur. Form üzerinde sorulardan önce konuyla ilgili bilgilendirme metnine yer verilmiştir. Formda yer alan ilk 11 soru kişisel bilgileri, devamında yer alan 10 soru okul öncesi dönemdeki çocukların metabilişsel düşünme becerilerine ilişkin bilgileri içermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Sorulara verilen cevaplar için tema ve kategoriler oluşturularak bulgulara eklenmiştir. Bu kategoriler, ilgili literatürden elde edilen kuramsal bilgiler doğrultusunda oluşturulmuştur. İçerik analizi yöntemi çerçevesinde, elde edilen veriler sistematik bir biçimde düzenlenmekte ve yorumlanmaktadır. Veriler, belirlenen ölçütlere göre sınıflandırılmakta, özetlenmekte ve anlamlandırılmaktadır. Bu analiz süreci sonucunda, elde edilen bulgular doğrultusunda olgular arasında anlamlı neden-sonuç ilişkileri kurulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

BULGULAR

Çalışmada elde edilen bulgulara ait tablolar aşağıda verilmiştir. "Ev ortamında gerçekleştirdiğiniz aktivitelerde çocuğunuz kendi düşünme süreçlerini (*örneğin;...bunu bilmiyorum, ...bunu hatırlıyorum, ...bu konu/iş zor...gibi ifadeler*) ifade ediyor mu? Örnek verebilir misiniz?" sorusuna verilen cevaplar Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1. *"Ev ortamında gerçekleştirdiğiniz aktivitelerde çocuğunuz kendi düşünme süreçlerini ifade ediyor mu?"* sorusuna ilişkin temaları, kategorileri, sıklığı ve örnek görüşleri

Tema	Kategori	f	%	Örnek cümleler
Bilişsel Farkındalık	Biliyorum/ bilmiyorum Hatırlıyorum/hatırlamıyorum	47	%94	E8: "Evde aktiviteler yaptığımızda bir nesne sorduğumda ben bunu biliyorum diyor." E31: "Meraklı minik dergisinde bilmediği konular çıkınca ben bunu bilmiyorum diyor."

Görev Farkındalığı	Bu iş-oyun zor/kolay	10	%20	E6: "Evet. LEGO oyunları oynuyoruz çoğunu kılavuzuna bakmadan yapabiliyor zorlandığı kısımlarda anne baba bu çok zor nasıl yapılacağını hatırlayamadım ve benzeri sözler söyleyerek düşüncelerini ifade ediyor."

Elde edilen bulgular doğrultusunda çocukların kendi düşünme süreçlerini ifade etme durumları; bilişsel farkındalık ve görev farkındalığı olmak üzere iki tema altında incelenmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin tamamı çocuklarının, ev ortamında gerçekleştirilen aktivitelerde kendi düşünme süreçlerini ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Ebeveynlerden %94'ü çocuklarının, "Biliyorum/bilmiyorum-hatırlıyorum/hatırlamıyorum", %20'si ise bu iş-oyun zor/kolay şeklinde ifade etmişlerdir. *"Ev ortamında gerçekleştirdiğiniz aktivitelerde çocuğunuzda plan yapma davranışı gözlemliyor musunuz? Hangi tür eylemlerde daha fazla gözlemliyorsunuz"* sorusuna verilen cevaplar Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2. *"Ev ortamında gerçekleştirdiğiniz aktivitelerde çocuğunuzda plan yapma davranışı gözlemliyor musunuz? Hangi tür eylemlerde daha fazla gözlemliyorsunuz?"* sorusuna ilişkin temaları, kategorileri, sıklığı ve örnek görüşleri

Tema	Kategori	f	%	Örnek cümleler
Planlama becerisi	Plan yapıyor	33	%66	E27: "Evet. Dışarı çıkacağımız zaman planlamayı çok sever." E30: "Genellikle oyun ve puzzle gibi aktivitelerde plan yapma davranışını gösterir."
	Plan yapmıyor	13	%26	E22: "Hayır plan yapmıyor." E25: "Çok planlı hareket etmez kafasına göre doğaçlama olarak davranır."
Planlama alanları	Oyun/organizasyon	17	%34	E34: "Günümüzü planlarız, bana önce yemek yiyelim sonra evi toplayalım sonra sinema gecesi yapalım gibi planlar yapar." E6: "Oyun kurmada özellikle öncesinde planlar yapıyor hangi hayvanları kullanacağı veya hangi araçları kullanacağı konusunda fikirlerini söylüyor veya bazen kartondan materyaller tasarlıyoruz onunla ilgili düşüncelerini ifade ediyor. Veya bir resim yapacağız zaman anne sana şunlardan bir resim yapacağım bir robot tasarlayacağım veya başka ifadelerle çeşitli planlar yapıyor."
	Günlük yaşam/ Sosyal yaşam	13	%26	

Elde edilen bulgular doğrultusunda çocukların plan yapma durumları; planlama becerisi ve planlama alanları olmak üzere iki tema altında incelenmiştir. Planlama becerisi, plan yapıyor ve plan yapmıyor olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Katılımcı ebeveynlerden %66'sı çocuklarının plan yapma davranışı gösterdiklerini, %26'sı plan yapma davranışı göstermediklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanında ebeveynlerden %34'ü çocuklarında plan yapma davranışının en çok oyun temelli etkinliklerde ortaya çıktığını, %26'sı ise günlük yaşam rutinleri ve sosyal etkinliklerde ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. "*Ev ortamında gerçekleştirdiğiniz aktivitelerde çocuğunuz bir problemle karşılaştığında farklı çözüm yolları arıyor mu? Farklı yollar aramalarına/aramamalarına sebepler sizce nedir?"* sorusuna verilen cevaplar Tablo 3' de sunulmuştur.

Tablo 3. "*Ev ortamında gerçekleştirdiğiniz aktivitelerde çocuğunuz bir problemle karşılaştığında farklı çözüm yolları arıyor mu? Farklı yollar aramalarına/aramamalarına sebepler sizce nedir?*" sorusuna ilişkin temaları, kategorileri, sıklığı ve örnek görüşleri

Tema	Kategori	f	%	Örnek cümleler
Problem çözme yaklaşımı/ strateji geliştirme	Farklı çözüm yolları arar	31	%62	E38: "Problemle karşılaştığında farklı yollar deniyor. Merakından olsa gerek bir işi kafaya koyunca asla durmuyor."
	Farklı çözüm yolları aramaz	6	%12	E1: "Evet arıyor kedini tanıyor." E49: "Farklı çözüm yolları aramıyor. Genelde biz, daha çok yönlendiriyoruz."
Destek kullanımı	Aileden yardım ister	9	%18	E21: "Çözüm yolu aramaz bizim çözümlememizi ister." "Yapamadıklarında yardım ister."
Duygusal ve davranışsal tepkiler	Ağlar/ sabırsızlanır	4	%8	E44: "Arıyor, ama çoğu zaman ağlıyor kırıp döküyor." E47: "Evet karşılaştığı problemleri çözmek için farklı yollar denediğini gözlemliyorum Özellikle oyun ve etkinliklerde deneme-yanılma yöntemi kullanıyor. Fakat bazı durumlarda sabırsızlanıp hemen yardım isteyebiliyor Bunun sebebinin hem yaşına bağlı olarak sabır süresinin kısa olması hem de henüz yeterli deneyime sahip olmaması olduğunu düşünüyorum."

Elde edilen bulgular doğrultusunda çocukların problem çözme süreçleri; problem çözme yaklaşımı, problem çözmede destek kullanımı ve duygusal-davranışsal tepkiler olmak üzere üç tema altında incelenmiştir. Problem çözme yaklaşımı, farklı çözüm yolları arar/ aramaz şeklinde iki kategoriye ayrılmıştır. Ebeveynlerden %62'si çocuklarının bir problemle karşılaştığında farklı çözüm yolları aradığını %12'si çocuklarının arayışa girmediklerini belirtmişlerdir. Ebeveynlerden %18'i "bizden yardım ister" şeklinde ifade ederek aileden yardım ister kategorisini oluşturmuşlardır. Bunun yanında katılımcı ebeveynlerden %8'i çocuklarının duygusal ve davranışsal tepkiler verdiklerini ifade etmişlerdir. *"Çocuğunuz gerçekleştirdiği aktiviteleri tamamladıktan sonra kendi performansını değerlendiriyor mu? Çocuğunuz ne tür tepkiler veriyor?"* sorusuna verilen cevaplar Tablo 4' de sunulmuştur.

Tablo 4. "*Çocuğunuz gerçekleştirdiği aktiviteleri tamamladıktan sonra kendi performansını değerlendiriyor mu? Çocuğunuz ne tür tepkiler veriyor?"* sorusuna ilişkin temaları, kategorileri, sıklığı ve örnek görüşleri

Tema	Kategori	f	%	Örnek cümleler
Öz değerlendirme ifadeleri	Olumlu/olumsuz değerlendirme	37	%74	E9: "Evet iyi yaptığı bir şeyde baya güzel oldu der 10 puan 100 puan der yapamadığına da puan verir 3,5 gibi."
	Değerlendirme yapmaz	3	%6	E1: "Hayır değerlendirmiyor."
Duygusal tepkiler	Mutluluk/sevinç/üzüntü	11	%22	E13: **"**Aile oyunlarında kaybedince ağlayabiliyor." E23: "Olumlu ise sevinir olumsuzsa sinirlenip üzülür."

Sosyal geri bildirim ve onay bekleme ifadeleri	Onay/övgü/gösteri	11	%22	E25: "Çok iyi yaptım diyerek onay bekliyor." E33: "Genellikle övgü bekler yaptığı işleri beğenir ve çok mutlu olur." E34: "Bize gösteriyor. Takdir edilmek istiyor."

Elde edilen bulgular doğrultusunda çocukların kendi performanslarını değerlendirme süreçleri; öz değerlendirme ifadeleri, duygusal tepkiler ve sosyal geri bildirim ve onay bekleme ifadeleri olmak üzere üç tema altında incelenmiştir. Öz değerlendirme ifadeleri teması, olumlu/olumsuz değerlendirme ve değerlendirme yapmaz olarak iki kategoriye ayrılmıştır. Katılımcı ebeveynlerden %74'ü çocuklarının kendi performanslarını değerlendirdiklerini %6'sı değerlendirme yapmadıklarını belirtmişlerdir. Duygusal tepkiler temasında, ebeveynlerin %22'sinin, çocuklarının vermiş olduğu mutluluk/sevinç/üzüntü tepkileri yer almaktadır. Bunun yanında ebeveynlerden %22'si çocuklarının kendi performansını değerlendirme durumunda, onay/övgü beklediklerini belirtmişlerdir. "*Çocuğunuzun gün içerisinde başladığı bir işte "bilmiyorum", "emin değilim" gibi ifadeleri kullanma durumu hakkında ne düşünüyorsunuz?"* sorusuna verilen cevaplar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. "*Çocuğunuzun gün içerisinde başladığı bir işte "bilmiyorum", "emin değilim" gibi ifadeleri kullanma durumu hakkında ne düşünüyorsunuz?*" sorusuna ilişkin temaları, kategorileri, sıklığı ve örnek görüşleri

Tema	Kategori	f	%	Örnek cümleler
İfadeleri kullanma durumu	Kullanır	20	%40	E41: "Bazen çok fazla kullanıyor ama farkında olmasına da seviniyorum"
	Kullanmaz	10	%20	E2: "Bu ifadeleri kullanmaz, hayır"
Belirli durumlarda kullanır	Karar verme aşamasında	4	%8	E14: "kararsız olduğunda genellikle böyle söylemleri olur"
	Cevap vermek/ işi yapmak istemediği durumlarda	4	%8	E49: "Yapmak istemediği eylemlerde kullanır ödevlerinde örneğin"

Elde edilen bulgular doğrultusunda çocukların "bilmiyorum", "emin değilim" gibi ifadeleri kullanma durumları hakkında ebeveynlerin vermiş olduğu cevaplar, ifadeleri kullanma durumu ve belirli durumlarda kullanmaları olmak üzere iki tema altında incelenmiştir. Katılımcıların %40'ı çocuklarının "bilmiyorum", "emin değilim" gibi ifadeleri kullandığını, %20'si ise çocuklarının bu ifadeleri kullanmadıklarını belirtmiştir. Katılımcı ebeveynlerin %16'sı, çocuklarının "bilmiyorum", "emin değilim" gibi ifadeleri belirli durumlarda kullandıklarını belirtmiştir. Tablo incelendiğinde belirli durumlarda kullanır teması karar verme aşamasında ve cevap vermek/işi yapmak istemediği durumlarda olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Ebeveynlerin %8'i çocuklarının karar verme aşamasında, diğer %8'i ise çocuklarının cevap vermek/işi yapmak istemediği durumlarda bu ifadeleri kullandıklarını belirtmiştir. *"Çocuğunuz meşgul olduğu iş/aktivite sırasında hata yaptığını fark edip bunu düzeltme yoluna gidiyor mu? Örnek verebilir misiniz?"* sorusuna verilen cevaplar Tablo 6' da sunulmuştur.

Tablo 6. "*Çocuğunuz meşgul olduğu iş/aktivite sırasında hata yaptığını fark edip bunu düzeltme yoluna gidiyor mu? Örnek verebilir misiniz?"* sorusuna ilişkin temaları, kategorileri, sıklığı ve örnek görüşleri

Tema	Kategori	f	%	Örnek cümleler
Hata farkındalığı ve	Düzeltme yoluna gider	38	%76	E8: "Çizgi çalışmasında yanlış olarak dışına çıkardığında silip tekrar yapıyor."

düzeltme/ düzeltmeme davranışı	Düzeltme yoluna gitmez	4	%8	E16: "Evet oyun parkuru kurarken yanlış yaparsa hepsini sokup tekrar kuruyor öyle güzel olmaz diyor yanlış oldu diye" E37: "Hayır" E42: "Hata olduğunu fark edemiyor
Diğer	Destek isteme	4	%8	E30: "Hata yaptığını fark ediyor ve kendini kötü hissediyor düzeltme yoluna gitmesi için ben girişimde bulunuyorum." E21: "Hata yaptığını fark ettiyse genel de bizi suçlar kendi hatasını kolay kabullenmez."
	Duygusal davranışsal tepkiler			

Elde edilen bulgular doğrultusunda ebeveynlerin çocuklarının hata yaptığını fark edip düzeltme yoluna gidip/gitmeme durumları için verdikleri cevaplar, hata farkındalığı ve düzeltme/ düzeltmeme davranışı ve diğer teması olmak üzere iki tema altında incelenmiştir. Ebeveynlerin %76 gibi büyük bir bölümü, çocuklarının hatasını farkında olarak düzeltme yoluna gittiklerini belirtirken %8'i düzeltme yoluna gitmediklerini ifade etmiştir. Bunun yanında ebeveynlerin verdikleri cevaplardan, destek isteme ve duygusal davranışsal tepkiler kategorisi de ortaya çıkmıştır. Bu kategorideki cevaplarda ebeveynlerin %8'i çocuklarının hatayı düzeltmek için ebeveynlerinden destek istediklerini belirtmişlerdir. "*Günlük yaşantınızda çocuğunuzda metabilişsel becerilerin gelişimini desteklemek amacıyla yaptığınız bir uygulama var mı?"* sorusuna verilen cevaplar Tablo 7' de sunulmuştur.

Tablo 7. *"Günlük yaşantınızda çocuğunuzda metabilişsel becerilerin gelişimini desteklemek amacıyla yaptığınız bir uygulama var mı?"* sorusuna ilişkin temaları, kategorileri, sıklığı ve örnek görüşleri

Tema	Kategori	f	%	Örnek cümleler
Uygulamalar	Kitap okuma/oyun temelli uygulamalar	28	%56	E44: "Oyun gruplarına gidiyor." E7: "Birlikte kitap okuyoruz yapboz yapıyoruz sayısal oyunlar ve satranç oynuyoruz."
	Uygulanmıyor	9	%18	E26: "Hayır yok."
Etkileşim ve iletişim kurma	Günlük yaşam ve rutinlerde destekleme	10	%20	E22: "Günlük yaşam becerilerinde sorumluluğu ona veriyorum." E47: "Desteklemek için sorular soruyorum, bunu nasıl yaptın veya başka nasıl yapabilirsin gibi sorularla düşünmesini teşvik ediyorum."

Tablo 7 incelendiğinde, ebeveynlerin %56'sı çocuklarının metabilişsel becerilerini desteklemek amacıyla uygulamalar yaptıklarını %18'i bu amaçla uygulama yapmadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında katılımcılardan %20'si çocuklarıyla günlük yaşam ve rutinlerinde etkileşim içinde bulunarak bunu uyguladıklarını ifade etmişlerdir. "*Okul öncesi dönemdeki çocuğunuzun metabilişsel düşünme becerilerinin gelişimini etkileyen faktörler sizce nedir?"* sorusuna verilen cevaplar Tablo 8' de sunulmuştur.

Tablo 8. "*Okul öncesi dönemdeki çocuğunuzun metabilişsel düşünme becerilerinin gelişimini etkileyen faktörler sizce nedir?"* sorusuna ilişkin temaları, kategorileri, sıklığı ve örnek görüşleri

Tema	Kategori	f	%	Örnek cümleler
Aile ve yetişkin desteği	Anne- baba tutumu ve çocukla etkileşimi	16	%32	E6: "Bence anne ve babanın çocuğunun düşünmesine fırsat vermesi çok önemli. Sürekli çocuğun yerine bir şeyler yapmak yerine kendisinin deneyerek yaşayarak başarabildiğini görmesi gerekmekte."
Çevresel faktörler	Sosyal çevre	11	%22	E26: "Aile çevresel faktörler" E25: "Okul ev birlikteliği"

				E44: "Yaşıtlarıyla oyun oynamak"
Bireysel özellikleri	Yaş/kendini ifade etme becerisi/ meraklı tutumu	10	%20	E11: "Kendini ifade ediyor olması, akranlarıyla iletişim halinde olması geliştirir." E2: "Sosyal etkileşim, yaş ve gelişim düzeyi"
Görüş belirtmeme	Bilmiyorum	10	%20	E37: "Bilmiyorum"

Tablo 8 incelendiğinde, okul öncesi dönemdeki çocuğunuzun metabilişsel düşünme becerilerinin gelişimini etkileyen faktörler sizce nedir? sorusuna katılımcıların verdiği cevaplar; aile ve yetişkin desteği, çevresel faktörler, bireysel özelikler ve görüş belirtmeme olarak dört tema altında incelenmiştir. Ebeveynlere göre çocukların metabilişsel düşünme becerilerinin gelişimini en çok aile ve yetişkin desteğinin etkilediği görülmektedir. Ebeveynlerin %32'si aile ve yetişkin desteğinin, %22'si çevresel faktörlerin, %20'si bireysel özelliklerinin çocukların metabilişsel düşünme becerilerinin gelişimini etkileyen faktörler olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında katılımcıların %20'si bu soruya bilmemekle beraber görüş belirtmemiştir. *"Çocuğunuzun metabilişsel düşünme süreçlerini ifade etmelerini desteklemek için ne tür sorular soruyorsunuz?"* sorusuna verilen cevaplar Tablo 9' da sunulmuştur.

Tablo 9. *"Çocuğunuzun metabilişsel düşünme süreçlerini ifade etmelerini desteklemek için ne tür sorular soruyorsunuz?"* sorusuna ilişkin temaları, kategorileri, sıklığı ve örnek görüşleri

Tema	Kategori	f	%	Örnek cümleler
Açık uçlu ve yansıtıcı sorular	Nasıl/neden soruları	10	%20	E35: "Bunu başka nasıl yaparsın bunu biraz daha nasıl geliştiririz." E26: "Bir olay hakkında nasıl niçin neden diye sorular sorarım."
Değerlendirmeye yönelik	Süreç/sonuç değerlendirmeye yönelik sorular	15	%30	E36: "Yaptıklarını anlatmasını anladıklarını uygulamasını istiyorum." E49: "Sence buradaki hata ne? İyi yaptığını düşünüyor musun? Eksiklerin var mı?"
Genel sorular	Günlük yaşam soruları	13	%26	E1: "Bugün ne yaptın nasıldı günün neler öğrendin." E34: "Sohbet sırasında o anlatırken sence öylemi, peki nasıl yapalım, bu doğrumu sence gibi sorularla."
Diğer	Uygulama/soru yok	1	%2	E50: "Bilinçli bir şekilde hiç böyle bir şey yapmıyorum aslında.

Tablo 9 incelendiğinde, çocuğunuzun metabilişsel düşünme süreçlerini ifade etmelerini desteklemek için ne tür sorular soruyorsunuz? sorusuna katılımcıların verdiği cevaplar; açık uçlu ve yansıtıcı sorular, değerlendirmeye yönelik, genel sorular ve diğer olmak üzere dört tema altında incelenmiştir. Tabloya göre ebeveynler, çocuklarının metabilişsel düşünme süreçlerini ifade etmelerini desteklemek için en çok değerlendirmeye yönelik sorular sorduklarını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin %20'sinin açık uçlu ve yansıtıcı sorular sordukları, %30'unun değerlendirmeye yönelik ve %26'sının genel sorular sordukları belirlenmiştir. Katılımcılardan %2' yi oluşturan 1 kişi soru uygulaması yapmadığını belirtmiştir. *"Çocukların metabilişsel düşünme becerilerinin gelişiminde ailelerin rolü hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?"* Sorusuna verilen cevaplar Tablo 10' da sunulmuştur.

Tablo 10. *"Çocukların metabilişsel düşünme becerilerinin gelişiminde ailelerin rolü hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?"* sorusuna ilişkin temaları, kategorileri, sıklığı ve örnek görüşleri

Tema	Kategori	f	%	Örnek cümleler
Ailenin önceliği ve kritik rolü	Öncelikli ve önemli faktör aile	18	%36	E39: "İlk rol birçok alanda olduğu gibi ailede olduğunu düşünüyorum."
	Aile tutum ve davranışlarının önemi	21	%42	E7: "Aile çocuğu gözlemlemeli ona göre de yönlendirmesi gerekli." E28: "Kesinlikle en büyük etken aile"
Aileden sonra çevresel faktörler	Okul ve arkadaş çevresi	4	%8	E12: "Aile bu konuda en önemli role sahip. Daha sonra öğretmenleri ve arkadaş çevresi. E25: "Önce aile sonra okul"

Tablo 10 incelendiğinde ebeveynlerin, çocukların metabilişsel düşünme becerilerinin gelişiminde ailelerin rolü hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? sorusuna verdikleri cevaplar ailenin önceliği ve kritik rolü, aileden sonra çevresel faktörler olmak üzere iki tema altında incelenmiştir. Ebeveynlerin büyük çoğunluğunun çocukların metabilişsel düşünme becerilerinin gelişiminde ailenin öncelikli ve önemli bir role sahip olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Katılımcıların %36'sı öncelikli ve önemli faktör ailedir şeklinde belirtirken %42'si aile tutum ve davranışlarının önemli olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında katılımcı ebeveynlerden %8'i okul ve arkadaş çevresinin de önemli olduğunu belirtmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Okul öncesi dönemdeki çocukların metabilişsel düşünme becerilerine ilişkin ebeveyn görüşlerinin incelendiği araştırmada ulaşılan ilk sonuç; araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının, etkinlik veya iş sürecinde "Biliyorum/ bilmiyorum-hatırlıyorum/hatırlamıyorum", bu iş-oyun zor/kolay şeklinde belirtilerek süreci ifade ettikleri görülmektedir. Yine katılımcı ebeveynlerin çocuklarının hatasını farkında olarak düzeltme yoluna gittiklerini belirtikleri bulgusu çocukların metabilişsel bilgi ifadeleri kullandıkları sonucunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Aydın (2022), yapmış olduğu çalışmada çocukları üstbiliş ve öz düzenleme becerileri açısından değerlendirildiğinde, çocukların yeni karşılaştıkları zihin haritalama tekniği ile ilgili olarak kendi bilişsel durumlarına, görev zorluğuna ve kullanılan stratejilerle ilgili farklı üstbilişsel bilgi ifadeleri kullandıklarını belirtirken çocukların bu etkinlikte büyük ölçüde *"Bu çizgileri yapamıyorum..."*, *"Bence birazcık zormuş"* gibi görevin zorluk derecesinden yola çıkarak hem kendi bilişsel işlevlerini hem de mevcut görevi değerlendirmeyi kapsayan üstbilişsel bilgi ifadelerinde bulunduklarını belirtmiştir. Ayrıca etkinlikler sürecinde bazı çocukların ise kendi hatalarını tespit ederek bunları düzeltme yoluna gittiğini de çalışmasında ifade etmiştir.

Ebeveyn görüşlerinden elde edilen diğer bulguya göre, çocukların gerçekleştirdikleri aktivitelerin ardından kendi performanslarını izleme, değerlendirme ve bu sürece duygusal/sosyal tepkiler verme noktasında önemli bir farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. Araştırmada ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun çocuklarının kendi performanslarına yönelik olumlu ya da olumsuz değerlendirmeler yaptığını belirtmesi, çocuklarda metabilişsel farkındalığın ve öz-düzenleme (self-regulation) becerilerinin erken dönemlerden itibaren gelişmeye başladığının somut bir göstergesidir. Literatürde metabiliş; bireyin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması, bu süreçleri izlemesi ve denetlemesi olarak tanımlanmaktadır (Flavell, 1979). Çocukların kendi performansları hakkında yapıcı veya eleştirel çıkarımlarda bulunmaları, Schraw ve Moshman (1995) tarafından ortaya konan "bilişin düzenlenmesi" (regulation of cognition) alt boyutuyla ve özellikle "değerlendirme" (evaluating) süreciyle doğrudan örtüşmektedir. Diğer yandan, araştırmada çocukların %6'sının herhangi bir performans değerlendirmesi yapmadığı yönündeki bulgu,

gelişimsel farklılıklar ve metabilişsel stratejilerin henüz tam olarak içselleştirilememiş olması ile açıklanabilir. Vygotsky'nin (1978) sosyal gelişim teorisine göre, çocukların üst düzey bilişsel işlevleri öncelikle yetişkin rehberliğinde gerçekleşmekte ve daha sonra içselleştirilmektedir.

Araştırma bulguları, okul öncesi dönem çocuklarının ev ortamında karşılaştıkları problemlere yönelik çözüm arayışları ve bu süreçte ebeveynlerin rolüne dair önemli çıkarımlar sunmaktadır. Elde edilen veriler, çocukların problem çözme becerilerinde bireysel farklılıklar olduğunu ve bu farklılıkların ebeveyn tutumları ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bazı çocuklar bir problemle karşılaştıklarında aktif olarak farklı çözüm yolları ararken, bazıları doğrudan ebeveynlerinden yardım talep etmekte veya pes etme eğilimi gösterebilmektedir. Bu durum, çocukların merak duygusu, bilişsel esneklikleri ve duygusal düzenleme kapasiteleri ile ebeveynlerin sağladığı destekleyici ortamın bir etkileşimi olarak değerlendirilmektedir. Çocukların problem çözme becerileri, erken çocukluk döneminde bilişsel gelişimin temel taşlarından biridir. Piaget'ye göre çocuklar, öğrenmek için yüksek düzeyde güdülenmiş araştırmacıdırlar (Özyürek vd., 2018). Araştırmadaki bazı ebeveyn ifadeleri; *"Problemi çözene kadar uğraşır pes etmez", "Farklı çözüm yolları arıyor ve buluyor", "Başka bir yol arıyor kendi isteğini yerine getirmek için"* bu aktif arayış ve deneme-yanılma sürecini desteklemektedir. Koyuncu Şahin ve Akman (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada erken çocukluk döneminde problem çözme becerilerinin geliştirilmesinin, çocukları gerçek hayata hazırlamada kritik bir rol oynadığını belirtmektedir (Koyuncu Şahin ve Akman, 2018).

Ebeveynlerin çocukların problem çözme süreçlerindeki rolü, bulgularımızda öne çıkan bir diğer tema olmuştur. Katılımcı ebeveynlerden biri, *"Farklı yollar aramıyorsa bir çocuk anne babanın desteği sürekli çocuğun üzerindedir ancak çocuk başının çaresine bakmayı biliyorsa anne baba çocuğun düşünmesine fırsat veriyor demektir"* ifadesiyle, ebeveyn desteğinin niteliğine dikkat çekmektedir. Bu görüş, literatürdeki "iskele kurma" (scaffolding) kavramıyla örtüşmektedir. Ebeveynlerin, çocuğa hazır çözümler sunmak yerine, problem çözme sürecinde rehberlik etmesi, ipuçları vermesi ve çocuğu düşünmeye teşvik etmesi, onların problem çözme becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Gündüz ve Akduman, 2015). Araştırmada "Çözümü beraber yaparız" veya "Çözümü biz buluyoruz" gibi ifadeler, bazı ebeveynlerin çocuklarına doğrudan çözüm sunma eğiliminde olduğunu gösterirken, "biz ikisini de yapıyoruz desteklememiz gerektiği zaman destekliyoruz kendisini yapması gerektiği zamanlarda ise kendisinin problem çözmesini sağlamaya yönelik yönlendirmelerde bulunuyoruz" ifadesi, daha dengeli ve destekleyici bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Çocukların problemle karşılaştıklarında gösterdikleri duygusal tepkiler (örneğin, "ağlıyor kırıp döküyor", "yapamadığı için kızıyor") ve bu tepkilerin problem çözme sürecine etkisi de dikkat çekicidir. Dağlı ve Dağlıoğlu (2021) tarafından yapılan bir çalışma, okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Dağlı ve Dağlıoğlı, 2021). Duygularını etkili bir şekilde düzenleyebilen çocukların, problemlerle başa çıkmada daha başarılı oldukları düşünülmektedir. Ebeveynlerin "yapamamasının normal bir şey olduğunu aktarıp örnek vererek anlattığımızda sakinleşip tekrardan çözmek için uğraşır" şeklindeki geri bildirimi, ebeveynlerin duygusal düzenleme konusunda çocuklarına sağladığı desteğin önemini vurgulamaktadır.

Araştırma kapsamında ebeveynlerin, çocukların metabilişsel düşünme becerilerinin gelişiminde ailelerin rolüne ilişkin görüşleri incelendiğinde; ailenin öncelikli/kritik rolü ile aile dışı çevresel faktörler olmak üzere iki temel boyuta ulaşılan bir sonuç ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlar, ebeveynlerin çok büyük bir kısmının çocuklardaki metabilişsel gelişimde aileyi birincil, belirleyici ve en önemli faktör olarak gördüğünü ortaya koymaktadır. Bu bağlamda katılımcılar, özellikle aile içindeki tutumların, yaklaşım tarzlarının ve ebeveyn davranışlarının çocuğun üstbilişsel farkındalığını şekillendirmede temel taş olduğunu vurgulamışlardır. Ailenin bu merkezi rolünün yanı sıra, çocukların yaşantısındaki okul ortamı ve akran çevresi gibi dışsal faktörlerin de metabilişsel becerilerin desteklenmesinde tamamlayıcı birer çevresel unsur

olarak kabul edildiği sonucuna varılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda okul öncesi eğitim kurumlarında düzenlenen ebeveyn seminerlerinde; çocuklara hazır çözümler sunmak yerine "iskele kurma" yöntemiyle problem çözme süreçlerine nasıl rehberlik edilebileceğine dair eğitimler verilebilir. Bu eğitimler kapsamında, çocukların problemle karşılaştıklarında yaşadıkları hayal kırıklığı veya öfke gibi duyguların gelişimsel olarak normal olduğu vurgulanmalı; ebeveynlerin bu anlarda sakinleştirici ve çözüm odaklı model olmaları konusunda farkındalıklarını artırmaya yönelik çalışmalar düzenlenmelidir. Ebeveynlerin, ev ortamında çocukların merak duygusunu tetikleyecek ve onları güvenli bir şekilde "deneme-yanılma" yapmaya teşvik edecek açık uçlu materyaller sunmaları desteklenebilir. Gelecek araştırmalarda, çocukların problem çözme süreçlerinin doğrudan gözlem yöntemleriyle incelenmesi ve ebeveyn tutumlarının sosyo-ekonomik düzey gibi farklı değişkenlerle etkileşiminin boylamsal çalışmalarla ele alınması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Doğan Altun, Z. & Ekinci Vural, D. (2017). Okul öncesi dönemde düşünme becerileri: Öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 44, s. 214-224.

Aydın, E. (2022). *Zihin haritalarıyla desteklenen üstbilişsel eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının üstbiliş, öz düzenleme ve yürütücü işlev becerilerine etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Aydın, N. (2023). *Nitel araştırma yöntemleri*. Özgür Yayınları.

Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F.E. Weinert & R.H. Kluwe, (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp.65-116). Lawrence Erlbaum.

Chatzipanteli, A., Grammatikopoulos, V., & Gregoriadis, A. (2014). Development and evaluation of metacognition in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1223-1232.

Dağlı, H., & Dağlıoğlu, H. E. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *10*(3), 1020-1046. https://doi.org/10.30703/cije.799698.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906.

Gündüz, A., & Akduman, G. G. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerinde problem çözme becerisi kazandırmaya yönelik uygulamaları üzerine bir inceleme. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 102–114.

Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe – yöntem – analiz*. Seçkin Yayıncılık.

Koyuncu Şahin, M., & Akman, B. (2018). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, *47*(218), 5-20. https://izlik.org/JA32XG26NY.

Özden, B. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin metabilişsel farkındalık düzeyine göre sınıf içi öğretimin planlanması, uygulanması ve yönetimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Özyürek, A., Çetin, A., Şahin, D., Yıldırım, R. & Evirgen, N. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarda problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, *3*(2), 32-48.

Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, *42*(5), 533–544.

Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, *7*(4), 351-371. https://doi.org/10.1007/BF02212307.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D.P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q. & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition Learning*, 4, 63–85. https://doi.org/10.1007/s11409-008-9033-1.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ARTAN AKADEMİK BEKLENTİLERE İLİŞKİN ÖĞRETMEN DENEYİMLERİ**

Hilal Beyza KARTAL[1], Doç. Dr. Canan YILDIZ ÇİÇEKLER[2*]

GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi, bireyin gelişimsel süreçlerinde kritik bir temel oluştururken, bu dönemin en önemli geçişlerinden biri okul öncesi eğitimden ilkokula olan adımdır. Bu geçiş, çocuğun sadece fiziksel bir ortam değişikliği değil, aynı zamanda akademik ve sosyal beklentilerle yüzleştiği yeni bir süreçtir (Yıldırım Hacıibrahimoğlu, 2017). Son yıllarda, okul öncesi eğitim programlarında ilkokula hazırlık bağlamında akademik beklentilerin giderek arttığı gözlemlenmektedir. Bu durum, okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımlarını ve deneyimlerini doğrudan etkilemektedir.

Okul öncesi öğretmenleri, çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyini sağlamada önemli bir role sahiptir. Ancak yapılan araştırmalar, öğretmenlerin ilkokula hazırbulunuşluğun önemini kavramış olsalar da uygulamada sıklıkla akademik becerilerin kazandırılmasına odaklandıklarını göstermektedir. Bu akademik odaklanma, çocukların sosyal-duygusal gelişim, motor beceriler ve öz bakım gibi bütünsel gelişim alanlarının göz ardı edilmesine yol açabilmekte, dolayısıyla hazırbulunuşluğun dar bir çerçevede ele alınmasına neden olabilmektedir (Güzelyurt vd., 2019). Bu durum, öğretmenlerin artan akademik beklentiler karşısında yaşadıkları deneyimlerin ve karşılaştıkları zorlukların derinlemesine incelenmesini gerektirmektedir.

Öğretmenler, okul öncesi dönemden ilkokula geçiş sürecinde artan akademik beklentiler nedeniyle çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunlar arasında çocukların motor ve dil gelişimlerindeki yetersizlikler, sosyal ve duygusal uyum güçlükleri, öz bakım becerilerindeki eksiklikler ve ailelerin sürece yönelik tutumları öne çıkmaktadır (Pişirir ve Ayar, 2020). Özellikle ailelerin çocuklarından erken yaşta akademik başarı beklentileri, öğretmenler üzerinde baskı oluşturarak program içeriklerinin akademik yönde ağırlaşmasına neden olabilmektedir (Yüksel, 2022). Bu durum, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini ve pedagojik yaklaşımlarını yeniden gözden geçirmelerini gerektiren bir baskı unsuru olarak ortaya çıkmaktadır.

Şimşek ve İvrendi (2014), Türkiye'de ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentilerini inceledikleri çalışmada, velilerin büyük bir kısmının çocuklarının akademik olarak ilkokula hazır olmasını beklediğini, okuma-yazma ve matematik becerilerinin kazanılmasına öncelik verdiğini belirlemişlerdir. Erşan (2019), velilerin okul öncesi eğitimden ve öğretmenden beklentilerini incelediği araştırmada, velilerin sadece akademik gelişimi değil, ancak velilerin en büyük beklentilerinin çoğu zaman akademik başarıya odaklandığını göstermiştir. Bu durum, çocukların bütünsel gelişimini (sosyal, duygusal, fiziksel) desteklemeyi hedefleyen öğretmenler ile akademik başarı arayan veliler arasında bir çatışma ve iletişim zorluğu yaratmaktadır. Pekdoğan (2017), sınıf öğretmenlerinin ilkokula hazırlık sürecinde okul öncesi eğitimden beklentilerini incelediği çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin de okul öncesi kurumlarından yüksek düzeyde akademik hazırlık (okuma-yazmaya hazırlık, kalem tutma vb.) beklediklerini ortaya koymuştur.

[1] hilalbeyza029@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3014-5756
[2]* Sorumlu Yazar, Necmettin Erbakan Üniversitesi, cycicekler@erbakan.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6820-661X
**Çalışma 23 - 26 Nisan 2026 tarihinde düzenlenen INCES - Uluslararası Bilim, Kültür ve Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Bu durum, okul öncesi öğretmenlerinin hem alt kademeden gelen baskı hem de üst kademeye hazırlık baskısı altında iki nokta arasında sıkışmasına neden olmaktadır.

Geçiş sürecinin sağlıklı bir şekilde yönetilmesi, çocuğun bireysel özelliklerinin, aile beklentilerinin ve okul ortamının bir bütün olarak değerlendirilmesini gerektirir (Yıldırım Hacıibrahimoğlu, 2017). Ancak artan akademik beklentiler, bu bütüncül yaklaşımın önüne geçerek öğretmenlerin çocukların doğal gelişim süreçlerine uygun olmayan öğretim yöntemlerine yönelmesine neden olmuştur. Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerinin artan akademik beklentiler karşısında yaşadıkları deneyimler, karşılaştıkları zorluklar ve bu duruma yönelik çözüm önerileri, erken çocukluk eğitimi alanında önemli bir araştırma konusu olarak görülmüştür. Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında karşılaştıkları artan akademik beklentilere ilişkin kişisel ve mesleki deneyimlerini derinlemesine incelemektir. Bu çalışma, okul öncesi eğitimde artan akademik beklentilerin öğretmen deneyimleri üzerindeki etkilerini, ilgili literatür ışığında derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Çalışmanın Modeli

Bu araştırmada, okul öncesi eğitimde son yıllarda artış gösteren akademik beklentilerin öğretmenlerin mesleki deneyimleri üzerindeki yansımalarını derinlemesine incelemek amacıyla *nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji (olgubilim) deseni* kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni, bireylerin bir olguya ilişkin sahip oldukları deneyimleri, algıları ve yükledikleri anlamları betimlemek için en uygun zemini sunmaktadır. Fenomenoloji deseninin amacı, gündelik hayatta karşımıza çıkan olay, deneyim, algı ya da durumlar gibi yabancı olmadığımız veya anlamını tam anlamıyla bilmediğimiz farklı olguları araştırmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemede *amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi* kullanılmıştır. Bu örnekleme, göreli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Farklılıkları arttırma girişimleri çalışmaya göre değişebilmekte fakat çalışmanın katılımcılarını çeşitlendirecek ırk, cinsiyet, okul düzeyi veya katılımcıları birbirinden ayırabilecek bazı değişkenler dikkate alınabilmektedir. Bu kapsamda verileri zenginleştirmek adına; farklı sosyo-ekonomik düzeydeki bölgelerde görev yapan, farklı hizmet sürelerine sahip ve farklı okul türlerinde (resmi/özel) çalışan okul öncesi öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu toplam 31 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri incelendiğinde; büyük çoğunluğunu %93.5 ile kadınlar oluştururken, erkek katılımcıların oranı %6.5 dir. Katılımcıların mesleki kıdemleri incelendiğinde, %51.6'sının10 yıl ve üzeri, %29'unun 1-5 yıl arası ve %19.4'ünün ise 5-10 yıl arası mesleki deneyime sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların mevcut kurumlarındaki çalışma sürelerine bakıldığında, en yüksek oranın %71 ile 1-5 yıl arasında olduğu tespit edilmiştir. Bunu %22.6 ile 10 yıl ve üzeri, %6.5 ile 5-10 yıl arası çalışma süresine sahip olanlar takip etmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlık aşamasında kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Literatür taranırken öncelikle okul öncesi eğitimde akademik odaklı değişimler, bu değişimlerin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yansımaları ve öğretmenlerin söz konusu süreçte karşılaştıkları mesleki güçlükler hakkında bilgiler araştırılmıştır. Literatür taramasından elde edilen bilgiler doğrultusunda görüşme soruları oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme formu alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur.

Uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliliği alınmıştır. Görüşmeler sırasında öğretmenlere, okul öncesi eğitimde son dönemde ortaya çıkan akademik odaklı değişimlerin neler olduğu, bu değişimlerin sınıf içi uygulamalarına nasıl yansıdığı ve öğretmenlerin bu süreçte yaşadıkları mesleki zorluklar nelerdir gibi konularda sorular yöneltilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Görüşme formu, katılımcılara Google Forms platformu üzerinden iletilmiştir. Katılımcılara formun doldurulmasına ilişkin gerekli açıklamalar yapılmış ve soruların kendi mesleki deneyimleri, gözlemleri ve görüşleri doğrultusunda yanıtlamaları istenmiştir. Çevrimiçi form kullanılması, farklı okul ve bölgelerde görev yapan öğretmenlere ulaşılmasını kolaylaştırmıştır. Görüşme formu iki bölümden meydana gelmektedir. Formun ilk bölümünde katılımcıların demografik ve mesleki özelliklerini belirlemeye yönelik sorular yer almıştır. Formun ikinci bölümünde ise okul öncesi eğitimde son yıllarda artan akademik beklentilere ilişkin sorulara yer verilmiştir. Katılımcıların formda yer alan tüm sorulara verdikleri yanıtlar, araştırmanın amacı doğrultusunda değerlendirilmek üzere araştırmacı tarafından sistematik biçimde incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizindeki temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve bu kavramlar arasındaki ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi elde edilen verilerin daha yakından incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmasını gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

BULGULAR

Çalışmada elde edilen bulgulara ait tablolar aşağıda verilmiştir. "*Okul öncesi eğitimde son yıllarda akademik beklentilerin arttığını düşünüyor musunuz? Evet ise, bu artışı nasıl tanımlarsınız?"* sorusuna verilen cevaplar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. *"Okul öncesi eğitimde son yıllarda akademik beklentilerin arttığını düşünüyor musunuz? Evet ise, bu artışı nasıl tanımlarsınız?"* sorusuna ilişkin temaları, kategorileri, sıklığı ve örnek görüşleri

Tema	Kategori	f	%	Örnek cümleler
Veli beklentileri	Okuma-yazma beklentisi	20	64.5	"Sene sonunda veliler çocuğunun okuma-yazma öğrenmesini bekliyor" "Veliler adeta yarış içinde, sadece akademik başarı odaklılar"
İlkokula hazırlık baskısı	Erken akademikleşme	6	19.4	"Son yıllarda çocukların ilkokula daha hazır bir şekilde gitmelerini sağlamak amacıyla akademik beklentilerin arttığını düşünüyorum."
Eğitim politikaları	Program değişiklikleri ve dijitalleşme	3	9.7	"Akademik beklentiler veliler öğretmenler ve yöneticiler tarafından bakıldığında farklılaşmaktadır. Bir öğretmen olarak TYMM okul öncesi eğitim programı uygulanmasıyla birlikte akademik beklentinin yöneticiler ve öğretmenler tarafından arttığını düşünüyorum. Fakat okul öncesi eğitimde ebeveynler bu konunun çok da farkında değiller."

				"son yıllarda belirgin bir şekilde artmıştır, yapay zeka ve dijital okuryazarlık gibi kavramların erken yaşta eğitime dahil edilmesi akademik yükü artıran bir unsurdur"
Meslektaş rekabeti	Müfredat dışı uygulama baskısı	2	6.5	"Maalesef bazı meslektaşlarımızın Veliler arasında popülerliğini artırmak isteyerek, Okul öncesi kazanım ve göstergeler yetmiyormuş gibi müfredatımızda olmayan, ilkokul da öğretilen konuları vermesi diğer öğretmenleri velilere ve idareye karşı eksik-yetersiz durumuna düşürüyor."

Katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda, okul öncesi eğitimde artan akademik beklentiler; veli beklentileri, ilkokula hazırlık baskısı, eğitim politikaları ve meslektaş rekabeti olmak üzere dört ana tema altında incelenmiştir. Araştırmaya katılanların büyük bir çoğunluğu (%64.5), bu artışın temel kaynağı olarak velilerin "okuma-yazma öğrenme" ve "akademik başarı" odaklı tutumlarını işaret ederek, ailelerin süreci bir yarış olarak gördüklerini vurgulamışlardır. Bunu destekler nitelikte, katılımcıların %19.4'ü okul öncesi dönemin özgün yapısından uzaklaşarak bir "erken akademikleşme" sürecine girdiğini belirtmişlerdir. Öte yandan, TYMM programı gibi güncel müfredat değişiklikleri ve dijitalleşme süreçleri (%9.7) ile meslektaşlar arasındaki müfredat dışı uygulama rekabeti (%6.5), akademik beklentileri yükselten diğer dışsal faktörler olarak öne çıkmaktadır. "*Artan akademik beklentiler doğrultusunda günlük sınıf içi uygulamalarınızda ne gibi değişiklikler yaptınız?"* sorusuna verilen cevaplar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. *"Artan akademik beklentiler doğrultusunda günlük sınıf içi uygulamalarınızda ne gibi değişiklikler yaptınız?"* sorusuna ilişkin temaları, kategorileri, sıklığı ve örnek görüşleri

Tema	Kategori	f	%	Örnek cümleler
Dijital araç ve YZ entegrasyonu	Teknoloji odaklı uygulama	8	25.8	"Yapay zekaya danışarak bir kavramı nasıl daha farklı şekilde verebilirim bunu danıştım" "Kodlama, yaş grubuna uygun zeka oyunları ve yapay zeka destekli hikaye oluşturma programları, akıllı tahtaya uyumlu yapay zeka araçları ile müzik ve ritim çalışması yapıyoruz programın dışında."
Okuma-yazma hazırlığı	Ses ve yazma etkinlikleri	7	22.6	"Rakamları plana aldığınız kadar ses çalışmalarını da almak durumunda kaldım." "Sınıf düzeninde çizgi merkezi gibi geçici merkezler hazırladım. Yazı farkındalığı merkezi ilgi gören merkezlerden oldu"
Oyun içine akademik kazanım gizleme	Oyun temelli bütünleşik öğretim	6	19.4	"Akademik becerileri çocuklara masa başında, didaktik yöntemlerle sunmak yerine, bu kazanımları serbest oyun ve günlük rutinlerin içine gizliyorum"
Proje tabanlı öğrenme	Uzun soluklu bütüncül süreçler	4	12.9	"Müfredatı birbirinden kopuk parçalar yerine uzun soluklu projelerle işliyorum"

Somut ve doğal materyal kullanımı	Materyal çeşitlendirme	4	12.9	"Somut ve oyun temelli öğrenme ile kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacak etkinlikler planlama ve özellikle çocuklara bireysel gelişimlerine yönelik, kendi öğrenme hızında gelişebileceği ortamlar sağlama."
Veli bilgilendirmeyi artırma	İletişim odaklı değişim	2	6.5	"Velileri daha fazla bilgilendiriyorum çalışmalarımızın Bir amacı olduğunu görmelerini istiyorum"

Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin artan akademik beklentileri karşılamak amacıyla sınıf içi uygulamalarında gerçekleştirdikleri değişimler; teknoloji entegrasyonu, akademik hazırlık, öğretim yöntemleri ve iletişim stratejileri kapsamında şekillenmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin en yüksek oranda (%25.8) dijital araç ve yapay zeka kullanımına yöneldikleri, özellikle bilişsel becerileri desteklemek için teknoloji odaklı uygulamaları sürece dahil ettikleri görülmektedir. Bunu takiben, %22.6 oranında okuma-yazma hazırlık çalışmalarına ağırlık verildiği; ses farkındalığı ve alfabe köşesi gibi doğrudan akademik becerilere odaklanan düzenlemelerin yapıldığı saptanmıştır. Katılımcıların %19.4'ü oyun içine akademik kazanım gizleme yoluna giderek bütünleşik bir öğretimi benimserken, %12.9'u proje tabanlı öğrenme ve yine %12.9'u somut/doğal materyal kullanımı ile öğrenmeyi daha kalıcı ve çocuk merkezli hale getirmeyi hedeflemişlerdir. Son olarak, %6.5 oranındaki veli bilgilendirme kategorisi, öğretmenlerin yapılan her etkinliğin akademik bir amaca hizmet ettiğini ailelere kanıtlama ihtiyacı duyduklarını göstermektedir. "*Hangi akademik becerilere daha fazla odaklanmaya başladınız?"* sorusuna verilen cevaplar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. *"Hangi akademik becerilere daha fazla odaklanmaya başladınız?"* sorusuna ilişkin temaları ve sıklığı

Tema	**f**	**%**
Matematiksel kavramlar	19	61.3
Okuma-yazma hazırlığı	10	32.3
Üst bilişsel beceriler	1	3.2
Bilim ve gündelik yaşam	1	3.2
Bütün akademik beceriler	1	3.2

Tablo 3'ten elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin öncelik verdiği akademik beceriler incelendiğinde, odak noktasının büyük oranda somut akademik alanlara kaydığı görülmektedir. Katılımcıların %61.3'ü gibi büyük bir çoğunluğu, son yıllarda matematiksel kavramlara daha fazla odaklanmaya başladıklarını belirterek sayısal becerileri ilk sıraya koymuşlardır. Bunu %32.3 oranla, okuma-yazma hazırlık çalışmaları takip etmektedir. Öte yandan, çocukların kendi düşünme süreçlerini yönetmelerini sağlayan üst bilişsel beceriler, bilim ve gündelik yaşam konuları ile tüm becerilerin genel bir sentezi olan bütün akademik beceriler kategorilerinin her biri yalnızca %3.2 oranında kalmıştır. "*Artan akademik beklentilerle başa çıkarken ne gibi zorluklarla karşılaşıyorsunuz?"* sorusuna verilen cevaplar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. "*Artan akademik beklentilerle başa çıkarken ne gibi zorluklarla karşılaşıyorsunuz?*" sorusuna ilişkin temaları ve sıklığı

Tema	**Kategori**	**f**	**%**	**Örnek cümleler**

Veli baskısı	Beklenti yönetimi güçlüğü	8	25.8	"Velilerin performansı diğerleriyle kıyaslaması ve somut çıktı beklentisi işimizi zorlaştırıyor." "Velilerin gün geçtikçe artan ve farklılaşan beklentileri karşılaştığımız zorluklar arasında."
Bireysel farklılıkları yönetme	Heterojen sınıf yapısı	6	19.4	"Her çocuğun öğrenme düzeyi farklı; artan beklentiler geride kalanlarda yetersizlik hissi yaratıyor." "Çocukların bireysel farklılıklarından dolayı ilerlemek sürekli ve doğrusal gerçekleşmiyor. Bu sınıf yönetimi açısından zorlayıcı olabiliyor. Ayrıca veli beklentileri ve çocuk açısından da zorlayıcı olabiliyor."
Dikkat süresi kısalığı	Ekran bağımlılığı ve odaklanma güçlüğü	5	16.1	"Teknoloji ve ekran bağımlılığı dikkat sürelerinin az olmasına."
Oyun-akademik denge	İki yaklaşım arasında denge güçlüğü	4	12.9	"Oyun temelli öğrenme ile akademik hedefler arasında denge kurmakta güçlük yaşıyorum."
İdare ve sistem baskısı	Denetim ve evrak yükü	4	12.9	"İdare denetimlerinde zorlanıyorum. Çünkü her idareci okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim düzeyinin ve ihtiyaçlarının farkında değiller." "Evrak yükünün fazla olması, maarif programı çerçevesinde etkinliklerin daha kapsamlı ve karmaşık olması vb."
Materyal ve kaynak eksikliği	Yetersiz fiziksel koşullar	2	6.5	"Materyal eksikliği temel sorunum."
Diğer	Öğrenci isteksizliği vb.	2	6.5	"Öğrencilerin isteksizlik durumu arttı." "Farklı etkinlikler yapmak istiyorum ama zaman sıkıntısı yaşıyorum."

Tablo 4'ten elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin artan akademik beklentiler sürecinde karşılaştıkları zorluklar; sosyal baskılar, sınıf yönetimi, pedagojik ikilemler ve sistemsel kısıtlılıklar çerçevesinde şekillenmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin en çok zorlandıkları alan veli baskısı ve buna bağlı gelişen beklenti yönetimi sorunudur. Bunu takiben katılımcıların %19.4'ü, heterojen sınıf yapısı nedeniyle bireysel farklılıkları yönetmekte zorlandıklarını ve akademik baskının geride kalan çocuklarda yetersizlik hissi uyandırdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, ekran bağımlılığı kaynaklı dikkat süresi kısalığı ile oyun ve akademik hedefler arasında denge kurma güçlüğü, eğitim sürecinin niteliğini etkileyen temel pedagojik engeller olarak öne çıkmaktadır. Sistemsel boyutta ise katılımcıların %12.9'u idare baskısı ve artan evrak yükünden, %6.5'i ise materyal eksikliği ve öğrenci isteksizliğinden yakınmaktadır. "*Bu süreçte kendinizi yeterli hissediyor musunuz? Hissediyorsanız veya hissetmiyorsanız neden?"* sorusuna verilen cevaplar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. "*Bu süreçte kendinizi yeterli hissediyor musunuz? Hissediyorsanız veya hissetmiyorsanız neden?"* sorusuna ilişkin temaları ve sıklığı

Tema	**Kategori**	**f**	**%**	**Örnek cümleler**

Yeterli	Deneyim ve akademik birikim	15	48.4	"Eğitim fakültesi mezunu yeniliklere açık gündemi takip eden bir öğretmenim yeterli hissediyorum." "Yeterli hissediyorum. Tezli yüksek lisans mezunu ve yenilikleri her daim takip eden bir öğretmen olduğumu düşünüyorum."
Kısmen yeterli	Koşullu yeterlilik hissi	8	25.8	"Kısmen yeterli hissediyorum. Deneyimim sayesinde süreci yönetebiliyorum ancak artan beklentiler ve farklı öğrenme ihtiyaçları zaman zaman zorlayıcı olabiliyor."
Yetersiz	Dijital araç eksikliği vb.	8	25.8	"Yeterli hissetmiyorum. Çocukların hızına yetişemiyorum." "Hissedemiyorum ailelerin somut başarı beklentisiyle, benim süreci ve gelişimi önceleyen yaklaşımım arasındaki farkı anlatmak sürekli bir çaba istiyor."

Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin artan akademik beklentiler karşısında kendilerini yeterli/yetersiz hissetme durumları; deneyim ve akademik birikim, koşullu yeterlilik ve yetersizlik hissi olmak üzere üç ana kategori altında toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısı eğitim fakültesi mezunu olmaları, lisansüstü eğitimleri ve yenilikleri takip eden vizyonları sayesinde kendilerini bu süreçte yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Buna karşın, katılımcıların %25.8'i kendilerini kısmen yeterli olarak tanımlamakta; deneyimlerine rağmen artan beklentiler ve değişen öğrenci ihtiyaçları nedeniyle zaman zaman zorlandıklarını ifade etmektedirler. Benzer şekilde %25.8'lik diğer bir kesim ise kendilerini yetersiz hissettiklerini söylemişlerdir. Bu yetersizlik hissinin temelinde ise dijital çağa ayak uydurma güçlüğü, çocukların hızına yetişememe ve en önemlisi öğretmenin süreç odaklı pedagojik yaklaşımı ile ailenin sonuç odaklı başarı beklentisi arasındaki çatışmanın oluşturduğu duygusal ve mesleki yorgunluk yer almaktadır. "*Hangi konularda mesleki gelişim desteğine ihtiyaç duyuyorsunuz?"* sorusuna verilen cevaplar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. "*Hangi konularda mesleki gelişim desteğine ihtiyaç duyuyorsunuz?"* sorusuna ilişkin temaları ve sıklığı

Tema	**f**	**%**
Stres yönetimi	14	45.2
Farklı öğretim yöntemleri	12	38.7
Materyal geliştirme	4	12.9
YZ ve dijital araçlar	1	3.2

Tablo 6'dan elde edilen bulgular doğrultusunda, katılımcıların %45.2'si gibi önemli bir kesimi, bu süreçte en çok stres yönetimi konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. İkinci sırada yer alan farklı öğretim yöntemleri ihtiyacı, öğretmenlerin mevcut akademik baskıyı çocukların gelişim düzeyine uygun hale getirecek yeni pedagojik arayışlar içerisinde olduklarını göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin %12.9'u materyal geliştirme, %3.2'si ise yapay zeka ve dijital araçlar konusunda gelişim göstermeyi hedeflemektedir. "*Okul öncesi eğitimde artan akademik beklentilere yönelik ne gibi çözüm önerileriniz var?"* sorusuna verilen cevaplar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. *"Okul öncesi eğitimde artan akademik beklentilere yönelik ne gibi çözüm önerileriniz var?"* sorusuna ilişkin temaları ve sıklığı

Tema	Kategori	f	%	Örnek cümleler
Veli bilinçlendirme	Aile eğitimi ve bilgilendirme semineri	9	29	"Öncelikle aileler bilinçlendirilmelidir." "Veliler için eğitim veya seminer verilebilir."
Oyun temelli öğrenmenin korunması	Oyun ve akademik dengenin yeniden kurulması	7	22.6	"Akademik beklentiler ile oyun temelli öğrenme arasında dengeli bir yaklaşım benimsenmelidir." "Oyun temelli öğrenmeyi merkeze almak"
Hizmet içi eğitim ve mesleki destek	Öğretmen eğitimi ve işbirliği ortamları	6	19.4	"Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilebilir." "Akademisyenlerin hizmet içi eğitim vermesi"
Eğitim politikasının revize edilmesi	Müfredat ve program düzenlemeleri	4	12.9	"Müfredat dışına çıkılması engellenilirse, bu tür sorunların kalacağını düşünmüyorum." "Eğitim politikası gözden geçirilmeli"
Sınıf mevcudu ve kaynak düzenlemesi	Fiziksel koşulların iyileştirilmesi	3	9.7	"Devletin dağıttığı kitapların içeriği düzenlenip zenginleştirilebilir."
Diğer	İşbirliği, dijital portfolyo, farkındalık artırma	2	6.5	"Dijital portfolyo sistemleri kullanarak çocuğun bir projeye başlarken sorduğu soruları, deneme-yanılma süreçlerini ve çözüm bulma anlarını (video/fotoğraf/ses kaydı ile) belgeleyebiliriz." "Öğretmenler arası rekabetin sona erdirilmesi ve iş birliği içinde hareket edilmesi."

Tablo 7'den elde edilen bulgular doğrultusunda, okul öncesi eğitimde artan akademik beklentilerin yönetilmesi ve sürecin iyileştirilmesine yönelik çözüm önerileri; veli bilinçlendirme, pedagojik yaklaşım, sistemsel düzenlemeler ve teknolojik dokümantasyon temaları altında toplanmaktadır. Katılımcıların en yüksek oranda dile getirdiği çözüm önerisi, veli bilinçlendirme çalışmalarıdır; öğretmenler, sorunun kaynağı olarak görülen ailelerin eğitim ve seminerler yoluyla sürece dair farkındalıklarının artırılması gerektiğini söylemektedirler. İkinci sırada yer alan oyun temelli öğrenmenin korunmasıdır. Katılımcıların %19.4'ü öğretmen eğitimine (hizmet içi eğitimler, akademisyen desteği), %12.9'u ise eğitim politikalarının revize edilmesine (müfredat disiplini ve program düzenlemeleri) dikkat çekmişlerdir. Bunların yanı sıra, fiziksel koşulların iyileştirilmesi ve özellikle dijital portfolyo gibi araçlarla yenilikçi yaklaşımlar da çözüm yolları arasında sunulmuştur. Özetle bulgular, akademikleşme baskısıyla mücadelenin sadece sınıf içinde değil; aile, okul yönetimi ve politika yapıcıları kapsayan bütüncül bir strateji ile mümkün olabileceğini ortaya koymaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada elde alınan bulgular, okul öncesi eğitimde artan akademik beklentilerin öğretmen deneyimleri üzerindeki çok boyutlu etkilerini açıkça ortaya koymaktadır. Erken çocukluk dönemi, çocuğun bütünsel gelişiminin desteklenmesi gereken kritik bir evre olmasına rağmen, ilkokula geçiş sürecinde gözlemlenen

akademik baskı sınıf içi uygulamaları büyük ölçüde etkilemektedir. Elde edilen veriler, öğretmenlerin sadece müfredat gerekliliklerini yerine getirme çabasından uzaklaşıp, veli ve yönetim baskılarını dengeleme mücadelesi verdiğini göstermektedir.

Araştırma bulguları, artan akademik beklentilerin oyun temelli öğrenmeyi kısıtladığı yönündeki literatürle tam bir tutarlılık göstermektedir. Güzelyurt vd., (2019) tarafından yapılan çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin ilkokula hazırbulunuşluğun öneminin farkında olsalar da, uygulamada çoğunlukla akademik becerilere odaklandıklarını ve bu durumun hazırbulunuşluğun kapsamı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmektedir. Bu durum öğretmenlerin ve veli beklentilerinin etkisiyle, çocukların doğal öğrenme süreçleri olan oyunun yerine daha yapılandırılmış, akademik içeriklere yönelmek zorunda kaldıklarını göstermiştir. Oysaki oyun, erken çocukluk döneminde bilişsel, sosyal-duygusal ve fiziksel gelişimin temel aracıdır ve akademik becerilerin kazanımını da desteklemektedir (Yıldırım Hacıibrahimoğlu, 2017). Oyunun kısıtlanması, çocukların yaratıcılık, problem çözme ve sosyal becerilerinin gelişimini olumsuz etkilemektedir. Oyun temelli öğrenmenin önemi üzerine yapılan uluslararası araştırmalar da bu bulguyu desteklemektedir. Taylor ve Boyer (2020), okul öncesi eğitimde oyunun çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmede kritik bir rol oynadığını, ancak artan akademik beklentiler nedeniyle öğretmenlerin bu dengeyi kurmakta zorlandığını vurgulamaktadır. Yine NAEYC (Ulusal Erken Çocukluk Eğitimi Birliği, 2020), erken çocukluk eğitiminde eğitimin oyun temelli, neşeli ve anlamlı olması gerektiğini, baskıcı akademik programların çocukların öğrenme isteğini olumsuz etkileyebileceğini belirtmektedir.

Çalışmanın bir diğer önemli bulgusu olan veli baskısının öğretmen özerkliğini olumsuz etkilediği tespiti, mesleki kimlik ve özerklik araştırmalarıyla örtüşmektedir. Yüksel (2022), ebeveynlerin okul öncesi eğitimden çocuklarının gelişimsel beklentilerinin yanı sıra, öğretmenlerden de bireysel beklentileri olduğunu ortaya koymuştur. Pişirir ve Ayar (2020) ise öğretmenlerin ilkokula geçiş sürecinde aile tutumlarından kaynaklanan sorunlarla karşılaştıklarını belirtmektedir. Bu bulgular, velilerin çocuklarının erken yaşta akademik başarı elde etme arzularının, öğretmenlerin pedagojik kararlarını ve sınıf içi uygulamalarını etkileyerek mesleki özerkliklerini sınırlayabileceğini göstermektedir. Kaya (2026) tarafından Türkiye'de yapılan güncel bir araştırma da öğretmenlerin çocukların gelişimsel ihtiyaçları ile müfredat/veli beklentileri arasında denge kurmaya çalıştıklarını, ancak yoğun program ve veli baskısı nedeniyle mesleki özerkliklerini sergilemekte zorlandıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin, kendi mesleki bilgi ve deneyimlerine dayanarak en uygun pedagojik yaklaşımları uygulama özgürlüğüne sahip olmaları, nitelikli eğitim için şarttır (Kaya, 2026).

Son olarak, artan akademik beklentilerin öğretmenler üzerinde yarattığı baskının bir sonucu olarak ortaya çıkan stres yönetimi ihtiyacı, öğretmen mesleki tükenmişliği literatürüyle güçlü bir örtüşme içindedir. Pişirir ve Ayar (2020), öğretmenlerin geçiş sürecinde çocukların gelişimsel yetersizlikleri ve aile tutumları gibi çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını ve bu durumun öğretmenler üzerinde ek bir yük oluşturduğunu vurgulamaktadır. Koçyiğit (2024), Türk okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları temel stres kaynaklarını incelerken, veli baskısını ve akademik hedeflere ulaşma kaygısını öne çıkan faktörler arasında listelemiştir. Benzer şekilde, Erdiller (2015) ve Doğan ve Yatmaz (2018) çalışmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin artan beklentiler ve iş yükü ile doğrudan ilişkili olduğunu bulgularıyla desteklemişlerdir. Öğretmenlerin ruh sağlığı ve refahı, eğitim kalitesi açısından hayati öneme sahiptir.

Genel olarak, okul öncesi eğitimde artan akademik beklentiler, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını, mesleki özelliklerini ve sınıf içi uygulamalarını çok boyutlu biçimde etkilemektedir. Bu bağlamda, oyun ve akademik içerik arasındaki dengenin korunması kritik önem taşımaktadır. Bu denge, çocukların hem akademik hem de sosyal-duygusal olarak sağlıklı gelişimini destekleyen bütüncül bir eğitim anlayışının

sürdürülmesi için temeldir. Bu çalışma, okul öncesi eğitimde artan akademik beklentilerin öğretmen deneyimleri üzerindeki olumsuz etkilerini ve bu durumun oyun temelli öğrenme, öğretmen özerkliği ve mesleki tükenmişlik gibi alanlarda yarattığı zorlukları ortaya koymuştur. Öğretmenler, çocukların ilkokula geçiş sürecinde önemli bir köprü görevi üstlenirken, baskılar ve beklentiler nedeniyle pedagojik ilkelerinden ödün vermek zorunda kalabilmektedirler. Bu durum, erken çocukluk eğitiminin temel felsefesiyle çelişmekte ve çocukların sağlıklı gelişimini riske atmaktadır. Elde edilen bulgular ve literatürle tutarlılık çerçevesinde, okul öncesi eğitim müfredatları, akademik becerilerin yanı sıra sosyal-duygusal, motor ve öz bakım becerilerine de eşit derecede vurgu yapacak şekilde düzenli olarak gözden geçirilmelidir. Öğretmenlerin artan beklentiler ve veli baskısıyla başa çıkabilmeleri için stres yönetimi teknikleri, mesleki dayanıklılık geliştirme ve tükenmişliği önleme konularında sürekli eğitim ve destek programları sunulabilir. Okul yönetimleri ve eğitim politikası yapıcıları, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda daha fazla özerkliğe sahip olma imkânı sunabilirler. Öğretmenlerin, velilerin aşırı akademik talepleri karşısında savunmasız bırakılmaması, kurumların bu konudaki resmi tutumları belirlemesi ve öğretmenlerin pedagojik kararlarını desteklemesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

Bassok, D., Latham, S., & Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade? The changing nature of kindergarten in the age of accountability. *AERA Open, 2(1),* 1-31.

Doğan, O., & Yatmaz, Z. B. E. (2018). Burnout of early childhood education teachers in Turkey. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi, 6(3).*

Erdiller, Z. B. (2015). The examination of teacher stress among Turkish early childhood education teachers. *Early Child Development and Care, 185(7),* 1042-1058.

Erşan, Ş. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan ve öğretmenden beklentilerinin incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5(1),* 123-145.

Güzelyurt, T., Erol, S., Kahraman, A., Temel, L., & Şavluk, B. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin ilkokula hazırbulunuşluğa ilişkin görüşleri. *International Primary Educational Research Journal, 3(1),* 23-30.

Kaya, E. (2026). Early childhood education teachers'search for balance between children's developmental needs and the expectations of the curriculum. *Frontiers in Psychology, 17.*

Koçyiğit, S. (2024*). Exploring the sources of stress and coping strategies of turkish preschool teachers. Pmc.*

Pekdoğan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ilkokula hazırlık sürecinde okul öncesi eğitimden beklentileri. *Yaşadıkça Eğitim, 31(2),* 11-22.

Pişirir, N., & Ayar, M. C. (2020). Okul öncesi dönemden ilkokula geçişte öğretmenlerin karşılaştığı sorunların incelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2),* 307-324.

Şimşek, Z. C., & İvrendi, A. (2014). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(3),* 386-397.

Taylor, M. E., & Boyer, W. (2020). Play-based learning: Evidence-based research to improve children's learning experiences in the kindergarten classroom. *Early Childhood Education Journal, 48,* 137-151.

Ulusal Erken Çocukluk Eğitimi Birliği (NAEYC). (2020). Developmentally appropriate practice position statement. *National Association for the Education of Young Children.*

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım Hacıibrahimoğlu, B. (2017). Erken çocukluk döneminde geçiş ve geçiş süreci. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3(1).*

Yüksel, N. (2022). *Okul öncesi eğitime geçişte öğretmen, ebeveyn ve çocuk açısından beklentiler* [Yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

YAZMANIN EĞLENCELİ HÂLİ: TARİF YAZMA SÜRECİNİN KAZANIMLARI

Celalettin Çelebi[1]

GİRİŞ

Yazma, düşünceleri ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallara uygun kullanma ve düşünce üretebilmedir (Akyol, 2000: 146). Araştırmalar, öğrencilerin yazma sürecinde düşünceyi organize etme, fikirlerini keşfetmekte zorluk çekme, prosedürel metnin adımlarını ve dil özelliklerini tanıyamama ve belirtememe, yazıda doğru kelime kullanımında sorun yaşama, dilbilgisi açısından doğru cümleler kurmada sorun yaşama, yazıda noktalama ve yazım kurallarını uygulamada eksik ve hata yapma vb. çeşitli sorunlar yaşadıklarını göstermektedir (Alviana, 2019; Ergişi ve Kozaner Yenigül, 2020; Konuk ve Karakahraman, 2023; Zorbaz, 2011). Hatta yazma becerisinde görülen eksiklikler bireylerin sosyal yaşamda mesaj yazma, e-posta gönderme, dilekçe yazma gibi birçok noktayı olumsuz etkilediği gibi onların okuldaki akademik temelli öğrenmelerini ve başarılarını da olumsuz etkileme gücüne sahiptir (Özcan ve Baştuğ, 2024).

Yazma becerisinin etkili ve verimli biçimde öğrencilere kazandırılması için yazma etkinliklerinin daha somut ve aşamalı biçimde düzenlenmesinde prosedürel metin (işlem basamaklarını açıklayan metin) gibi bilgilendirici metin türleri yararlı olabilir. Prosedürel metin (işlem basamaklarını açıklayan metin), içeriği sadece bir şeyin nasıl yapılacağına dair talimatlardan oluştuğu için basit bir metin türü olarak kabul edilebilir (Kurniyaty, 2015). Knapp ve Watkins (2005)'e göre prosedür metni üç genel yapısal unsurla açıklanır.

a-Amaç (istenilen sonucu belirtir),

b-Malzeme listesi (malzemeleri, araçları veya gereksinimler),

c-Aşamalar (amaca ulaşmak için sıralı, emir kipinde talimat verilir).

Prasetya (2017) prosedür metninin amacının, okuyucuların sonucu elde etmelerini sağlayan bir dizi adım veya talimat aracılığıyla bir şeyin nasıl çalıştığını göstermek olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla, prosedür metninin, bir dizi adım veya eylem kullanarak bir şeyin nasıl yapılacağını açıklayan bir metin olduğu sonucuna varılabilir. Bu metin, genellikle emir kipiyle yazılmış basit şimdiki zaman kipini kullanır. Ayrıca, önce, ikinci, sonra, sonraki, son olarak vb. gibi zaman bağlaçlarını da kullanır (Derewianka, 1990). Prosedür metin türlerinden birisi de tariflerdir.

Hammond (1992), yemek tariflerinin metin türünü prosedür olarak belirtmiştir. Bir yemek tarifi, yenilebilir bir ürün hazırlamaya yarayan, tutarlı ve tekrarlanabilir hale getirmek için malzemeleri ve izlenen süreci yansıtan yönergelerden oluşmaktadır. Tarifler genellikle pişirme süresi, teknik ve hatta servis önerileriyle ilgili önemli ayrıntıları içerir. Basit veya günlük yemeklerden karmaşık ve sofistike gurme yemeklere kadar değişebilirler (Diamanti, 2025). Tarifler sadece bir yemeğin yapılış sürecini yansıtmaz. Aynı zamanda tarif, yapıldığı zamanın dilini, dilin kullanılış biçimini, kültürünü, ekonomisini, sosyal yapıyı, içerik (Meyve, sebze, baharat, sos vb.) kullanılan araç gereçlerin yapısını, dönemin zevkini vb. kısaca bir dönemin

[1] Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi, ccelebi@erbakan.edu.tr
Orchid: 0000-0002-2189-6403

mutfaktaki aynası olabilir. Nitekim Diamanti (2025) belirttiği gibi tarifler aynı zamanda dönemin geleneklerini ve toplumsal dönüşümünü de yansıtır. Metinsel bir tür olarak, yapıları bakımından kolayca tanınan yemek tarifleri (Baker, 2006) genel olarak iki bölümden oluşur:

a- Malzeme listesi: Tarifi yapabilmek için gerekli malzemeleri oluşturan sözcüklerin sıralanması. Somut ve miktarı belirten sözcükler yer alır.

b- Hazırlama yöntemi (talimatlar): Hazırlık için gerekli eylemler veya aşamaların sırası; genellikle okuyucuya doğrudan yol gösteren kurallar ve bir dizi talimatı içerir (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2022). Alanyazında fıstık ezmeli ve reçelli sandviç yapımı (Traga Philippakos, 2019) ve tavuklu sandviç hazırlama (Alviana, 2019) gibi bazı örnek tarif yazma çalışmaları yapılmıştır

Uluslararası alanyazın incelendiğinde tarif yazma etkinlikleriyle ilgili çeşitli çalışmalar olmakla birlikte (Alviana, 2019; Diamanti, 2025; Traga Philippakos, 2019) ulusal alanyazında tarif yazma etkinliklerini kapsayan bir çalışma olmadığı görülmektedir. Bu çalışmanın özellikle ilkokul düzeyinde yapılacak yazma etkinliklerinde tarif yazma uygulamalarına yer verilmesi, tarif yazmanın yazma becerisine katkısı ve yazmaya yönelik tutumların araştırılması açısından farkındalık oluşturması beklenmektedir. Tarif yazma etkinliklerinin öğretim programlarında yer almasına rağmen alanyazın incelendiğinde okullarda uygulandığına yönelik çalışmaya rastlandığı söylenemez. Bu araştırma ile öğretmen adaylarının tarif yazma sürecinin kazanımlarına ilişkin algılarını, zihin haritalarında yer verdikleri ifade ve imgeler doğrultusunda inceleyerek ve bu sürecin değerler, beceri alanları ve disiplinlerarası boyutlar açısından nasıl yapılandırıldığını ortaya konulması amaçlanmış ve "Eğlenceli Yazma" dersinde tarif yazısı yazan öğrencilere göre tarif yazma etkinliklerinin öğrenme sürecindeki yeri nedir?" sorusuna cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Öğretmen adaylarının tarif yazma sürecinin kazanımlarıyla ilişkilendirdikleri ifade ve imgelerin analiz edilmesi için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışması, belirli bir durumu bütüncül bir yaklaşımla ele alarak derinlemesine incelemeyi amaçlayan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Çalışma Grubu

Çalışma, 2024-2025 eğitim öğretim yılı güz döneminde İç Anadolu Bölgesindeki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesindeki matematik, Türkçe ve sınıf öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma "Eğlenceli Yazma" dersi kapsamında yürütülmüştür. Araştırmaya 30'u kadın, 11'i erkek toplam 41 öğretmen adayı gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde "uygun örnekleme yöntemi" kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmaya hız kazandıran bir yöntemdir. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Bu örnekleme yöntemi çoğu zaman araştırmacının diğer örnekleme yöntemini kullanma olanağının olmadığı durumlarda kullanılır. Bu yöntemin sınırlılığı olarak; en iyi ve en kötü seçenek olabilir ya da yanlılık fazla olabilmektedir (Kılıç, 2013).

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Öğretmen adaylarına araştırma kapsamında, makarna, kek ve çay yaptırılmış ve bunların tarifleri yazdırılmıştır. Etkinliklerin sonunda tarif yazma sürecinin kazanımlarına yönelik zihin haritaları oluşturmaları istenmiştir. Zihin haritaları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Zihin haritalama,

düşünceleri hiyerarşi ve sınıflandırma yoluyla yapılandırmak için kullanılan etkili bir öğrenme tekniğidir (Buzan ve Buzan, 1993). Zihin haritası, her zaman merkezdeki bir imgeden yayılır. Her sözcük ve imge kendi içinde, çağrışımın ikincil bir merkezidir ve ortak bir merkeze doğru veya merkezden dallanan örüntülerin sonsuz zinciri içinde ilerler. Zihin haritası, iki boyutlu bir sayfaya çizilmesine rağmen mekân, zaman ve renkleri içine alan, çok boyutlu bir gerçekliği temsil etmektedir (Buzan ve Buzan, 2015: 25; Tee ve ark., 2014). Nast'a (2006, s. 8-15) göre zihin haritalarının öğrenme, yaratıcılık, düşünme, planlama, organize etme, motivasyon, eğlenme, hatırlama, not alma, karar alma, bağlantı kurma, sunum yapma, ilişkileri gösterme, iş performansı vb. yararları bulunmaktadır.

Veriler toplanmadan önce bir ders saati boyunca zihin haritası ile ilgili katılımcı gruba bilgi verilmiş, zihin haritasının tüm özellikleri açıklanmış ve örnek olması açısından öğrencilerle birlikte farklı bir konu ile ilgili zihin haritası oluşturulmuştur. Farklı renklerde boya kalemlerinin kullanılmasına dikkat edilerek gerçekleştirilen zihin haritaları etkinliği yaklaşık 60 dakika sürmüştür. Katılımcıların çalışmaya gönüllü olarak katılmaları söylenmiş, istedikleri zaman çalışmadan ayrılabilecekleri belirtilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının tarif yazma sürecinin kazanımlarına yönelik hazırladıkları zihin haritalarında yer verdikleri ifade ve imgeleri ortaya çıkarmak amacıyla toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır. Bu analiz türünde temel olarak, benzer özellikler taşıyan veriler belirli kavramlar ve temalar doğrultusunda gruplandırılır, okuyucunun kolayca anlayabileceği şekilde düzenlenerek yorumlanır ve sonuçlara ulaşılır (Yıldırım & Şimşek, 2021). İçerik analizi yapılırken, verilerden hareketle bir kod listesi oluşturulmuştur. Kodların güvenirliği açısından farklı bir uzman tarafından da kodlama yapılmış, kodlamalar arasındaki uyum kontrol edilmiş ve uyumsuz olan kodlarla ilgili ortak anlayış oluşturularak karar verilmiştir. Çalışmanın güvenirlik katsayısının %88 olduğu belirlenmiştir (Miles ve Huberman, 1994). İnandırıcılığı artırmak için yapılan zihin haritalarından örnekler sunulmuştur.

BULGULAR

Öğretmen adaylarının zihin haritalarında yer alan "Tarif Yazma Sürecine" ilişkin ifade ve imgelerin analizi ile elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir. Öğretmen adaylarının zihin haritalarında yer alan "Tarif Yazma Sürecine" ilişkin ifade ve imgelerden oluşturulan temalar ve frekansları Tablo 1'de sunulmuştur. Değerler temasına yönelik bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Değer teması altında yer alan alt tema, kodlar ve frekansları

Tema	Kod	F	%
Değerler	Arkadaşlık/dostluk	19	14,07
	İşbirliği	18	13,33
	Yardımseverlik	12	8,89
	Sorumluluk	11	8,15
	Paylaşma	11	8,15
	Dayanışma	9	6,67
	Sabır	9	6,67
	Sevgi	8	5,93
	Mutluluk	7	5,19
	Saygı	6	4,44
	Hoşgörü	4	2,96
	Başarma	4	2,96

	Özgüven	4	2,96
	Beraberlik	3	2,22
	Empati	3	2,22
	Aidiyet	2	1,48
	Nezaket	1	0,74
	Duyarlılık	1	0,74
	Özen göstermek	1	0,74
	Adalet	1	0,74
	Benlik saygısı	1	0,74
	Toplam	**135**	**100**

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adayları tarif uygulama ve yazma sürecinin birçok değerle ilişkili olduğuna yönelik görüşlerini zihin haritalarında yer verdikleri ifade ve imgelerle belirttikleri görülmüştür. Zihin haritalarında en fazla arkadaşlık/dostluk (f=19), işbirliği (f=18), yardımlaşma (f=12), sorumluluk (f=11), paylaşma (f=11), dayanışma (f=9), sabır (f=9) olmak üzere 21 farklı değerin farklı sıklıklarda (f=135) yer aldığı söylenebilir. Bulgulara göre öğretmen adayları tarif yazma sürecini daha çok arkadaşlık, işbirliği ve yardımlaşma gibi toplumsal değerlerle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre sürecin sosyal öğrenciler arası iletişim ve değerler eğitimi açısından önemli bir öğrenme ortamı fırsatları içerdiği söylenebilir. Beceri Alanları temasına yönelik bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Beceri Alanları teması altında yer alan alt tema, kodlar ve frekansları

Alt Tema	Kod	F	%
Organizasyon becerileri	İletişim	9	32,14
	Zaman yönetimi	8	28,57
	Planlama	4	14,29
	Takım çalışması	3	10,71
	Liderlik	2	7,14
	Organizasyon	1	3,57
	Uyum	1	3,57
	Toplam	**28**	**100**
Düşünme becerileri	Yaratıcılık	6	54,55
	Problem çözme	2	18,18
	Eleştirel düşünme	1	9,09
	Karar verme	1	9,09
	Bilimsel düşünme	1	9,09
	Toplam	**11**	**100**
Motor beceriler	Temizlik	1	33,33
	El becerisi	1	33,33
	Yemek yapma	1	33,33
	Toplam	**3**	**100**

Tablo 2 incelendiğinde, Beceri Alanları temasının organizasyon (f=28), düşünme (f=11) ve motor beceriler (f=6) alt temalarından oluştuğu görülmektedir. Zihin haritaları incelendiğinde organizasyon becerileri alt temasında iletişim (f=9), zaman yönetimi (f=8), planlama (f=4), takım çalışması (f=3), liderlik (f=2), organizasyon(f=1) ve uyum (f=1) gibi ifade ve imgeler yer aldığı görülmektedir. Düşünme becerileri alt temasında yaratıcılık (f=6), problem çözme (f=2), eleştirel düşünme (f=1), karar verme(f=1) ve bilimsel düşünmeye yönelik ifade ve imgeler bulunmaktadır. Motor beceriler alt temasında el becerisi (f=1), yemek yapma (f=1) ve temizlik yapma (f=1) gibi ifade ve imgelere yer verilmiştir. Bulgular, öğretmen adayları tarif yazma sürecinin en çok organizasyon becerileri ile ilişkilendirdiğini ve daha çok iletişim ile zaman yönetimi gibi becerilerin önemli olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Diğer yandan düşünme ve motor becerilerin de süreçte gerekli olduğunun belirtilmesi sürecin çok yönlü beceri gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Araç-Gereç temasına yönelik bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Araç-Gereç teması altında yer alan alt tema, kodlar ve frekansları

Alt tema	Kod	f	%
Makarna	Tencere	10	23,26
	Ateş	10	23,26
	Kaşık	6	13,95
	Ocak	5	11,63
	Tabak	4	9,30
	Çatal	4	9,30
	Rende	2	4,65
	Süzgeç	2	4,65
	Toplam	**43**	**100**
Çay	Çaydanlık takımı	12	40,00
	Bardak	8	26,67
	Tüp	5	16,67
	Çay kaşığı	5	16,67
	Toplam	**30**	**100**
Kek Yapımı	Fırın tepsisi	17	65,38
	Kek kalıbı	3	11,54
	Çırpıcı	3	11,54
	Sunum tabağı	2	7,69
	Tava	1	3,85
	Toplam	**26**	**100,00**

Tablo 3 incelendiğinde Araç-Gereç temasının yemek (f=43), çay (f=30) ve kek yapımı (f=26) alt temalarından oluştuğu görülmektedir. Öğretmen adayları zihin haritalarıyla makarna alt temasında tencere (f=10), ateş (f=10), kaşık (f=6), ocak (f=5), tabak (f=4), çatal (f=4), rende (f=2) ve süzgeç (f=2) gibi makarna yapımında kullanılan araç gereçlere yer vermişlerdir. Çay alt temasında öğretmen adayları çaydanlık takımı (f=12), bardak (f=8), tüp (f=5) ve çay kaşığı (f=5) gibi çay yapımında kullanılan araç gereçlere zihin haritalarında yer vermişlerdir. Kek Yapımı alt temasında fırın tepsisi (f=17), kek kalıbı (f=3), çırpıcı (f=3), sunum tabağı (f=2), tava (f=1) gibi kek yapımında yararlanılan araç gereçlere zihin haritalarında yer verildiği görülmektedir. Öğretmen adayları, tarif yazma sürecinde günlük yaşamda yararlanılan araç-gereçlere yer verdikleri görülmektedir. Buna göre, sürecin deneyimsel ve uygulamaya yönelik biçimde gerçekleştiği söylenebilir. İçindekiler temasına yönelik bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. İçindekiler teması altında yer alan alt tema, kodlar ve frekansları

Alt tema	Kod	f	%
Kek	Yumurta	20	15,50
	Şeker	15	11,63
	Süt	15	11,63
	Yağ	15	11,63
	Kabartma tozu	13	10,08
	Vanilin	13	10,08
	Un	13	10,08
	Havuç	9	6,98
	Tarçın	6	4,65
	Ceviz	4	3,10
	Kakao	3	2,33
	Çilek	1	0,78
	Margarin	1	0,78
	Kola	1	0,78
	Toplam	**129**	**100,00**
Makarna	Makarna	10	3,31
	Tuz	10	3,31
	Yağ	10	3,31

	Salça	7	2,32
	Pul biber	3	0,99
	Domates	1	0,33
	Ketçap	1	0,33
	Mayonez	1	0,33
	Sarımsak	1	0,33
	Toplam	44	100
Çay	Çay	12	70,59
	Şeker	5	29,41
	Toplam	**17**	**100,00**

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının zihin haritalarından hareketle oluşturulan içindekiler temasında kek (129), makarna (44) ve çay (17) alt temaları yer almaktadır. Kek temasında yumurta (f=20), şeker (f=15), süt (f=15), yağ (f=15) gibi kodlara yer verildiği görülmektedir. Makarna temasında, makarna (f=10), tuz (f=10) ve yağ (f=10) gibi makarna yapımında yer alan malzemelerin bulunduğu görülmektedir. Çay alt temasında ise çay (f=12) ve şeker (f=5) gibi kodlara yer verilmiştir. Öğretmen adayları tarif yazma sürecinde alt temalar içinde en fazla kek yapımında kullanılan içeriklerine yer vermişler ve içeriklerde makarna, kek ve çay yapımında kullanılan temel malzemelere yer verdikleri görülmektedir. Bulgulara göre öğretmen adaylarının tarif yazma sürecinin somutlaştırdıkları ve günlük yaşam deneyimleriyle ilişkilendirdikleri söylenebilir. Kek Yapımı temasına yönelik bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Kek Yapımı teması altında yer alan alt tema, kodlar ve frekansları

Alt Tema	Kod	F	%
Hazırlık	Malzeme ölçme	2	66,67
	Kapları hazırlama	1	33,33
	Toplam	**3**	**100**
Karışım	Çırpma	3	30,00
	Yumurta ekleme	1	10,00
	Şeker ekleme	1	10,00
	Un ekleme	1	10,00
	Kabartma tozu ekleme	1	10,00
	Kakao ekleme	1	10,00
	Karıştırma (mikser/elle)	1	10,00
	Malzemeleri birleştirme	1	10,00
	Toplam	**10**	**100**
Pişirme	Fırını ayarlama	2	33,33
	Pişirme	1	16,67
	Kek kabını yağlama	1	16,67
	Fırına verme	1	16,67
	Pişmeyi takip etme	1	16,67
	Toplam	**6**	**100**
Sunum	Soğutma	2	25,00
	Süsleme	1	12,50
	Sunum	1	12,50
	Toplam	4	**100,00**

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının zihin haritalarından hareketle oluşturulan kek yapımı temasında kek yapının hazırlık(f=3), karışım (f=10), pişirme (f=6) ve sunum (f=4) alt temasından oluştuğu görülmektedir. Hazırlık alt temasında malzeme ölçme (f=2) ve kapları hazırlama (f=1) kodlarının bulunduğu görülmektedir. Karışım alt temasında çırpma (f=3), yumurta ekleme(f=1), şeker ekleme (f=1) gibi kodlar bulunmaktadır. Pişirme alt temasında fırını ayarlama (f=2), pişirme (f=1), kek kabını yağlama (f=1), fırına verme (f=1) ve pişmeyi takip etme(f=1) gibi kodlar yer almaktadır. Sunum alt temasında ise soğutma (f=2), süsleme (f=1) ve sunum (f=1) kodlarının yer aldığı görülmektedir. Kek yapım sürecinde öğretmen adaylarının kek yapımının temel aşamaları olan hazırlık, karışım, pişirme ve sunum gibi aşamalara yer verdikleri süreci sistematik biçimde yapılandırdıkları görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının tarif yazma sürecini sıralı düşünme ve süreç yönetimi becerileriyle uyumlu biçimde yapılandırdıkları görülmektedir. Disiplin temasına yönelik bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Disiplin teması altında yer alan alt tema, kodlar ve frekansları

Alt Tema	Kod	f	%
Matematik	Matematik	7	23,33
	Miktar	4	13,33
	Oran	4	13,33
	Süre	4	13,33
	Bölü	3	10,00
	Sıralama	3	10,00
	Ölçü	3	10,00
	Kare	1	3,33
	Uzun	1	3,33
	Toplam	**30**	**100**
Dil ve anlatım	Türkçe	7	23,33
	Sıralama ifadeleri	7	23,33
	Zaman	7	23,33
	Anlaşılır anlatım	5	16,67
	Eğlenceli	2	6,67
	Güzel yazı	1	3,33
	Noktalama	1	3,33
	Toplam	**30**	**100**
Kimya	Su	20	71,43
	Kimya	2	7,14
	Karışım	2	7,14
	Kabarma	2	7,14
	İçerik	1	3,57
	Tepkime	1	3,57
	Toplam	**28**	**100**
Eğitim	Eğitim	3	20.00
	Dikkat	2	13,33
	Somutluk	1	6,67
	Çoklu zeka	1	6,67
	Kalıcılık	1	6,67
	Deneyim	1	6,67
	Eğlence	1	6,67
	Öğrenme	1	6,67
	Öğretim teknikleri	1	6,67
	Bireysel öğretim	1	6,67
	Grupla öğretim	1	6,67
	Okul dışı öğretim	1	6,67
	Toplam	**15**	**100**
Sanat	Sanat	2	18,18
	Süsleme	2	18,18
	Sunum	2	18,18
	Estetik	2	18,18
	Sanatsal yaratıcılık	1	9,09
	Tasarım	1	9,09
	Renk	1	9,09
	Toplam	**11**	**100**
Sosyoloji	Sosyoloji	2	28,57
	Sohbet	2	28,57
	Evrensel değer	1	14,29
	İnsanları tanıma	1	14,29
	Ortak amaç	1	14,29
	Toplam	**7**	**100**
Fizik	Fizik	3	60,00
	Yoğunluk	1	20,00
	Isı	1	20,00
	Toplam	**4**	**100**

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının zihin haritalarından hareketle oluşturulan disiplin temasının matematik(f=30), dil ve anlatım (f=30), kimya (f=28), eğitim (f=15), sanat (f=11), sosyoloji (f=7) ve fizik

(f=4) alt temalarından oluştuğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının matematik alt temasında matematik (f=7), miktar (f=4), oran (f=4) ve süre (f=4) gibi ifade ve imgelerin yer aldığı görülmektedir. Öğretmen adayları dil ve anlatım alt temasında Türkçe(f=7), sıralama ifadeleri(f=7) ve zaman(f=7) gibi ifade ve imgelere yer vermişlerdir. Kimya alt temasında öğretmen adayları kimyayı su (f=20), kimya (f=2) ve karışım (f=2) gibi ifade ve imgelerle ilişkilendirmişlerdir. Eğitim alt temasında eğitim (f=3), dikkat (f=2) ve somutluk(f=1) gibi kodlar yer almakta olduğu görülmektedir. Sanat alt teması sanat(f=2), süsleme (f=2), sunum (f=2) ve estetik (f=2) gibi kodlardan oluşmaktadır. Öğretmen adayları sosyoloji alt temasında sosyoloji (f=2), sohbet (f=2) ve evrensel değer gibi ifade ve imgelere yer vermişlerdir. Fizik alt temasında ise fizik (f=3), yoğunluk(f=1) ve ısı (f=1) gibi kodların yer aldığı görülmektedir. Bulgulara göre öğretmen adayları tarif yazma sürecini matematik, dil, kimya, sosyoloji, dil anlatım ve fizik gibi farklı disiplinlerle ilişkilendirmişlerdir. Bu durum, tarif yazma etkinliklerinin farklı disiplinleri kapsayan bütüncül bir yapı ortaya koyduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada öğretmen adaylarının tarif yazma sürecine ilişkin zihin haritalarında yer verdikleri ifade ve imgeler incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre tarif yazma sürecinin farklı boyutlar içeren bir yazma türü olduğu söylenebilir. Sonuçlara göre tarif yazma sürecinin temel özelliklerini kapsamakla birlikte değerler eğitimi, farklı beceri alanları ve disiplinlerarası öğrenme alanları gibi unsurlar içerdiği söylenebilir. Bu durum Bulut ve Kuşdemir, (2018) tarafından yapılan drama gibi eğlenceli yazma etkinliklerinin yaratıcı yazma başarılarında anlamlı düzeyde bir artış olmasını sağlamıştır.

Katılımcılar, tarif yazma sürecinde yoğun biçimde değerlere yer vermişlerdir. Öğretmen adayların zihin haritalarında arkadaşlık/dostluk, işbirliği, yardımlaşma, sorumluluk ve paylaşma gibi bireysel ve toplumsal yaşam için önemli değerlere yer verdikleri, bu sürecin işbirlikli öğrenme yaklaşımına katkı sunduğu ve sosyal etkileşimi artırıcı nitelik taşıdığı söylenebilir. Buna göre tarif yazma sürecinin öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimlerinin artırılmasında önemli destek olabileceği söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının tarif yazma süreciyle ilgili hazırladıkları zihin haritalarındaki imge ve ifadelerde çoğunlukla organizasyon becerilerini öne çıkardıkları saptanmıştır. Organizasyon becerilerinden iletişim, zaman yönetimi, planlama ve takım çalışması gibi becerilerin daha çok ifade edilmesi; sürecin geniş bir kapsama sahip olduğu ve sürecin yapılandırılmış bir öğrenme deneyimi sunduğunu göstermektedir. Diğer yandan yaratıcılık ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerinin yanı sıra el becerisi ve koordinasyon gibi motor becerilerin de süreçte bulunması tarif yazma etkinliğinin çok yönlü bir beceri gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Bulgulara göre öğretmen adayları araç-gereç ve içindekiler temasında yer verdikleri kodlarla tarif yazma sürecini somut öğrenme deneyimlerinden hareketle yapılandırdıklarını ortaya koymaktadır. Özellikle makarna, kek ve çay gibi günlük hayatta sıklıkla deneyimlenen işlere ait araç-gereçlere yer verilmesi öğrenmenin gerçek yaşamla ilişkilendirildiği sonucu çıkarılabilir. Nitekim Alviana (2019) çalışmasında tarif gösteriminin, öğrencilerin paragraf yazmasını kolaylaştırdığını saptamıştır. Çünkü, tarif yazma, gösterim, organizasyon, sözcük seçimi kullanımı gibi her konuda net talimatlar vermekte; öğrenciler uygun dil yapılarını, doğru gramer cümlelerini kullanabilme ve sınıfta eğlenceli bir atmosfer yaratarak öğrencilerin derse olan ilgisini artırmaktadır.

Öğretmen adayları zihin haritalarında yer verdikleri ifade ve imgelerle kek yapımı sürecinin hazırlık, karışım, pişirme ve sunum aşamalarından oluştuğunu belirtmişlerdir. Buna göre öğretmen adayları tarif

yazma sürecinin aşamalı bir yapı taşıdığı ve süreç yönetim becerisi gerektirdiğini belirttikleri söylenebilir. Öğretmen adaylarının kek yapımını detaylı bir şekilde aşamalandırmaları ve ayrıntılı ifade ve imgeler kullanmaları, sürecin bilişsel olarak organize edildiğini göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmen adayları tarif yazma sürecini matematik, dil ve anlatım, kimya, eğitim, sanat, sosyoloji ve fizik gibi farklı alanlarla ilişkilendirmeleri sürecin disiplinlerarası yapı içerdiğini göstermektedir. Matematik, dil ve anlatım, kimya, sosyoloji, eğitim, fizik gibi farklı disiplinlere ait terim ve kavramlara tarif yazma sürecinde yer verilmesi sürecin disiplinlerarası bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermektedir. Buna göre tarif yazma etkinliklerinin bütüncül öğrenme yaklaşımlarına katkı sunan yapı içerdiği ifade edilebilir.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının tarif yazma sürecini çok boyutlu bir öğrenme deneyimi olarak algıladıkları söylenebilir. Yazma sürecinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanların gelişimine destek sunduğu, toplumsal değerler ve disiplinlerarası öğrenmeye güçlü bir katkı sağladığı söylenebilir. Buna göre tarif yazma etkinliklerinin eğitim öğretim etkinliklerinde eğlenceli, etkili ve işlevsel bir öğretim ögesi olarak yararlanılabileceği söylenebilir.

ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının tarif yazma sürecinin kazanımlarına ilişkin oluşturdukları zihin haritalarındaki ifade ve imgelerin analizi ile elde edilen bulgular çerçevesinde bazı öneriler sunulmuştur. Tarif yazma etkinlikleri gerçek yaşam deneyimleri sunarak değer öğretiminde kullanılabilir. Tarif yazma etkinlikleri öğrencilerin sosyal, düşünme ve motor becerilerinin geliştirilmesi için aktif biçimde kullanılabilir. Özellikle grup çalışmalarıyla desteklenen tarif yazma etkinlikleri, öğrenciler arası etkileşimi artırarak öğrenme ortamlarını zenginleştirebilir. Tarif yazma sürecinde düşünceleri yapılandırma ve görsel anlatım için bir öğretim aracı olarak kullanılabilir. Çalışma daha geniş kapsamlı biçimde farklı yaş ve eğitim düzeylerinde nicel ya da karma yöntemler kullanılarak tarif yazma etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve beceri gelişimlerine etkisi daha geniş örneklemler üzerinde incelenebilir.

KAYNAKÇA

Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi. *Millî Eğitim*, 146, 37-48.

Alviana, V. (2019). The effect of recipe demonstration technique on students' writing competence in procedural text. *JOLLT Journal of Languages and Language Teaching, 7*(2), 128-131.

Baker, P. (2006). *Using Corpora in Discourse Analysis.* Continuum. https://doi.org/10.5040/9781350933996

Bulut, P. ve Kuşdemir, Y. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya ilişkin algılarının metaforlar yoluyla analizi. *TÜBAV Bilim Dergisi, 11*(1), 74-66.https://izlik.org/JA96BB63SN

Buzan, T., & Buzan, B. (1993). *The mind map book: How to use radiant thinking to maximise your brain's untapped potential.* Plume.

Derewianka, B. 1990. Exploring How Texts Work. NSW: Primary English Teaching.

Diamanti, L. (2025). Culinary recipes as a textual genre: An analysis of their structure and procedural instructions. *International Journal of English Linguistics, 1*5(2), 139-148.https://doi.org/10.5539/ijel.v15n2p139

Elma, C. ve Bütün, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(2), 104-131. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.2-5000161315.

Ergişi, A., & Yenigül, Ç. K. (2020). Öğretmen adaylarının akademik yazma eğitimine yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 100-125.https://doi.org/10.29000/rumelide.835421

Hammond, J. (1990). *Is learning to read and write the same as learning to speak*? In F. Christie (Ed.), Literacy for a changing world (pp. 26-53). Australian Council for Educational Research.

Kılıç, S. (2013). Örnekleme yöntemleri. *Journal of Mood Disorders, 3*(1), 44-6. https://doi.org/10.5455/jmood.20130325011730

Knapp, P. & Watkins, M. (2005). *Genre, text, grammar.* University of New South Wales Press.

Konuk, S., & Karakahraman, Y. (2023). Eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik yazılarının dilsel özellikleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 11*(3), 730-753.https://doi.org/10.16916/aded.1255631

Kurniyaty, K. (2015). *The use of genre-based approach in teaching procedural texts to improve the students' writing skill at SMP 5 Pallangga* (Doctoral dissertation, Pascasarjana).

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

Nast, J. (2006*). Idea mapping: How to access your brain power, learn faster, remember more, and achieve success in business.* John Wiley & Sons, Inc.

Özcan, Y. ve Baştuğ, M. (2024). Türkçe dersinde uygulanan yazı yazma etkinliklerinin incelenmesi. International *Journal of Languages' Education and Teaching, 12*(4), 74-88.https://doi.org/10.71084/ijlet.1558911

Prasetya, E. P. (2017). The use of cooking video to improve students'writing skill on procedure text. *English Journal, 20*(1), 25-33. https://doi.org/10.32832/english.v11i1.1513

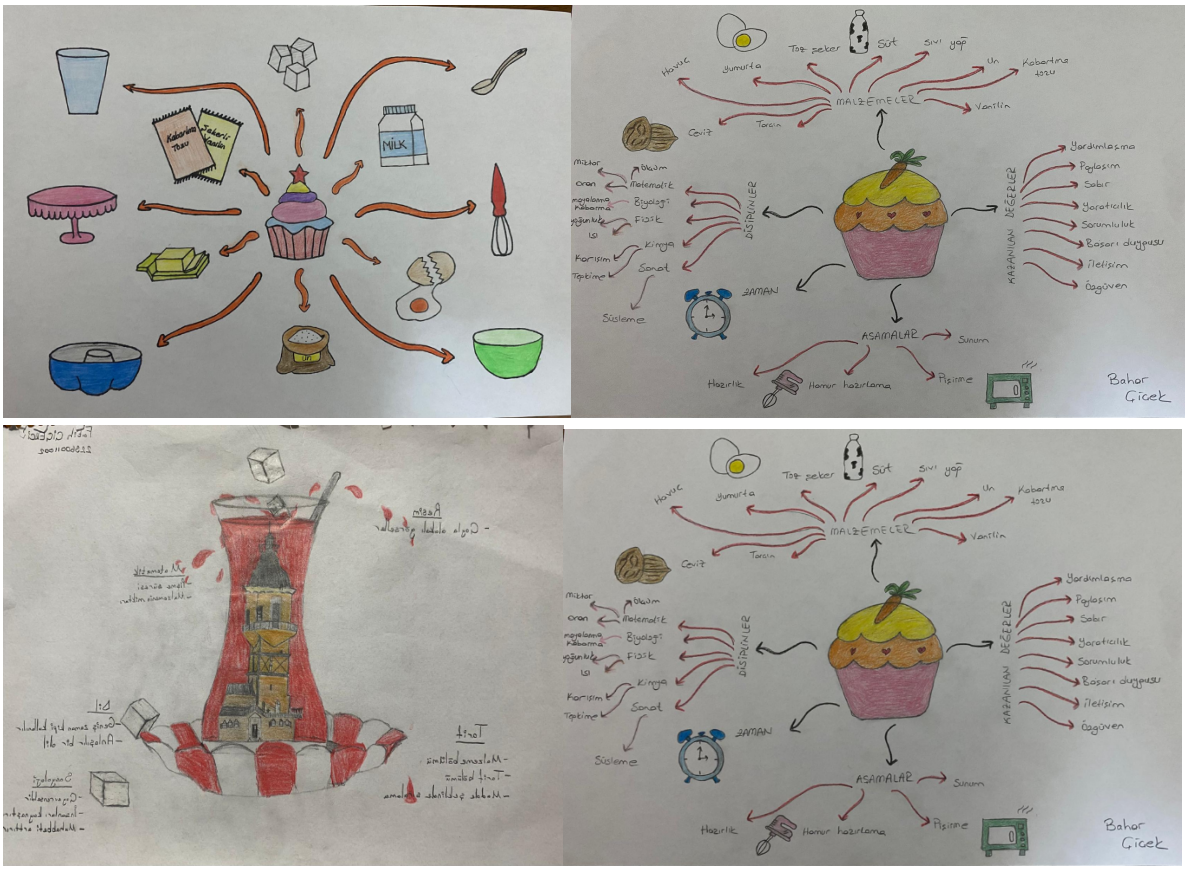
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. (2022). Currículo Paulista: Língua Portuguesa - Ensino Fundamental (Anos Fınais), Volume 1. https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/

Tee, T. K., Azman, M. N. A., Mohamed, S., Muhammad, M., Mohamad, M. M., Yunos, JMd., Yee, M. H., & Othman, W. (2014). Buzan mind mapping: An efficient technique for notetaking. *International Journal of Social, Human Science and Engineering, 8*(1), 28–31. https:// doi. org/ 10. 5281/ zenodo. 13362 02

Traga Philippakos, Z. A. (2019). Effects of strategy instruction with an emphasis on oral language and dramatization on the quality of first graders' procedural writing. *Reading & Writing Quarterly, 35*(5), 409-426.https://doi.org/10.1080/10573569.2018.1547233

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma kaygısı ve yazma kaygısının ölçülmesi. *Education Sciences, 6*(3), 2271-2280. https://izlik.org/JA86RU57RD



TÜRKİYE VE İNGİLTERE'DE İLKOKULLARDA DEĞERLER EĞİTİMİ UYGULAMALARININ İNCELENMESİ[1]

Ümmühan CİHANGİR TABAK, Sabahattin ÇİFTÇİ[2]

GİRİŞ

İnsan topluluğunun olduğu her yerde kurallar dolayısıyla değerler olduğundan değerden izole edilmiş bir toplum düşünülemez. Değerler toplumdan topluma ve zaman içinde değişse de dünyanın her yerinde her zaman kabul gören değerler; nezaket, dürüstlük, adalet, sevgi, saygı, yardımseverlik, cesaret, çalışkanlıktır. İnsan hayatının bütün alanlarında öne çıkan bu değerler, birey ve toplum hayatının korunması, geliştirilmesi ve yaşanması yaşam kalitesi açısından büyük önem taşır (Hökelekli, 2010). "'Değer' tür olarak insanın varlığa kattığı bir bilinç boyutudur."(Kuçuradi, 2011:Akt: Akdemir, Aşıkcan & Saban, 2017). Toplumsal hayatı sürdürmenin ancak ortak değerlerle mümkün olacağını savunan Kaymakcan ve Meydan (2014), toplumun ortak değerleri paylaşamadığında huzur ve refah içinde bir yaşamın olamayacağını dolayısıyla demokratik bir toplumun, insanların kendi dilekleri ile toplumsal değerler arasında bir uyumla sağlanacağını belirtir. Bu noktada toplumla uyumlu kişiler yetiştirmek toplumsal hayatın devamlılığı açısından önemlidir (Cihan, 2014). Bahse konu toplumsal uyuma ilişkin değerlere örnek olarak dürüstlük, tutumluluk, çalışkanlık, uysallık, diğer insanlara karşı sorumluluk ve saygı, devlete karşı bağlılık ve sadakat gibi özellikler sayılmaktadır. Yine, birçok bilimsel araştırma ile de belgelenmiş olan olumlu ahlaki ve insani vasıflara sahip olan öğrencilerin akademik ve bilimsel başarılarına büyük katkı sağladığı gerçeği, değerlerin birey, aile eğitimci ve bunların verdiği kararı destekler niteliktedir. Mutluluğun da vazgeçilmez kaynaklarından olan sağlam bir değerler bütününe sahip olmak, günlük yaşamda karşılaştığımız olaylarda doğru kararlar almada da etkilidir. Geçmişte ve günümüzde birçok fikir ve bilim adamı da mutluluk ile erdem arasında yakın bir bağ olduğunu işaret etmiştir. Bunun için eğitimde değer boyutu her daim dikkat edilmesi gereken bir unsurdur (Hökelekli, 2010).

Toplumsal bir perspektiften bakıldığında, bireylerin bir araya gelerek güçlü bir toplum oluşturma yolundaki hedefe ulaşması, o toplumu oluşturan bireylerin sahip olduğu değerlerin çok ve bağlayıcı olması ile yakından ilişkilidir. Ayrıca bu yeterli nitelik ve nicelikteki değerler, toplumları ileriki çağlara taşırken; çürüyen, yenilenmeyen, aktarılmayan değerlere sahip toplumlar yok olmaya, bir diğer ifade ile tarih olmaya mahkum olacaklardır (Yeşil ve Aydın, 2007). Dahası, uyumlu ve verimli bir yurttaş, olgun ve iyi bir insan olmanın en önemli şartı değerlere sahip çıkmaktan geçer. Bu değerler bir birey olarak nelere sahip olduğumuz, nelere sahip olmamız gerektiği ve de nasıl bir birey olmamız gerektiği konusunda bize yol 16 göstericidir. Demokratik toplumlarda eğitim kurumları; bilişsel amaçlara ulaşmanın yanı sıra insanı insan yapan bütün değerlerin, öğrencilere verildiği bir yapı olma anlayışına sahip olmak için de çaba sarf eder. Eğitim bu noktada iyi bir insan yanı sıra iyi bir hayat ile iyi bir toplum inşa etme yolunda gösterilen önemli bir gayrettir de (Maslow, 1996; akt; Akbaş, 2004:4).

Bu noktada, insanların benliklerinde içerisinde yaşadıkları toplumun değerler sistemiyle uyumlu bir değerler kümesi oluşturabilmeleri hem kendi mutlulukları hem de toplumun bütünlüğü ve huzuru açısından önem arz etmektedir. "Doğruluk"un, "yanlışlık"ın değer niteliği taşıyanın ya da taşımayanın kültürden kültüre değişiklik göstermesinin sebebi de buradadır. Bu nedenle değerler eğitimi, bireylerin yaşamları içerisinde sürekli olarak karşılaştıkları sorunlara karşı tercih etmeleri gereken çözümler arasında içinde yaşadıkları toplum ekseninde en doğru kararları alabilmesini amaçlamaktadır. İnsanın yapacağı her eylem ve söylemde çok kısa bir süre içerisinde zihninde gerçekleştirdiği id, ego ve süper ego muhakemesinin sağlıklı bir sonuca ulaşabilmesi, içinde bulunduğu toplumun normlarını bilmesiyle

[1]2019 yılında Prof. Dr. Sabahattin Çiftçi danışmanlığında hazırlanan aynı isimli yüksek lisans tezinin bir kısmıdır.

[2] Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, sciftci@erbakan.edu.tr orcid: 000 0000-0002-5437-9867

mümkün olacaktır. Bu nedenle değerler eğitiminin birleştirici işlevinin olduğu kadar davranışlara rehberlik edici işlevi de vardır ve toplum içinde yer edinmemiz de değerlerle olanaklı olur. Bu sebeptendir ki zamanla değerler değişim geçirseler de eğitim yoluyla bir sonraki kuşağa aktarılarak devam ederler (Altun, 2003).

Değerler eğitiminin işlevi eğitimin genel işlevleri ile çok yakın ilişkilidir: Bütün eğitim sistemlerinin nihai amacının iyi insan yetiştirmek için bireyin, zihinsel, duygusal ve davranış açısından davranış değişikliği yapmak (Yılmaz, 2014). Bu noktada bireyi zihinsel, duygusal ve davranış açısından terbiye ederek olumlu davranışlar sergilemeleri değerler eğitiminin en önemli işlevidir. "Nasıl bir insan?" sorusunun cevabının değerlerin amaç ve işlevine ışık tutacağını belirten Yılmaz (2014), doğru düşünen, empati kuran, seven, merhamet eden, paylaşan, temiz ve adaletli olan vb. bir çok ahlaki değerleri taşıyan insanların "iyi insan" olduğunu vurgularken, bu alanda en önemli görevi öğretmene verir. Öğretmenin değerler eğitimi üzerine yoğunlaşması gerektiğini, bireyde sürekli davranış değişikliğini meydana getirecek bir zihin haritasına sahip olması gerektiğini savunur. Öğretmenin bu zihin haritasına bağlı kaldığı ölçüde başarılı olacağı inancındadır. Değerler eğitimi, bu işlevi zemininde; 1. Bireye amaç ve yön tayin eder. 2. Bireysel ve toplumsal faaliyetlerin esaslarını ve genel yönünü verir. 3. Bireylerin davranışlarını yargılamaya yardımcı olur. 4. Bireyin başkalarından ne beklemesi gerektiğini ve kendisinden ne beklediğini bilmesini sağlar. 5. Bireyin doğru ve yanlışı, haklı ve haksızı, hoşa giden ve gitmeyeni, ahlâkî ve ahlâkî olmayanı ayırt etmesini sağlar (Yazıcı, 2006).

Bu araştırmada, Türkiye ve İngiltere ilköğretim birinci kademede öğretilen değerlerin ve öğretim programlarının içerikleri, öğretim programlarının öğrenme öğretme süreçleri ile değerler eğitimine ilişkin uygulama şekilleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılarak ülkemiz öğretim uygulamalarına katkıda bulunmak ve bu alana yönelik öneriler geliştirmek amaçlanmaktadır. Bu kapsamda bu çalışmada iki ülke arasındaki eğitim sistemi farklılıklarının ve benzerliklerinin, iki ülkede değerler eğitiminin tarihsel gelişiminin ve değerler eğitimine ilişkin yasal altyapının ve görev alan kurumların Türkiye ve İngiltere'de ilkokullarda öğretilen değerleri ve değerler eğitimi uygulamalarını nasıl etkilediğinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu çerçevede, Türkiye ve İngiltere değerler eğitimi sistemlerinin karşılaştırılmasından oluşan bu çalışma, ülkelerin eğitim sistemleri, değerler eğitimlerinin tarihi, değerler eğitimlerinin alt yapısı ve görev alan kurumlar ile değerler eğitimi uygulamaları da; ilk olarak değerlerin derslere konu oluşu ve dersler vasıtasıyla öğretimine bakarak, ikinci olarak da değerlerin öğretiminde kullanılan özel yöntemler incelenerek ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda Bu genel araştırma sorusu çerçevesinde şu alt soruya cevap aranmıştır:

Türkiye ve İngiltere arasındaki eğitim sistemi farklılıkları ve benzerlikleri, değerler eğitiminin tarihsel gelişimi, değerler eğitimin yasal altyapısı ve görev alan kurumlar ile değerler eğitimi ve uygulaması noktasındaki farklılık ve benzerlikler nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, veri toplama araçları, veri toplama yöntemleri ve verilerin analizi konularına yer verilmiştir. 2.1. Araştırmanın Modeli Bu araştırmada, Türkiye İlköğretim basamağında derslerde verilen değer ile İngiltere İlköğretim basamağında derslerde verilen değerler karşılaştırılarak, aralarındaki benzerliklerin ve farklılıkların belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırmada, ülkelerin eğitim sistemleri, ilköğretim programları, değerler eğitiminin kazanımlardaki yeri, eğitim durumları ve sınama durumları ile ilgili veriler ilgili kaynaklardan "doküman incelemesi" (document analysis) yöntemiyle elde edilmiştir. Ayrıca görüşme yönteminden de faydalanılmıştır. Bu kapsamda bu çalışmada, ilkokulda öğretmenlerinin çalıştıkları okul ve sınıflarda uygulanan değerler eğitimine ilişkin görüşlerini ve önerilerini belirlemek üzere açık uçlu sorulardan oluşan formlar hazırlanmıştır. Nitel araştırma, bir alanda derinlemesine veri toplanmasını içeren bir araştırma biçimidir. Veriler uzun bir süre içinde, farklı değişkenlerle ilgili olarak doğal ortamlarda toplanmaktadır (Gay, 1987). Algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik süreçleri izlemeyi mümkün kılmaktadır Nitel araştırmada çoğunlukla üç tür veri toplanmaktadır. Bunlar, çevreyle ilgili

veri, süreçle ilgili veri ve algılarla ilgili veridir (LeCompte ve Goetz, 1982). Bu üç tür veriyi toplamak için araştırmacının bazı nitel veri toplama yöntemlerini kullanması gerekir. Nitel araştırmada en yaygın olarak kullanılan üç tür veri toplama yöntemi vardır: görüşme, gözlem ve yazılı dokümanların incelenmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmanın verileri, doküman analizi ve derinlemesine verilmiş yanıtların nitel olarak analiz edilebilmesi amacıyla açık uçlu soru formu kullanılarak toplanmıştır.

Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır ve doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Bu tür araştırmalarda, araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi, gözlem ve görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Doküman analizi yöntemi, içerik çözümlemesi olarak adlandırılan ve örüntüleri nesnel olarak belgelemek amacıyla iletişimin çeşitli formlarını sistemli bir şekilde incelemeyi gerektiren özel bir yaklaşımı içermektedir. Belgelerin seçiminde araştırmanın konusuna yakınlığı ön planda tutulur ancak eğitim alanında ders kitapları, ders taslağı, mektuplar vb. belgeler değerlendirmeye alınabilir. Başka bir deyişle, doküman incelemesi yönteminde hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabileceği araştırma problemi ile yakından ilgilidir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada ülkelerin eğitim sistemleri ve ilköğretim programları ile ilgili veriler INCA, EURYDICE gibi uluslararası eğitim ağlarından, TIMSS (2011) ülkelerin eğitim bakanlıklarının elektronik sayfalarından, eğitimle ilgili resmi web sitelerinden ayrıca konuyla ilgili basılı yayınlardan yararlanılarak elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan kitap, tez, bildiri, makale gibi bilimsel kaynaklar kütüphanelerden, veritabanlarından ve internetten yararlanılarak elde edilmiştir. Kaynakların güncel bilgiler içermesine dikkat edilmiş ve araştırma sürecinde kontrolleri gerçekleştirilmiştir. Kullanılan İngilizce kaynakların çevirileri araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmaya kaynaklık eden eğitim ve öğretim programları ilgili ülkelerin program geliştirme birimlerinden, kütüphanelerden ve internetten elde edilen belgeler ile sağlanmıştır. Veri kaynağı olarak, sıklıkla İngiltere'de Ulusal Program içerisinde yer alan değerler eğitimi kısmından ve Türkiye'de yürürlükte olan İlköğretim Programı, eğitim sistemleri, karşılaştırmalı eğitim ve eğitim programlarıyla ilgili tez, kitap, dergi, tebliğ, makale gibi basılı bilimsel kaynaklardan yararlanılmıştır. Türkiye için ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı ve bağlı kuruluşların, eğitimci yazarların program geliştirme ile ilgili yayınları araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur. İngiltere'de ise eğitim bakanlığının gerekse Eğitim Standartları Kurumu'nun resmi internet sayfaları çalışmanın gerçekleştirilmesini kolaylaştırıcı çok sayıda bilgi ve istatistiği barındırmaktadır. Bu anlamda çalışma kapsamında sağlıklı veri toplanmasına bu erişilebilir bilgiler fazlaca yardımcı olmuşlardır. Veri toplama aracı olarak İngiltere'de okullardaki uygulamaları doğrulamak amacıyla 2017 ve 2018 yıllarında dört sınıf öğretmeniyle internet üzerinden elektronik posta yoluyla görüşleri açık uçlu soru formları yoluyla toplanmıştır. Çalışma içerisinde bu katılımcıların isimleri etik kaygılar gereği paylaşılmamış, katılımcılar numaralandırılmış, görüşme yapılan tarihler her bir katılımcı için ayrı ayrı paylaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi iletişimin sunulan içeriğinin yansız, sistemli ve niceliksel olarak tarifini mümkün kılmakta (Berelson 1952: 17; Cartwright 1953: 421), mesajın bilimsel analizi anlamına gelmekte (Barcus 1959: 72), metin içinde tanımlanan belirli karakterlerden sistematik ve tarafsız sonuçlar çıkarmayı imkânlı kılmakta (Stone vd., 1966: 213) ve veriden onun içeriğine ilişkin tekrarlanabilir ve geçerli sonuçlar çıkarmayı sağlamaktadır (Krippendorff, 1980: 25). Bu anlamda araştırmacıların içerik analizine ilişkin üzerinde anlaştığı ortak özellik, içerik analizinin, farklı disiplinlerde birçok araştırma sorusuna cevap aramak üzere kullanılan temel bir araştırma aracı olduğudur. Ayrıca, içerik analizine ilişkin birbirinden farklı tanımlar yapılsa da hepsinin vurguladığı iki önemli konu, yöntemin "sistematik" ve "tarafsız" olması gerektiğidir (Koçak ve Arun, 2006). Bu tez çalışmasında sistemli ve tarafsız bir içerik analizi yapılması konusunda gerekli itina gösterilmiş bu konudaki bilimsel etik ve bilimsel ahlaki sorumluluk göz önünde bulundurulmuştur.

BULGULAR VE YORUMLAR

Türkiye'de ve İngiltere'de Eğitim Sistemi

İngiltere'de ulusal program kapsamında eğitimde merkezileşme çalışmaları yapılmadan önce ulusal çaplı bir değerler eğitiminden bahsedilememektedir. Bu anlamda ancak merkezileşme ile ulusal çapta takip edilebilecek bir değerler eğitimi politikası ve programı oluşturulabilmiştir. Buradan hareketle eğitimde âdemi merkeziyetçiliğin yaygın değerler eğitimi için kısıtlı imkân sunduğu, merkezileşmenin ise bu imkânları artırdığısöylenebilir. Türkiye'de değerler eğitiminin İngiltere'den daha önce başlamış olmasını merkezi bir eğitim sistemine sahip olmasıyla da açıklanabilir. Türkiye'deki tecrübe yalnızca tek bir sebebe indirgenemez ancak merkezileşmenin değerler eğitimini kolaylaştırdığı da Türkiye örneğinde de açıktır. Çünkü merkezileşme, hem okullar üzerindeki kontrolü artırmakta, hem okullara uygulayabilecekleri tek tip değer örüntüleri ve buna ilişkin öğretim çerçeveleri sunmakta, hem de okulların denetlenmesinde tesis edilen merkezi ve ulusal program ve programla tekil bir referans oluşturmaktadır. Bu anlamda, İngiltere ve Türkiye arasındaki merkezileşme merkezli fark anlamlı ve önemlidir. Sonuç itibariyle Türkiye'de Eğitim Bakanlığı'nın sunduğu program doğrultusunda okullarda eğitim verilirken, İngiltere'de her okul ulusal programı esas alarak programlarını kendileri hazırlamaktadırlar. Ancak bu husus değerler eğitiminin uygulanması noktasında âdemi merkezileşme lehine bir durum da teşkil edebilir. Çünkü her okulun programını kendisi yapması öğrenci ihtiyaçlarına uygun okul programının seçimini mümkün kılarak verimi artırabilir. Ancak bu durumun ulusal çapta yaygın bir verim doğurması ne kadar mümkündür? Bu hususta net bir cevap vermek bu çalışma kapsamında pek mümkün görünmemektedir. Benzer şekilde okul türleri noktasındaki farklılıklar da değerler eğitimin noktasında bir fark oluşturabilir. İngiltere'de çok farklı türde okulların varlığı, bir de âdemi merkeziyetçi eğitim yapısıyla birleşince, değerler eğitimi noktasındaki uygulama zorluklarını pekiştiren bir husustur. Türkiye bu anlamda hem merkezi eğitim politikası ve kontrolünün hem de görece daha az türde okul yapısına sahip olmanın avantajına sahiptir ve değerler eğitimi uygulamalarının uygulamaya konulması noktasında anlamlı bir fark oluşturabilir.

Benzer bir durum okullarda, dolayısıyla da değerler eğitiminde, görev alan öğretmenlerin seçimi ve belirlenmesi hususunda yaşanmaktadır. Türkiye'de öğretmen yetiştirilmesinde nitelik ve niceliğe bakılmaksızın sınav sistemi mevcutken, İngiltere'de böyle bir durum söz konusu değildir. İngiltere'de eğitim personelini okullar kendileri seçmekte, kendi ihtiyacına uygun öğreticiyi belirleyebilmektedir. Ancak bu durumun da değerler eğitiminin kalitesine bir etkisinin olup olmadığını belirleyebilmek, bu tez çalışması ve sınırlılıkları bağlamında mümkün olamamıştır.

Türkiye'de ve İngiltere'de Değerler Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Türkiye ve İngiltere'de değerler eğitiminin gelişimi farklı tarihsel gelişim süreçleri sonucu olsa da her iki ülkede de özellikle 2000'ler sonrasında değerler eğitimine verilen önem artmıştır. Türkiye'de değerler eğitimi, milli eğitimin her zaman gündeminde olmuş, ahlaklı ve ülkesine karşı sorumluluklarını ve ödevlerini bilen birey yetiştirme kaygısı eğitim süreçlerinde sürekli ön planda olmuştur. Bu anlamda değerler eğitimi ile bireyin öz benlik gelişimi kadar, ulus inşası kapsamına toplumsal kültür ve uyum ile makbul vatandaşlar yaratma uğraşına da girilmiştir. Değerler eğitimine biçilen bu rol 1973'te yayınlanan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda açıkça görülmektedir. 2000'lerden sonra köklü değişikliklere gidilen değerler eğitiminde yapılandırmacı, tematik ve öğrenci merkezli bir değerler eğitimi politikası benimsenmeye başlanmış, daha önceki programlarda genel hedefler içerisinde yer verilen değerlere, 'programın değerleri'altında yer verilmeye başlanmıştır. Bu değerler eğitimine verilen önemin açık bir göstergesidir. Dahası, değerler eğitimi, özellikle de yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde, öğrencinin öğrenme sürecine de katkı sunan bir basamak olarak ele alınmaya başlanmış, değerler eğitimi ile öğrencilerin ahlaki ve analitik muhakeme yeteneklerine katkı sunulmaya da çalışılmıştır. Türkiye'de ayrıca Milli Eğitim Şûralarına da konu olan değerler eğitimiyle, 2000 sonrası program kapsamında verilen öneme paralel olarak, öğretmenlerin de değer eğitimi bilinci kazanmaları için çaba harcanmıştır. Benzer şekilde değerler eğitimi sürecine medya ve sivil toplum kuruluşları da dahil edilerek, değerler eğitiminden elde edilecek verim artırılmaya, değerler eğitimine gösterilen kurumsal hassasiyetin toplumun geneline yayılması için çaba harcanmıştır. İngiltere'de değerler eğitimi tarihsel olarak öğrencilerin toplumun çok kültürlü yapısına uyumunu kolaylaştırmak ve sağlamlaştırmaya odaklanmışken, 1980'lerden sonra bu toplumsal ve bireysel noktada öğrencilerin ve toplumun ruhsal, ahlaki, kültürel, zihni ve fiziksel gelişimlerine odaklanmıştır. Özellikle 1990'lar bu

bireysel ve toplumsal öz benlik gelişim süreçlerine yönelik kurumsal alt yapıyı (öğretmen yetiştirme dâhil) ve merkezileşmeyi tesis uğraşlarıyla geçmişken, 2000'ler İngiltere'nin değerler eğitiminden anladığı şeyi ciddi anlamda değiştirmiştir. 1999 yılında programa, değerler eğitimi kapsamında öğretilecek değerler olarak eklenenler öz benlik, ilişkiler, toplum ve çevre iken 2000'lerde öğretilecek değerler bireysel ve öz benlik odaklılıktan yeniden toplumsal normlara odaklanmıştır. Bunda ülkenin küresel terörle mücadele politikası vasıtasıyla eğitim üzerindeki devlet kontrolünün artırılması uğraşlarının rolü büyüktürki değerler eğitimi bu kontrolün bir aşaması ve kolaylaştırıcısı olarak da işlev görmüştür. Bu kapsamda Önleme Strateji ile tanımlanan Britanya değerleri (demokrasi, hukukun üstünlüğü, bireysel özgürlükler ve karşılıklı saygı ve diğer inançlara ve fikirlere hoşgörü) evrensel süreçleri ve değerleri içeriyormuş gibi görülmekle birlikte esasında bu değerleri yerelleştirmekte, dahası değerler eğitimini güvenlik politikasının ve hatta terörle mücadele stratejisinin parçası haline getirmektedir. 2014 yılında yapılan düzenlemelerle, daha önce tüm eğitim kurumları için zorunlu olmayan bu değerlerin zorunlu hale getirilmesi de benzer bir önleyici strateji ve kontrol politikasının parçasıdır. Bu kapsamda öğrenciler yanı sıra öğretmenler ve hatta öğrencilerin velileri de bu önleyici güvenlik politikası sebebiyle değerler eğitiminin hedefi haline gelmektedir. Yani, bu Britanya değerleri yalnızca öğrencilere değil onların velilerine de kazandırılmak istenmekte, bu değerleri benimsemeyen öğretmenlerin okullarda çalışmalarına müsaade edilmemektedir. Bu noktada Türkiye'de ve İngiltere'de değerler eğitiminin tarihsel gelişiminin ilkokullarda değerlerin eğitiminin gelişimini de etkilediği açıktır. Tarihsel kırılma noktaları gerek öğretilen değerleri gerekse değerler eğitiminin öğretilmesi süreçlerini değiştirmiştir. Özellikle makbul/iyi vatandaş her iki ülkenin de peşinde olduğu bir amaç haline gelmiş olduğu görünmektedir. Değerler eğitimi bu yöndeki uğraşları pekiştirmekte, ortak değerlerin aşılanması için gerekli meşruluk zemini sunmaktadır. Ancak şunu ifade etmekte ve altını çizmekte fayda var, Türkiye'de değerler eğitimi İngiltere'deki kadar siyasi gündemlerin ve güvenlik politikalarının parçası olmamıştır. Türkiye'nin değerler eğitiminin tarihsel gelişimi daha çok eğitim politikasındaki genel eğilimleri takip ederken, özellikle 2000'lerden sonra İngiltere'de devletin vatandaşlarının terör eylemlerine karışmalarını önleme stratejisi kapsamında değerler eğitimi hem okulları hem öğrencileri hem de onların ailelerini kontrol amaçlı bir araca dönüşmüştür. Türkiye'nin böyle bir tecrübesi olmamıştır ve öğretilen değerler, toplumsal da olsa sıklıkla kültürel alanda kalmış, siyasi alanın bu boyutta parçası olmamıştır.

Türkiye'de ve İngiltere'de Değerler Eğitimin Yasal Altyapısı ve Görev Alan Kurumlar

Türkiye'de değerler eğitimine en açık ifadeyle 1973 yılında yayınlanan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda da yer verilmişken, İngiltere'de 1988 Eğitimde Reform Yasası'nda yer verilmiştir. Her iki ülkede de Millî Eğitim Kanunları değerler eğitimine ilişkin yasal çerçeveler çizmektedir. Türkiye'de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda 2005 yılında değerler eğitimini de etkiler şekilde köklü değişiklikler yapılmış, buna ek olarak ülkede değerler eğitimi kapsamında 2010 yılında 18. Milli Eğitim Şûrası'nı gerçekleştirilmiştir. Talim ve Terbiye Kurulu'nca gerçekleştirilen bu 18. Milli Eğitim Şûrası'nda alınan tavsiye kararları günümüzdeki uygulamalara ilişkin doğrudan ışık tutacak niteliktedir ve Şûrada alınan kararla Spor, Sanat, Beceri ve Değerler Eğitimi başlığı altında 29-39. Maddelerde sıralanmaktadır. Şûrayı takiben Milli Eğitim Bakanlığı yayınladığı 2010/53 numaralı genelge ile alınan kararlara ilişkin çalışmalar başlatmıştır. Bu ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki okullarda milli ve manevi değerlerin derslerde doğrudan verilmesine yönelik başlatılan Değerler Eğitimi Projesi'nin yasal alt yapısını teşkil etmiştir. Bu proje kapsamında illerde, ilçelerde ve okullarda değerler eğitimi projesi yürütme kurulları ile değerler eğitimi komisyonları oluşturulmuştur. Ancak, 2010 değişikliklerinden çok önce Türkiye'deki ilköğretim programlarında, 2004 yılından itibaren Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca kapsamlı çalışmalar yapılmış, örneğin, 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında bilimsellik, barış, sorumluluk, farklılıklara saygı gibi değerler "Doğrudan Verilecek Değerler" olarak belirlenmiştir. İngiltere'de değerler eğitiminin yasal altyapısı 1988 reform yasasını takiben, 1999 Nitelikler ve Müfredat Kurumu program düzenlemeleri, 2003 Eğitim Bakanlığı tavsiye kararı, 2006-2011 Önleme Stratejisi belgeleri, 2011 Öğretmen Standartları belgesi, 2013 ve 2014 Eğitim Bakanlığı tebliğleri, 2014 Eğitim (Bağımsız Okullar Standardı) Düzenlemeleri ve 2015 Terörizmle Mücadele ve Güvenlik Yasası'nca oluşturulmuştur. Bu yasal düzenlemeler ile âdemi merkeziyetçi bir eğitim yapısına sahip ülkede merkezi bir program oluşturulmuş, zamanla bu programda hangi değerlerin öğretileceği eklenmiş ve sonuç olarak süreç içerisinde değerler eğitimi okullar için yasal zorunluluk haline getirilmiştir. İngiltere'de değerler eğitiminin yasal altyapısına ilişkin yasal metinler özellikle Londra'da

2005 yılında gerçekleşen bombalı saldırılar sonrasında ülkenin terörizmle mücadele stratejisince şekillendirilmiştir. 2005'teki saldırılardan daha önce, 2001'de New York'taki ikiz kulelere gerçekleştirilen saldırı sonrası ABD'nin öncülüğünde başlatılan küresel terörle mücadele kapsamında 2003 yılında Önleme Stratejisi yayınlamışlardır. Bu kapsamda okulların radikalizm, aşırıcılık ve terörizmden korunması amaçlanmıştır. Değerler eğitimi de bu kapsamda başvurulacak araçlardan sayılmıştır. Bu kapsamda Eğitim Bakanlığı 2003 yılında programa ilişkin bir tavsiye yayınlamış ve burada okulların programlarını değerleri içerecek şekilde genişletmeleri tavsiyesinde bulunmuştur. Aynı noktadan hareketle yayınlanan 2011 Önleme Stratejisi, bir güvenlik belgesi olsa da okullarda öğretilecek Britanya Değerlerini demokrasi, hukukun üstünlüğü, bireysel özgürlükler ve karşılıklı saygı ve diğer inançlara ve fikirlere hoşgörü olarak sıralanmıştır. Britanya değerleri ve öğretmenlerin bunların öğretilmesindeki rolleri ve bireysel/profesyonel hayatlarında bunları uygulamaları, 2011 yılında yayınlanan Öğretmen Standartları belgesinde, Eğitim Bakanlığı'nın Kasım 2013'te yayınladığı 'öğrencilerin ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişimi için bağımsız okullar, akademiler ve özerk okullara tavsiye' başlıklı bakanlık tebliğinde, Ocak 2015 itibariyle yürürlüğe giren Eğitim (Bağımsız Okullar Standardı) Düzenlemeleri 2014'te,2015 yılında çıkarılan Terörizmle Mücadele ve Güvenlik Yasası'nda da açıkça vurgulanmıştır. Görüldüğü üzere iki ülkede değerler eğitimine ilişkin yasal süreç gelişimleri özellikle 2000'lerde farklılaşmaktadır. Değerler eğitiminde görev alan kurumlar ve teftiş/denetim süreçleri ise iki ülkenin genel eğitim örgütlenmesi paralelinde gelişmiştir; hem benzerlik hem de farklılıklar barındırmaktadır. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı hem merkez hem de taşra teşkilatı ile ülke genelindeki hem devlet okulları hem de özel okullarda değerler eğitiminin yerine getirilmesinin yasal takipçisi ve teftişçisidir. İngiltere'de de Eğitim Bakanlığı değerler eğitiminin planlanmasındaki temel kurumdur. Ancak Eğitim Bakanlığı yanı sıra Eğitim Standartları Kurumu değerler eğitimi sürecinde etkin rol üstlenmektedir. Türkiye'de eğitim sistemi merkezden idare edildiği için eğitim ile ilgi tüm politikaların, planların ve uygulamaların devletin denetimi ve gözetimi Eğitim Bakanlığınca yerine getirilmektedir ve devletin yetkisi dışında hiçbir eğitim faaliyetinin yapılamamasıdır. Türkiye'de merkeziyetçi bir yapıya sahip olan eğitim sisteminin işleyişiyle ilgili tüm yetkiler Milli Eğitim Bakanlığı'na aittir. Okul sistemi ve yapısı, öğretim programları, ders geçme sistemleri, ders saatleri, maddi kaynaklar, ders kitapları, diğer yardımcı malzemeler ve eğitim sistemi ile ilgili diğer tüm özellikler devlet tarafından belirlendiği için ülke genelinde aynıdır. İngiltere'de ise özellikle yerel otoritelerin değerler eğitimi dahil eğitimin yürütülmesinde ve programlanmasında rolü büyüktür. Yerel otoriteler yanı sıra kiliseler ve okul yönetimleri eğitim sürecinin yönetiminde (öğretmen ve diğer çalışanların işe alımları, okul idari süreçlerinin yönetimi, akademik takvimlerin belirlenmesi, okulun mali yönetimi ve bütçe planlamaları ile eğitim performans hedeflerinin belirlenmesi gibi) büyük sorumluluklar üstlenmektedirler. Değerler eğitiminin denetimi hususu İngiltere için ayırt edici bir özellik olmaktadır. Türkiye'de değerler eğitiminin teftişi Milli Eğitim Bakanlığı'nca yerine getirilmektedir ve bunu yerine getiren kurullar aynı bir kurumsal kimlikle hareket etmemektedirler. İngiltere'de ise denetim işi Başbakanca atanan Eğitim baş denetçisinin, yani Eğitim Standartları Kurumu'nun görevidir ve bu görev şöylece tanımlanmıştır: Eğitim baş denetçisi İç İşleri Bakanlığı adına İngiltere'de okullarda verilen eğitimin kalitesini, standartlarını, finansal kaynakların etkin kullanılıp kullanılmadığını, okullarda öğrencilerin ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişimlerinin takibini ve denetimini yapmaktadır. Bu görevini okulları her üç yılda bir denetleyerek yapmakta, denetleme sonrasında okullara bağlayıcı raporlar vermekte, ayrıca Meclise de rapor sunmaktadır. Okullara bu denetlemeler kapsamında okullara çok başarılı, iyi, geliştirme gerekli ve yetersiz notları verilmekte bu notlar kapsamında okulların öğrencilerin ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişimlerini destekleyerek, başarıları ya da zafiyetleri ölçülmektedir. Okulların bu değerlendirme raporlarını yayınlamak zorunda oldukları düşünüldüğünde Eğitim Standartları Kurumu aracılığıyla âdemi merkeziyetçi eğitim yapısı üzerindeki merkezi kontrolün nasıl sağlandığı daha görülür olmaktadır. Eğitim Standartları Kurumu'nun verdiği raporların okullarca yayınlanması zorunluluğu, değerler eğitimi dâhil, eğitimin kalitesinin artırılması noktasında olumlu sonuçlar verebilecek bir sistem gibi görünmektedir. Yine, taradığımız onlarca okulun internet sayfalarında, okulların nitelikleri, güçlü ve zayıf yanları anlatılırken bu raporlara atıflar yapılmaktadır. Türkiye'de bu tür bir denetim sürecinin olmayışı okullardaki değerler eğitimi kalitesinin takibini zorlaştırmaktadır. Okulların bireysel performanslarını gösterecek bu tür raporlar gerek velilerin tercihlerini etkileyeceğinden, gerekse okullardaki öğretmen kadrosu hakkında fikir vereceğinden değerler eğitimi dâhil eğitim politikasının ilerlemesine katkı sunabilir. Bu raporları anlamlı kılan asıl husus ise teftiş örgütlenmesi farklılığıdır. İngiltere'de eğitim teftiş kurulu eğitim

bakanlığından ayrı bir yapıyken Türkiye'de teftiş kurulu Eğitim Bakanlığı'nın merkez örgütünde görev yapmaktadır. Merkezi örgüt içerisindeki teftiş faaliyetinin Türkiye için İngiltere'dekine benzer sonuçlar doğurmadığı söylenebilir.

Türkiye'de ve İngiltere'de Öğretilen Değerler ve Değerler Eğitimi Uygulamaları

Öğretilen değerlerin karşılaştırmasına iki ülke için değerler eğitimi kapsamında öğretilecek/kazandırılacak değerlerin, en azından programlara yansıyan yönüyle, birbirinden farklı olduğunu belirterek başlamak gerekir. Öğretilen değerler Türkiye'de soyut nitelikliyken, İngiltere'de nispeten somut niteliklidirler. Bu fark, Türkiye için programda sıralanan değerlerin yer yer fazlaca genel geçer olmak gibi bir sorunla karşılaşması tehlikesine yol açarken, İngiltere için değerlerden anlaşılanın ne olduğu noktasındaki belirsizlikleri nispeten ortadan kaldırmaktadır. Ancak, şu hususu da dikkate almak gereklidir: İngiltere'de verilmesi yasal zorunluluk olan Britanya değerleri de temelde öğrencilerin ruhsal, ahlaki, kültürel ve sosyal gelişimlerini destekleme kapsamında öğretilmektedir; bu anlamda kapsam noktasında iki ülkedeki değerlerin örtüştüğünü söylemek yanlış olmaz. Bu örtüşmeyi daha görünür kılan şey iki ülkede de evrensel ve insani değerlere yapılan atıflardır. Ancak, tam da bu noktada iki ülke arasında oluşan bir fark, Türkiye'de öğretilen değerlerin İngiltere'nin aksine yerel unsurlara daha çok değiniyor oluşudur. İngiltere'de ise, evrensel değerler yerelleştirilmekte, İngiltere'ye ait gösterilmektedir. Türkiye'de 2005 yılından itibaren ilk ve ortaokul programlarında her bir ders için kazandırılacak değerler eklenmiş, bu derslere ilişkin programlar çerçevesinde hazırlanan ders kitaplarında bu değerler vurgulanmaya çalışılmış ve değerlere özel çeşitli etkinlikler hazırlanmıştır. Programlarda değerlere yer verilirken değer açıklamak, ahlaki muhakeme yaptırmak, değer analizi yaptırmak ve gözlem yoluyla öğretmek yaklaşımları kapsamında öğrencilerin sahip olmaları beklenen değerleri açıkça anlamaları, o değerlere yönelik ahlaki ve analitik çözümlemeler yapabilmeleri ve değerlerin yaşamdaki yansımalarını gözlemleyebilmeleri amaçlanmıştır. İngiltere'deyse değerler eğitimi özellikle 2005 sonrası süreçte devletin güvenlik politikalarını parçası olarak yürütülmüş, takip eden süreçte oluşturulan programlar devletin bu güvenlik kaygısını açıkça taşımıştır. Türkiye'de programda, kazandırılacak değerlerin, bazı dersler için doğrudan verilirken, bir kısmı içinse açıktan verilmediği(örtük olarak verildiğini) görülmektedir. Örneğin; Matematik, Müzik, Türkçe, Fen Bilimleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Düşünme Eğitimi derslerinde ilgili değerlere açıktan atıf yerine, değerlerin erdemler, milli kültürümüz, vatandaşlık bilinci, insan olmak, güzel ahlak, insan ve çevre, birey ve toplum, kültür ve miras gibi tematik başlıklar altında verildiği görülmektedir. Bunun anlamı, ilgili derslerde değerleri örtük olarak vermenin tercih edildiğidir. Buna karşın, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Görsel Sanatlar ya da Beden Eğitimi ve Oyun derslerinde sevgi, arkadaşlık, saygı, dostluk, öz saygı, cömertlik, paylaşma, yardımlaşma, yardımseverlik, adalet, dürüstlük, özgürlük, bağımsızlık, çalışkanlık, sorumluluk, güven, öz denetim, sabır, empati, duyarlılık, iyilikseverlik, estetik, vatanseverlik, sağlığa duyarlılık, çevreye duyarlılık, kültüre duyarlılık, tarihsel mirasa duyarlılık, doğa sevgisi gibi değerlere doğrudan değinilmektedir. Sıralanan bu değerlere bu dersler kapsamında gerçekleştirilmesi istenilen etkinliklerde de genişçe ve detaylıca yer ayrılmıştır. İngiltere'de değerlerin derslere konu oluşu öğrencilerin ruhsal, ahlaki, kültürel ve sosyal gelişimlerini destekleme çerçevesinde demokrasi, hukukun üstünlüğü, bireysel özgürlükler, karşılıklı saygı ve diğer inançlara ve fikirlere hoşgörü değerlerinin Britanya değerleri kapsamında verilmesiyle oluşmaktadır. Bu değerler Türkiye'deki örtük anlatımdan farklı olarak 1. ve 2. Basamak öğretim programlarında açıkça belirtilmektedir. Buna ilişkin tek istisna din eğitimi dersinde görülmektedir ki bunun önüne geçmek için İngiltere ve Galler Din Eğitimi Konseyi'nin İngiltere'de Din Eğitimi Müfredat Çerçeve Belgesi'nden faydalanılmaktadır. Bu konseyin değerler eğitimi sürecine dâhil edilmesi, İngiltere açısından âdemi merkeziyetçi yapıyıdoğrulamaktadır. Görüldüğü üzere, İngiltere'de 2005 sonrası süreçte de 1999 yılında tanıtılan öz benlik'e ilişkin atıflar Tarih dersi programında, çevreye ilişkin atıflarsa Coğrafya dersi programında kendine yer bulmuştur. Ancak İngiltere'deki devlet politikasını teyit eder şekilde her iki dersin de amaç ve kazanım hedefleri öğrencilerin Britanya değerlerini benimsemeleri ve İngiltere toplumuna uyumlarını kuvvetlendirmeleri gayesini taşımaktadır. Yine de İngiltere özelinde 'yaşayan değerler eğitimi' türü okulların bireysel girişimlerinin sonucu oluşan değer eğitim biçimleri Türkiye ile İngiltere'deki değerler eğitiminin bireysel ve öz-benlik gelişimi noktasında örtüşmeyi doğrulamaktadır. Türkiye'de ders kitapları, Talim ve Terbiye Kurulu'nun takibinde program çizgisinde değerler eğitimi ön görürken, merkezi bir ders kitabı üretiminin olmadığı İngiltere'de ders kitaplarını benzer bir rolü oluşmamıştır. Bu anlamda Türkiye'de ders kitapları değerler eğitiminin asli bir parçasıyken, ders kitabı

kullanımının İngilizce, Matematik ve Fen dersleriyle sınırlı olduğu ve devlet eliyle üretilen kitapların olmadığı İngiltere'de, ders kitaplarının böyle bir işlevi yoktur. Burada din eğitimi dersi için istisnai bir durumun altını çizmekte fayda var. Din Eğitimi Konseyi tarafından internet sitelerinde kullanıma sunulmuş olan etkinlikler okullarda ders kitabına benzer bir işlev üstlenmektedir. İngiltere özelinde ders kitabının kullanılmıyor oluşu ülkede, değerler eğitimi kapsamında da çokça eleştirilmiştir ve ders kitabı ya da kılavuz kitap gibi araçların kolaylaştırıcı rolü eğitim çevrelerinde kabul edilmektedir ve ülkede kullanımını yaygınlaştırılması istenmektedir. Her iki ülkede de değerlerin öğretilmesinde kullanılmak amacıyla, ders kitabı dışında, pek çok araç geliştirilmiştir. Özellikle sınıf içi ve okul geneli etkinliklerle ve okul-aile veya okul-yerel otoriteler işbirlikleriyle bu süreç desteklenmeye çalışılmıştır. Türkiye için oyunlar, hikâyeler, sözlü ve yazılı edebiyat ürünleri, geziler, anmalar gibi etkinlikler pekiştirici faaliyetler olarak öne çıkmakta ve öğretmenler ve okul yönetimlerinde sıklıkla başvurulmaktadır. Özelikle sınıf ortamında oyunlar ile öğrencilere eşitlik, işbirliği, uyum ve hoşgörü gibi değerler ve demokratik süreçlerin öğretilmesinde sıklıkla kullanılmaktadır. Edebi metin kullanımı okullarda değerleri öğretmenin bir diğer aracı olagelmiştir. Bu kapsamda pek çok Türk edebiyatı eserinden faydalanılmakta, tarihsel önemli kişiler üzerine yazılan metinler değerlerin önemini vurgulamak için kullanılmaktadır. Değerlerin öğrencilerin hayatlarının bir parçası haline gelmesini sağlamak için edebi şahsiyetlerin öğretici ve ahlak dersi verici anlatıları, hikâyeleri, metinleri öğrencilere çeşitli yollarla sunulmaktadır (okumalar, pano çalışmaları, görsel hazırlama, şiir ezberletme, drama çalışmaları, tiyatro gösterileri gibi). Yazılı edebiyat yanı sıra sözlü edebiyat ya da özlü sözler yoluyla da öğrencilere değer aktarımı çalışmaları yapılmaktadır. Bu kapsamda atasözleri ve deyimler en sık kullanılan teknikler olarak öne çıkmaktadır. Ek olarak ninniler ve tekerlemelerin de değerler eğitiminde kullanıldığı görülmektedir. Bu uygulamaların tümünü içerir ve pekiştirir şekilde, değer aktarımında kullanılan bir diğer yöntem ise çizgi film ve animasyon filmlerinin öğrencilere sınıf ortamında toplu olarak izletilmesidir. Çizgi film ve her zaman gizemli bir dünya yaratarak merak öğesini sürekli canlı tutması, sınırsız kahraman özelliklerine olanak sağlaması, hayal edilen her şeyin canlandırılabilmesi ve sonuçları bakımından olumlu bir dünyayı yansıtması gibi özellikleri bu filmlerin etkin birer pekiştireç olarak sıklıkla kullanılmasına yol açmaktadır. Okullarda bu yöntemler yanı sıra özel hafta kutlamaları, anmalar ve bayramlar yoluyla da değerler eğitimi çalışmaları sürdürülmektedir. Bu kapsamda okul özel etkinlikler düzenlenmekte, öğrencilerin bunlara katılımı sağlanmakta, okul buna göre süslenmekte, tematik pano çalışmaları yapılmakta, öğrenciler gösteriler hazırlamakta, görseller oluşturulmakta, ders kapsamında ilgili tematik konularda öğrencilerden sanatsal üretim yapmaları istenmekte ve bunlar sergilenmekte, müzelere ve tarihi yerlere çeşitli geziler düzenlenmekte, özel günlerde belirli devlet kurumlarına ziyaretler yapılmakta, yine belirli kurumlardan görevliler okulları ziyaret ederek ilgili günün önemine özel değerlerin öğrencilere aktarımını desteklemekte, bu sürece okul aile birliği de dâhil edilerek öğrencilerin değer öğrenimi sürecine aileler aracılığıyla katkı sunulmaktadır. Tüm bu yollarla hem bireysel karakter gelişimini ilgilendiren sosyal değerler hem de ülkeyi ve vatandaşlığı ilgilendiren kültürel değerler öğretilmekte, pekiştirilmektedir. Eğitimin merkezden kontrol ediliyor ve planlanıyor oluşu ülke genelinde bu tür etkinliklerin top yekûn olarak yapılmasını kolaylaştırmaktadır. İngiltere'de ise merkezi kontrolün yokluğunda değerler eğitimi uygulamaları okulların bireysel yetenek ve uğraşlarına bağımlı durumdadır. Muhakkak ki her okul değerleri öğretmek zorundadır ancak bunun yöntemleri konusunda merkezi yönetimden Türkiye'dekine benzer bir destek ya da yasal yaptırım gücü alamamaktadır. Buna rağmen, yerel otoritelerin, Türkiye'dekine benzer şekilde okullardaki değerler eğitimi kapsamında yapılan faaliyetlere katılımı ve destekleri söz konusu olabilmektedir. Kolluk kuvvetlerinin, kilise ve diğer dini kuruluşların, kültür derneklerinin ve insani yardım faaliyeti yürüten kurumların, sanatçıların veya müzisyenlerin ziyaretleri olabilmektedir. Benzer şekilde öğrenciler de dersler kapsamında konserlere katılmakta, sanat galerilerine, müzelere ve ibadet yerlerine ziyaretler gerçekleştirmektedirler. Tüm bu karşılıklı ziyaretler öğrencilerin ahlaki ve sosyal gelişimlerini desteklemek yanı sıra (öğüt verici anlatımlarla, bağış toplama faaliyetlerine katılımın desteklenmesi gibi), kurallara uyan vatandaşlar olmalarını da desteklemeyi amaçlamaktadır.

Bireysel uygulamalara bakıldığında, okulların öğrencilere sıklıkla Britanyalılık kimliğinin kapsayıcılığını gösterir şekilde ülkedeki kültürel, etnik ve dini çeşitliliği öven yaratıcı çalışmalar yaptırdıkları, düzenli olarak demokrasiyi somutlaştıran uygulamalar yaptıkları (sınıf kuralları hazırlamak, öğrenci konseyi için seçim düzenlemek, öğrenci kurullarının yönetime katılımını desteklemek, öğrencilerin okul hakkındaki görüşlerini toplamak gibi), hukuk kurallarına uymayı

desteklemek için okula kolluk kuvvetlerinin düzenli ziyaretler yapmalarını sağladıkları, öğrencileri haklarını bilmeleri ve anlamaları konusunda cesaretlendirdikleri, okuldaki ve toplumun genelindeki dini, kültürel ve etnik çeşitliliği kucaklayacak ve ayrımcılığı ortadan kaldıracak etkinlikler düzenledikleri (Ramazan Bayramı, Noel, Çin yeni yılı, Purim, Paskalya, Srove gibi inanç günleri kutlamaları, toplu ibadet, kültürel etkinlik günleri, farklı dillerin öğrenilmesinin teşviki gibi) görülmektedir. Okullar, okullardaki âdemi merkeziyetçi yapının sağladığı özgürlük sayesinde, öğrencilerine hangi değerleri öğretmek istiyorsa ya da öğrencilerin hangi değerleri öğrenmeye daha fazla ihtiyacının olduğunu düşünüyorsa onlara öncelik verecek etkinlikler düzenleyebilmektedirler. Tam da bu noktada, belirli haftalarda, okullarda Britanya değerlerinin öneminin vurgulandığı toplu etkinlikler yapılmakta, panolar hazırlanmaktadır. Dahası, radikalizm ve aşırıcılık vb. konuların ülkenin gündeminde çok yer alması sebebiyle, değerler eğitimi kapsamında, öğrencilerin, ailelerin ve çalışanların aşırıcı ve Britanya değerlerine aykırı görüş ve uygulamalarına karşı tedbirler kapsamında, yapılan etkinliklere öğrencilerin aileleri ve çalışanlar da dâhil edilmektedir. İngiltere'deki değerler eğitimi uygulaması noktasında değinilmesi gereken bir diğer husus ise okulların internet sayfalarını çok etkin kullandıkları, değerler eğitim kapsamındaki faaliyetlerine internet sayfalarında muhakkak yer verdikleridir. Görüldüğü üzere ülkeler arasındaki eğitim sistemi ile ülkelerin değerler eğitiminden beklentilerindeki farklılıklarından kaynaklı olarak değerler eğitiminin uygulanması noktasında da farklılıklar oluşmaktadır. Her iki ülkede de belirli gün ve haftalar kutlanmakta, dış paydaşlar (yerel otoriteler ve kurumlar ile aileler) değerler eğitimi sürecine katılım sağlamakta, ancak İngiltere'deki uygulamalar öğrencinin eğitilmesi işlevinden öteye geçmektedir. Okul aracılığıyla öğrencilerin aileleri ile çalışanlar da kontrol altına alınmaktadır. Bu ülkenin güvenlik gündeminin bir sonucudur. Ayrıca, Standartlar Kurumu'nun denetlemelerinden ve okulların Britanya değerlerini desteklediklerini göstermeleri ihtiyacından kaynaklı olarak internet sayfalarında değerler eğitimi politikalarını ve etkinliklerini paylaşmaları hususu Türkiye'den farklı bir uygulama olarak öne çıkmaktadır. Ancak, orada da değerler eğitimi konusunda şeffaflık tesis edilirken, aslında olan âdemi merkeziyetçi yapıyı kırma uğraşı kapsamında devletin okullar üzerindeki denetimlerini artırmadır. Ülkedeki güvenlik gündemi devlete bu gücü vermektedir.

Katılımcılar ve Teyit Edilenler İngiltere'de çeşitli okullarda çalışan dört sınıf öğretmeni ile elektronik posta yoluyla yapılan görüşmelerde de yukarıdaki sıralı bulgular teyit edilmiştir. Belirtilen görüşlerde öğretmenler sıklıkla Eğitim Standartları Kurumu'nca verilen raporlara atıf yapmışlardır. Benzer şekilde kolluk kuvvetlerinin, kilise ve diğer dini kuruluşların, kültür derneklerinin ve insani yardım faaliyeti yürüten kurumların, sanatçıların veya müzisyenlerin değerler eğitimi kapsamında yapılan faaliyetlere katılımlarının ve desteklerinin altı fazlaca çizilmiştir. Bu noktada katılımcılar aynı zamanda belirli haftalarda okullarda Britanya değerlerinin öneminin vurgulandığı toplu etkinliklerin yapıldığından ve ailelerin de bu etkinlikler yoluyla denetlendiğinden sıkça bahsetmişlerdir. Bu konuda daha detaylı bir görüş paylaşımı olarak, Kuzey Londra'da yer alan Underhill School and Children's Centre'de çalışan bir öğretmen değerlerin eğitimine ilişkin yönergelerin belirli bir serbestlik sunduğunu, ancak hem yasa gereği hem de okul yönetiminin isteği üzerine öğretmenler olarak haftada bir Britanya Değerleri'ni okulda öğretmek zorunda olduklarını ifade etmiştir (Katılımcı 2, 7 Mayıs 2017). Ancak bunu yaparken bakanlıkça gönderilen planları kullanmadığını, öğrencilerin hangi değerlere ihtiyacı varsa onu vermek için kendisinin hazırlık yaptığını anlattı. Değerlerin öğretiminde sıklıkla konuya ilişkin müzakere/tartışma yaptıklarını ve çocukların kendi hayatlarındaki farklı durumlar üzerine (ilgili değere atıfla) düşünmelerini sağlamaya çalıştıklarını söylemiştir. Kendi okullarında özellikle belirli değerleri kazandırmak için okul dışı etkinlik ya da gezi yapmadıklarını, ancak diğer dersler kapsamında (örneğin sanat ve tasarım dersleri) yaptıkları gezilerde bahse konu değerleri de vermeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Öğretmen ayrıca, hangi değerlerin daha çok öğretildiğinin hangi okulda çalışıyor/okuyor olduğunuza göre değişeceğini söyledi. Bunun sebebi olarak da "her okulun öğrencilerine hangi değerleri öğretmek istiyorsa ya da öğrencilerin hangi değerleri öğrenmeye daha fazla ihtiyacının olduğu düşünüyorsa onlara öncelik vereceği"ni ifade etmiştir (Katılımcı 2, 7 Mayıs 2017). Londra'da Kilburn Park School'da çalışan sınıf öğretmeni katılımcı değerleri öğretirken hem sınıf içi hem de okul genelinde etkinlikler yaptıklarını söylemiştir. Okulda farklı etnik ve dini altyapıdan gelen pek çok öğrencinin olduğunun altını çizen öğretmen, özellikle karşılıklı saygı ve hoşgörü üzerinde çok durduklarını, öğrencilerin velilerini de değerler eğitimi sürecine dâhil ettiklerini ifade etmiştir. Hem öğrencileri hem de velileri bir araya getirecek etkinlikler yaptıklarını; örneğin kültür günleri adı altında farklı ülkelerin

müzik, yemek, inançları ve sembolleri hakkında öğrencilerin birbirlerinden bir şeyler öğrenmelerini desteklediklerini anlattı. Okul yönetiminin Eğitim Standartları Kurumu teftişleri sebebiyle bu konu üzerinde çok fazla durduğunu ifade etmiştir (Katılımcı 4, 25 Haziran 2018). Fikrine başvurulan diğer iki öğretmen ilkokulun (1. ve 2. basamak) tümünü kapsayan bir değerler eğitimi planının okullarında mevcut olmadığını, Britanya değerlerinin haftalık düzenli etkinliklerle verilmeye çalıştığını kaydetti (Katılımcı 1, 16 Şubat 2017; Katılımcı 3, 10 Şubat 2018). Ayrıca belirli haftalarda, okulda, bu değerlerin öneminin vurgulandığı toplu etkinlikler de yapıldığını, panolar hazırlandığını ifade ettiler. Okulların, Eğitim Standartları Kurumu'nun kontrolleri sebebiyle bu konuda itinalı olduğunu, özellikle radikalizm ve aşırıcılık vb. konuların ülkenin gündeminde çok yer alması sebebiyle, okulların, öğrencilerin ve ailelerinin bu yönde eğilimlerinin olması ihtimalinden fazlaca kaygılandıklarını ifade ettiler. Tam da bu sebeple devlet okulları için yerel otoritelerin de Britanya değerleri konusunda hassasiyet gösterdiklerini söylediler. Bu kaygı, 2014 yılında yapılan düzenlemelerle, daha önce tüm eğitim kurumları için zorunlu olmayan değerlerin eğitiminin zorunlu hale getirilmesi sonucunu doğurmuştur. Bu zeminde öğrenciler yanı sıra öğretmenler ve hatta öğrencilerin velileri de bu önleyici güvenlik politikası sebebiyle değerler eğitiminin hedefi haline gelmektedir. Yani, bu Britanya değerleri yalnızca öğrencilere değil onların velilerine de kazandırılmak istenmekte, bu değerleri benimsemeyen öğretmenlerin okullarda çalışmalarına müsaade edilmemektedir (Katılımcı 4, 25 Haziran 2018). İngiltere'de değerler eğitiminde bir eksiklik olarak ortaya çıkan ders kitabı kullanılamayışı konusunda görüşüne başvurulan ve Londra Kilburn Park School'da görevli sınıf öğretmeni katılımcı, ders kitabı kullanımı üzerineyse şunları ifade etmiştir: Çalıştığım okulda ders kitapları mevcut ancak öğretmen arkadaşlar onları kullanmak yerine ders kitaplarının yerine kullanabilecekleri çalışma kâğıtları (worksheet) hazırlamayı ve bunları fotokopi ile çoğaltıp derslerinde kullanmayı tercih ediyorlar. Sıklıkla bu çalışma kâğıtları ders kitaplarıyla örtüşüyor… Bence bunda [ders kitabı kullanmada] ısrar etmelerinin sebebi, 'bakın çalışıyorum' demeye çalışmaları ve velileri ve yönetimi etkilemek istemeleri (Katılımcı 4, 25 Haziran 2018). Benzer bir durum okullarda, dolayısıyla da değerler eğitiminde, görev alan öğretmenlerin seçimi ve belirlenmesi hususunda yaşanmaktadır. Türkiye'de öğretmen yetiştirilmesinde nitelik ve niceliğe bakılmaksızın sınav sistemi mevcutken, İngiltere'de böyle bir durum söz konusu değildir. İngiltere'de eğitim personelini okullar kendileri seçmekte, kendi ihtiyacına uygun öğreticiyi belirleyebilmektedir. Ancak bu durumun da değerler eğitiminin kalitesine bir etkisinin olup olmadığını belirleyebilmek, bu tez çalışması ve sınırlılıkları bağlamında mümkün olamamıştır. Gerek Türkiye'de gerekse İngiltere'den ilköğretim sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmelerde de bu duruma ilişkin sonuç doğurucu bir bilgi toplanamamıştır. Ancak İngiltere'deki katılımcılardaki genel kanı mevcut sistemin, yani merkezi kontrolü artırma uğraşlarının okullarda değerler eğitimine daha fazla önem verilmesi noktasında bir gelişme sağladığıdır. Hükümetin özellikle terör saldırıları sonrasında okullardaki güvenlik tedbirlerini artırma uğraşları kapsamında öğretmenlerin sicillerini daha sık ve titiz kontrol etme çabaları öğretmenlerin, güvenlik söylemleri kapsamındaki değerler eğitimine önem verme ve katılım gösterme istekliliklerini artıran bir gelişme olmuştur (Katılımcı 1, 16 Şubat 2017; Katılımcı 2, 7 Mayıs 2017; Katılımcı 3, 10 Şubat 2018; Katılımcı 4, 25 Haziran 2018)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Türkiye ve İngiltere ilköğretim birinci kademede öğretilen değerlerin ve öğretim programlarının içerikleri, öğretim programlarının öğrenmeöğretme süreçleri ile değerler eğitimine ilişkin uygulama şekilleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılarak ülkemiz öğretim uygulamalarına katkıda bulunmak ve bu alana yönelik öneriler geliştirmek amaçlanmıştır. Bu kapsamda çalışmada, Türkiye'de ve İngiltere'de ilkokullarda değerler eğitiminin eğitim sistemi, yasal alt yapı, görev alan kurumlar, öğretilen değerler ve değerler eğitimi uygulamaları açısından karşılaştırmalı bir incelemesi sunulmuştur. İngiltere ve Türkiye'de öğretilen değerlerin nitelikleri bakımından oluşan farklar (Türkiye'de daha çok yerel ve ahlaka ilişkin değerler öğretilirken, İngiltere'de bu daha çok evrensel değerler olarak anılan demokrasi, hukukun üstünlüğü, bireysel özgürlükler ve karşılıklı saygı ve diğer inançlara ve fikirlere hoşgörü olarak sıralanmıştır) buna yol açan sebepleri ortaya koymayı gerektirdiği gibi şu ana probleme cevap sunmayı da gerektirmektedir: Değerler eğitimine ilişkin gerek öğretilen değerler gerekse bunun öğretim biçimleri nasıl değişiklik göstermektedir? Ülkelerdeki farklı uygulamalar hangi zeminde ortaya çıkmaktadır? Buradan hareketle, Türkiye ve İngiltere'de değerler eğitiminin ilköğretim seviyesinde karşılaştırılmasından bu hususta ne öğrenilebilir?

Eğitim Sistemi Farklılıkları

Eğitim sistemi farklılıkları iki ülkenin değerler eğitiminde önemli farklılıkların oluşmasına sebep olmuş görünmektedir. İngiltere'de eğitimde âdemi merkeziyetçilik ulusal çapta bir değerler eğitimi için kısıtlı imkân sunmakta, ancak program anlamında merkezileşme ile ulusal ve yaygın bir değerler eğitiminden bahsedilebilmektedir. Buna göre Türkiye'de değerler eğitiminin İngiltere'den daha önce başlamış olması merkeziyetçi bir eğitim sistemine sahip olmasının kolaylaştırıcılığında mümkün olmuş olabilir. Sonuç itibariyle merkezden kontrol edilen bir eğitim sisteminde ülke genelindeki her okulda tek tip bir değerler eğitimi uygulamasının oluşturulabilmesi, merkezileşmemiş bir eğitim sistemine göre daha olasıdır. Çünkü merkezi ve ulusal bir program tüm okullar için tekil bir referans oluşturacak, farklı uygulamaları ortadan kaldıracaktır. İngiltere için ulusal programın varlığı bu anlamda çok önemli olagelmiştir. Ancak ondan sonra, ülke genelinde takip edilecek tek tip değerlerden bahsedilebilmiştir. Bu durum değerler eğitimine ülke genelinde önem verilmesi noktasında da katkı sunmuştur; çünkü âdemi merkeziyetçi yapıda okulların değer eğitimini öncelemelerini garanti edecek veya onları buna teşvik edecek çok fazla araç oluşmayabilir. Okullar için değer eğitimi kolaylıkla akademik başarı talebinin gölgesinde kalabilir.

Değerler Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Türkiye ve İngiltere'de değerler eğitiminin gelişimi farklı tarihsel gelişim süreçleri sonucu olmakla birlikte her iki ülkede de değerler eğitimine verilen önem 2000'ler sonrası artmıştır. Bu anlamda her iki ülke de dünyadaki benzer eğilimleri takip etmektedir. Ancak Türkiye özelinde merkezi eğitim yapısı değerler eğitimine uyumu daha kolaylaştırıcı bir unsur olagelmiştir. Sonuç itibariyle değerler eğitimini programa, kitaplara ve diğer eğitim materyallerine eklemlemek görece daha düzenli biçimde olabilmektedir. Ancak İngiltere için durum farklıdır. Bu kendisini öğretilecek değerlerin farklılaşmasında da göstermektedir. Sonuç itibariyle 1988'de ve 1999'da programda bahsedilen değerler ile bugün okullarda yaygın olarak öğretilen değerler, birbirini bütünler gibi gösterilse de farklıdır. Dahası İngiltere için öğretilecek değerlerin güvenlik politikaları sonrası belirlenmesi, değerler eğitimini tarihsel olarak pedagojik kaygılarla yapılan değer tanımlamalarından uzaklaştırmaktadır. Bu süreçte etnik, dini ve kültürel çeşitlilik Britanya değerleri altında uyumlulaştırılmaya çalışılır görülürken, esasında ortaya çıkan farklılıkların evrensel değerlerin yerelleştirilmesi yoluyla yönetilmesidir. Yani, bir anlamda eğitimde merkezileşme değerler eğitiminin zorunlu hale getirilmesi yoluyla sağlanmaya çalışılmaktadır. Dahası, öğretmenlerin ve velilerin de bu sürece yani değerler eğitimi sürecine dâhil edilmeleri devletin azınlıklar üzerindeki kontrolünü artırma uğraşlarının bir yansıması haline gelmektedir. Türkiye'de değerler eğitiminin zorunlu hale gelişi ise çok farklı ve öğrencilerin bireysel gelişimlerinin desteklenmesi kaygılarının ürünüdür. Bu değerlerin topluma yayılması ise değerler eğitiminin doğrudan bir amacı olmamıştır. Buna göre İngiltere özelinde tarihsel kırılma noktaları öğretilen değerleri ve değerler eğitimi süreçlerini değiştirmiştir.

Değerler Eğitiminde Görev Alan Kurumlar

Her iki ülkede de değerler eğitiminin yasal çerçevesi eğitim kanunlarınca çizilmiştir ve her iki ülkede de eğitim bakanlıkları sürecin genelinden sorumludur. Yine her iki ülkede de bakanlık yanı sıra kurumlar değerler eğitimi sürecine dâhil olmaktadır. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Talim ve Terbiye Kurulu gerçekleştirdiği şûralar aracılığıyla değerler eğitiminin kalitesinin artırılması sürecine katkı sunmaktadır. Değerler eğitiminin denetimi ise bakanlık bünyesindeki olağan teftiş süreçlerine tabidir. Ancak İngiltere'de bundan farklı olarak Eğitim Standartları Kurumu değerler eğitiminin temel denetleyicisi konumundadır. Bu kurum, Başbakanca atanan Eğitim Baş Denetçisi ile yönetilip bakanlığa ve meclise karşı sorumlu konumdadır. Merkezileşmenin zayıf olduğu ülkede merkezi kontrol açığı bu kurumca sağlanmaya çalışılmaktadır. Eğitim Standartları Kurumu okullarda verilen eğitimin kalitesini, standartlarını, finansal kaynakların etkin kullanılıp kullanılmadığını, okullarda öğrencilerin ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişimlerinin tümünün takibini ve denetimini yapmakta, bu kapsamda okulları her üç yılda bir denetleyerek onlara bağlayıcı ve yayınlanması zorunlu raporlar sunmaktadır. Bu raporlar okul bazlı oldukları ve yayınlandıkları için etkili hale gelmektedirler. İngiltere'de, yerel otoritelerin de değerler eğitimi sürecine dâhil olduklarını ifade etmek gerekir. Yerel otoriteler (ve örneğin kiliseler) eğitim sürecinin yönetiminde (öğretmen ve diğer çalışanların işe alımları, okul idari süreçlerinin yönetimi, akademik takvimlerin belirlenmesi, okulun mali yönetimi ve bütçe planlamaları ile eğitim

performans hedeflerinin belirlenmesi gibi) büyük sorumluluklar üstlenmektedirler. Âdemi merkeziyetçi yapının getirdiği engellere rağmen Eğitim Standartları Kurumu'nun denetlemesi ve raporları ile yerel otoritelerin eğitime müdahil oluşu merkezi kontrolün eksikliğini gidermede faydalı oluyor gibi görünmektedir. Türkiye'de ise merkezi teftiş faaliyetlerinin okullar üzerinde İngiltere'dekine benzer bir etki bıraktığını söylemek biraz zordur.

Öğretilen Değerler ve Değerler Eğitimi Uygulamaları

İki ülke arasında öğretilen değerler arasında hem açıkça görünen farklılıklar vardır hem de belirli örtüşme noktaları mevcuttur. Farklılıklar noktasında Türkiye'de sevgi, arkadaşlık, saygı, dostluk, öz saygı, cömertlik, paylaşma, yardımlaşma, yardımseverlik, adalet, dürüstlük, özgürlük, bağımsızlık, çalışkanlık, sorumluluk, güven, öz denetim, sabır, empati, duyarlılık, iyilikseverlik, estetik, vatanseverlik, sağlığa duyarlılık, çevreye duyarlılık, kültüre duyarlılık, tarihsel mirasa duyarlılık, doğa sevgisi gibi öz benlik gelişimini hedefleyen değerler öğretilmeye çalışılırken, İngiltere'de Britanya değerleri adı altında demokrasi, hukukun üstünlüğü, bireysel özgürlükler, karşılıklı saygı ve diğer inançlara ve fikirlere hoşgörü değerleri zorunlu olarak öğretilmektedir. Aradaki fark soyut ve somut değer farkı olarak görülebilir. Ancak bunun yanı sıra İngiltere'de de zorunlu verilen değerler temelde öğrencilerin ruhsal, ahlaki, kültürel ve sosyal gelişimlerini destekleme kapsamında öğretilmektedir. Bu zeminde iki ülkede öğretilen değerler açısından benzerlikler de bulunmaktadır. Yine Türkiye'de işbirliği ve katılım gibi başlıklar altında öğrencilere demokratik değerler de verilmeye çalışılmaktadır. Bu benzerliklere rağmen öğretilen değerler arasındaki farkın temel sebebi eğitim politikasından neyin beklendiğinden kaynaklanmaktadır. Türkiye'de öğrencinin bireysel gelişimine odaklanan değerler eğitimi, İngiltere'de daha çok devletin toplumu şekillendirme uğraşlarını doğrudan sonucu gibi görünmektedir. Türkiye'de öğretilen değerlerin bir farklı yönü de öğretilen değerlerin İngiltere'nin aksine yerel unsurlara daha çok değiniyor oluşudur. İngiltere'de ise bu süreç evrensel değerlerin yerelleştirilmesiyle yürütülmektedir. Değerler eğitiminin uygulaması noktasında ilk fark ders materyali kullanımında ortaya çıkmaktadır. Türkiye'de değerler eğitiminin ilk ve en temel materyali ders kitaplarıdır ve ders kitapları Talim ve Terbiye Kurulu'nun gözetiminde hazırlanmaktadır. İngiltere'de ise ders kitabı uygulaması yaygın değildir, bu konuda merkezi bir süreç yönetimi yoktur, bunun eksikliği de kamuoyunda sıkça dile getirilmektedir. Buradan Türkiye'deki ders kitabı destekli değerler eğitimi politikasının İngiltere için arzu edilen bir noktada olduğu söylenebilir. Bunu merkezileşmiş eğitim politikası için de söylemek, İngiltere'nin uygulamalarındaki arzulanan şeyleri düşündüğümüzde mümkündür. Ders kitapları yanı sıra her iki ülkede de gerek sınıf içi gerekse sınıf dışı benzer pek çok etkinlik yapılmaktadır. Her iki ülkede de okul-aile veya okul-yerel otoriteler iş birlikleriyle bu süreç desteklenmeye çalışılmaktadır. Türkiye'de sınıf içi ortamlarda ve derslerin parçası olarak değerler eğitiminde oyunlar, hikâyeler, sözlü ve yazılı edebiyat ürünleri, geziler, anmalar gibi etkinlikler pekiştirici faaliyetler olarak öne çıkmakta, öğretmenler ve okul yönetimlerine sıklıkla başvurulmaktadır. Bunlar yanı sıra okullarda özel hafta kutlamaları, anlamalar ve bayramlar yoluyla da değerler eğitimi çalışmaları sürdürülmektedir. Bu sürece okul aile birliği yanı sıra yerel devlet kurumları da dâhil edilerek öğrencilerin değer öğrenimi sürecine katkı sunulmaktadır. İngiltere'de ise merkezi kontrolün yokluğunda değerler eğitimi uygulamaları okulların bireysel yetenek ve uğraşlarına bağımlı durumdadır. Ancak değerler eğitiminin zorunlu oluşu ülke genelinde birbirine benzeyen ve neredeyse tek tipleşmeye varan etkinlikleri doğurmaktadır. Bunlar arasında ülkedeki kültürel, etnik ve dini çeşitliliği öven yaratıcı çalışmalar, demokrasiyi somutlaştıran sınıf kuralları hazırlamak ya da öğrenci konseyi oluşturmak gibi uygulamalar, kültürel çeşitliliği övücü çalışmalar ya da kültürel etkinlik günleri ile kültürel geziler vardır. Yine her okulda Britanya değerleri için panolar hazırlanmakta, yarışmalar düzenlenmekte bunların fotoğrafları okulların internet sayfalarında paylaşılmaktadır. Eğitim Standartları Kurumu yaptığı incelemelerde bunlardan övgüyle bahsederek, değerler eğitiminin ölçümünde bunları referans almaktadır. Her iki ülkede de belirli gün ve haftalar kutlanmakta, dış paydaşlar (aileler, yerel otoriteler ve kurumlar) değerler eğitimi sürecine katılım sağlamaktadır. Ancak önemli bir farkla İngiltere'deki uygulamalar öğrenciye değer öğretmenin ötesine geçmekte, okul aracılığıyla öğrencilerin aileleri ile okul çalışanları kontrol altına alınmaktadır. Bu ülkenin güvenlik gündeminin bir sonucudur. Sonuç olarak, Türkiye ve İngiltere karşılaştırmasında görülmüştür kigerek öğretilen değerler gerekse bunların öğretim biçimleri eğitim sisteminin yapısı, değerler eğitiminin tarihi gelişimi ve ülkedeki tarihi dönüm noktaları, eğitim sürecine dâhil olan kurumlar yanı sıra öğretilen değerlerin niteliği ve öğretim araçları

zemininde değişiklik göstermektedir. Ülkedeki farklı uygulamalar bu tarihsel ve yapısal farklılaşmaların bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.

KAYNAKÇA

Altun, A. S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1*(1), 7–17.

Akdemir, S, Aşıkcan, M & Saban, A (2017). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi sorumluluk değerine yönelik çoklu zekâ kuramına dayalı etkinlik örnekleri, *Kesit Akademi Dergisi (The Journal of Kesit Academy*) Yıl: 3, Sayı: 12, s. 550-568.

Blackhorse Primary. (2018). *How we teach children about fundamental British values*. http://www.blackhorseprimary.org.uk/how-we-teach-children-about-fundamentalbritish-va

Cambridge Assessment. (2018, June 20). *A textbook a day...* https://www.cambridgeassessment.org.uk/news/a-textbook-a-day/

Childwall CE. (2014). *British values*. www.childwallce.co.uk/british-values/

Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *Electronic Turkish Studies, 9*(2), 429–436.

Department for Education and Skills. (2003). *Excellence and enjoyment*. Department for Education and Skills.

Department for Education. (2013). *Improving the spiritual, moral, social and cultural (SMSC) development of pupils: Departmental advice for independent schools, academies and free schools* (Ref. DFE-00271-2013). https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/268826/dept_advice_template_smscadvicenov13.pdf

Department for Education. (2014a). *Improving the spiritual, moral, social and cultural (SMSC) development of pupils: Departmental advice for independent schools, academies and free schools* (Ref. DFE-00670-2014). https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/380396/Improving_the_spiritual__moral__social_and_cultural__SMSC__development_of_pupils_supplementary_information.pdf

Department for Education. (2014b). *Promoting fundamental British values as part of SMSC in schools: Departmental advice for maintained schools*. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/380595/SMSC_Guidance_Maintained_Schools.pdf

Department for Education. (2014c). *The national curriculum in England: Framework document*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381344/Master_final_national_curriculum_28_Nov.pdf

Din Eğitimi Konseyi. (2013). *A curriculum framework for religious education in England*. The Religious Education Council of England and Wales. https://resubjectreview.recouncil.org.uk/media/file/RE_Review_Summary.pdf

Education (Schools) Act 1992, c. 38 (UK). http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1992/38/pdfs/ukpga_19920038_en.pdf

Education Reform Act 1988, c. 40 (UK). http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/pdfs/ukpga_19880040_en.pdf

Fairfields. (2014). *Teaching British values*. http://www.fairfields.herts.sch.uk/school_information/TEACHING%20BRITISH%20VALUES.pdf

Gibb, N. (2015). *How to get more high-quality textbooks into classrooms*. Department for Education. https://www.gov.uk/government/speeches/how-to-get-more-high-quality-textbooks-into-classrooms

Hillside Primary. (2014). *Teaching British values*. http://www.hillsideprimary.com/teachingbritish-values/

Hökelekli, H. (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: Değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi, 6*(18), 4–9.

Independent. (2015, June 15). *Ofsted chief attacks schools that give pupils worksheets rather than books to take home*. https://www.independent.co.uk/news/education/education-news/ofsted-chief-attacks-schools-that-give-pupils-worksheets-rather-than-books-to-take-home10321792.html

Kaymakcan, R., & Meydan, H. (2014). *Ahlak, değerler ve eğitimi*. DEM Yayınları.

Kilburn Park. (2016a). *Flag winner flies over KPS*. http://www.kilburnpark.brent.sch.uk/news/detail/flag-winner-flies-over-kps/

Kilburn Park. (2016b). *The Kilburn Park School Foundation*. https://primarysite-prodsorted.s3.amazonaws.com/the-kilburn-parkschool/UploadedDocument/cf737246b7334657bca671556c715c0e/schoolinspection-report-march-2016.pdf

Koçak, A., & Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim, 4*(3), 21–28.

Manorfield CE. (2014). *Teaching British values*. https://www.manorfield.leics.sch.uk/Teaching-British-Values/

Meadhurst Primary. (2019a). *British values*. https://www.meadhurst.org/British-Values/

Meadhurst Primary. (2019b). *Promoting British values across the curriculum*. https://www.meadhurst.org/docs/Curriculum/British_Values/Promoting-BritishValues-Ppt.pdf

Millî Eğitim Temel Kanunu, Kanun No. 1739 (1973). http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf

Ofsted. (2015). *The common inspection framework: Education, skills and early years*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/717953/The_common_inspection_framework_education_skills_and_early_years-v2.pdf

Ofsted. (2018a). *The annual report of Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills 2017/18*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/761606/29523_Ofsted_Annual_Report_2017-18_041218.pdf

Ofsted. (2018b). *School inspection handbook: Handbook for inspecting schools in England under section 5 of the Education Act 2005*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/730127/School_inspection_handbook_section_5_270718.pdf

Prevent Strategy. (2011). *Prevent strategy*. The Stationery Office. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/97976/prevent-strategy-review.pdf

Qualifications and Curriculum Authority. (1999). *The national curriculum: Handbook for primary teachers in England (Key Stages 1 and 2)*. Department for Education and Employment. http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/1999-nc-primaryhandbook.pdf

Religious Education Council. (2017a). *Activities*. https://www.religiouseducationcouncil.org.uk/wpcontent/uploads/2017/10/RE-Activities.pdf

Religious Education Council. (2017b). *Religious education*. https://www.religiouseducationcouncil.org.uk/wpcontent/uploads/2017/10/cre_rel_char.pdf

Religious Education Council. (2017c). *Climate week*. https://www.religiouseducationcouncil.org.uk/wpcontent/uploads/2017/10/cre_climate_week.pdf

Sprites Primary. (2015). *British values*. www.spritesprimary.org.uk/british-values/

Sunnyfields Primary. (2015). *Promoting British values*. http://www.sunnyfieldsprimary.co.uk/Promoting-British-Values

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017). *18. Millî Eğitim Şûrası*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf

Teachers' Standards. (2012). *Teachers' standards: Guidance for school leaders, school staff and governing bodies*. Department for Education. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/665520/Teachers_Standards.pdf

The Education (Independent School Standards) Regulations 2014, SI 2014/3283 (UK). http://www.legislation.gov.uk/uksi/2014/3283/pdfs/uksi_20143283_en.pdf

TIMSS. (2011). *TIMSS 2011 international results in mathematics*. TIMSS & PIRLS International Study Center. https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/t11_ir_mathematics_fullbook.pdf

Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi, 19*, 500–522.

Yeşil, R., & Aydın, D. (2007). Demokratik değerler eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(2), 65–84.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, O. & Arslan, M. O. (2014). Fatih Erdoğan'ın eserlerinde yardımseverlik değeri. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(2), 37-44. Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim 2. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi].

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN GÜNLÜK EĞİTİM SÜRECİNE YAKLAŞIMLARI: NİTEL BİR İNCELEME[1]

Doç. Dr. Canan YILDIZ ÇİÇEKLER[2], Duygu HERO, Arş. Gör. Merve TEMEL

GİRİŞ

Okul öncesi eğitim, çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, davranışsal ve psikomotor gelişimlerinin temellerinin atıldığı kritik bir eğitim basamağıdır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Bu dönemde çocukların eğitim ortamında edindikleri deneyimler, ilerleyen yıllardaki öğrenme süreçleri ve akademik yaşantıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Özellikle çocukların öğretmenleriyle kurdukları etkileşimler ve sınıfın genel atmosferi, öğrenme süreçlerinin niteliğini etkilemektedir. Nitekim öğretmen–çocuk ilişkilerinin koruyucu bir işlev gördüğü; olumlu sınıf ikliminin çocukların uyum davranışlarını artırırken problem davranışları azalttığı alan yazında sıklıkla vurgulanmaktadır (Sabol & Pianta, 2012; Howes vd., 2013). Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerin günlük eğitim sürecine ilişkin yaklaşımları; planlama, uygulama, sınıf yönetimi ve iletişim boyutlarında yaptıkları tercihler aracılığıyla eğitimin niteliğini belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Gülay Ogelman, 2015). Geçmiş yıllarda eğitim anlayışı, ağırlıklı olarak öğrencilerin hangi bilgileri öğrenmeleri gerektiğine ve bu bilgilerin aktarılmasına odaklanmış; sınıf ortamlarının öğrencilerin aktif katılımını ve deneyim yoluyla öğrenmelerini destekleyecek biçimde düzenlenmesine yeterince öncelik verilmemiştir. Oysa çocukların yalnızca bilgi edinmeleri değil; düşünme, problem çözme ve eleştirel yaklaşım becerileri geliştirmeleri de eğitim sürecinin temel hedefleri arasında yer almaktadır. Bu süreçte öğretmenler, yalnızca bilgiyi aktaran bireyler değil; aynı zamanda lider, rehber, arabulucu ve yol gösterici rollerini üstlenen profesyoneller olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin bu rolleri etkili bir biçimde yerine getirebilmeleri, sınıf içerisinde olumlu, güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamının oluşturulmasını da desteklemektedir (Şişman & Turan, 2004). Öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve becerileri sınıf içinde etkili davranışlara dönüştürebilme kapasitelerine ilişkin inançlarının düşük olması, sınıf yönetiminde yetersizliklere ve öğretim sürecinin amacına uygun şekilde sürdürülememesine yol açabilmektedir. Bu durum, çocuklarda öğrenmeye yönelik isteksizliğe neden olabilmektedir. Buna karşılık, öğretim sürecinde çocuğu merkeze alan, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanan, etkinlikleri geliştirici biçimde planlayan ve çocukların yaratıcılığını destekleyen materyallerden yararlanan öğretmenlerin daha yüksek öz-yeterlik inancına sahip oldukları belirtilmektedir (Güler, 2021).

Okul öncesi sınıflarda öğrenme sürecini destekleyen uygulamalar da sınıf yönetimiyle doğrudan ilişkilidir. Oyun, drama, müzik, sanat ve fen etkinlikleri gibi çocuk merkezli ve etkin katılımı esas alan uygulamalar, hem öğrenmenin kalitesini artırmakta hem de sınıf içi düzenin sürdürülebilirliğine katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin bu tür destekleyici etkinlikleri kullanmaları, çocukların dikkatini canlı tutmakta ve olumlu davranışları pekiştirmektedir. Nitekim sınıf yönetimi ve davranış desteklerine yönelik mesleki gelişim çalışmalarını inceleyen sistematik derlemeler, öğretmenlerin oyun ve etkileşim temelli uygulamaları daha fazla kullandıklarında sınıf ikliminin olumlu yönde değiştiğini ortaya koymaktadır (Obee vd., 2022).

Öğretmenlerin mesleki anlamda yetkin olmaları; iletişim becerileri ve sınıf yönetimi yeterliklerinin yüksek olması, değişime ve gelişime açık bir tutum sergilemeleri, işbirliğine dayalı ve çözüm odaklı yaklaşımlar geliştirebilmeleri, çocukların ihtiyaç duydukları nitelikli eğitimin sunulmasında önemli bir rol oynamaktadır (Kiremit, 2006). Ancak alan yazın incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerin günlük eğitim süreçlerini nasıl planladıkları, etkinlikleri hangi ölçütlere göre çeşitlendirdikleri, sınıf ortamlarını nasıl düzenledikleri ve çocuklarla iletişimlerinde hangi değerlere öncelik verdiklerine ilişkin nitel çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Koçyiğit, 2014; Arslan, 2020). Bu durum, öğretmenlerin günlük eğitim sürecine yönelik yaklaşımlarının [1]bütüncül ve derinlemesine biçimde incelenmesi gereksinimini ortaya koymaktadır. Bu

[1] Bu araştırma International Education Congress/ EDUCongress 2025'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
[2] Sorumlu Araştırmacı

bağlamda yürütülen bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerin günlük eğitim sürecine yaklaşımlarının; sınıf yönetimi, sınıf içi düzenleme, destekleyici uygulamalar ve öğretmen görüşleri çerçevesinde nitel olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırmanın temel problemine bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- Okul öncesi öğretmenler, günlük plan-program etkinliklerini hazırlarken yöntem seçimi, etkinlik çeşitliliği, materyal çeşitliliği ve belirlenen amaçlara ulaşma gibi konularda hangi faktörleri öncelikli olarak dikkate almaktadır?
- Okul öncesi öğretmenler, sınıf içi düzenlemeleri ne sıklıkla gerçekleştirmekte ve sınıf içinde düzenleme yaparken hangi faktörleri önemli görmektedir?
- Okul öncesi öğretmenler, çocuklarla gerçekleştirilen günlük etkinliklerde çocukların öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla ne tür uygulamalara yer vermektedir?
- Okul öncesi öğretmenler, eğitim sürecinde sınıf yönetimini sağlamak için hangi yöntem ve stratejileri kullanmaktadır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde desenlenmiş olup, durum çalışması (case study) modeline dayanmaktadır. Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre durum çalışmaları, "bir duruma ilişkin etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla araştırılması, ilgili durumu nasıl etkilediklerinin ve durumdan nasıl etkilendiklerinin anlaşılması amacıyla yapılan çalışmalardır. Araştırmada amaç, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında dikkate aldıkları unsurları, sınıf yönetimi yaklaşımlarını ve ebeveynlerle iş birliği süreçlerini derinlemesine anlamaktır. Bu nedenle durum çalışması modeli, öğretmenlerin deneyimlerini kendi doğal ortamları içinde anlamlandırma olanağı sağladığından uygun görülmüştür (Creswell, 2016). Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış; elde edilen veriler içerik analizi yoluyla temalar, alt temalar ve kategoriler halinde çözümlenmiştir. Böylece öğretmenlerin eğitim süreçlerine ilişkin tutum ve yaklaşımları, nitel verilerden elde edilen bulgular ışığında kapsamlı biçimde değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir örneklem tekniği (Saban & Ersoy, 2019) ile belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme zaman, maliyet ve pratiklik oluşturması yönünden tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan 57 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmanın amacına yönelik olarak katılımcıların görüş ve deneyimlerini derinlemesine ortaya koymayı hedefleyen, kısmen yapılandırılmış sorulardan oluşan bir veri toplama aracıdır. Bu tür görüşmeler, araştırmacıya belirli bir çerçeve sunarken katılımcıya da kendi düşüncelerini ayrıntılı biçimde ifade etme olanağı tanımaktadır. Ancak bu yöntemin, bazı durumlarda gereksiz konulara yönelme ve görüşmenin kontrolünü kaybetme gibi dezavantajları da bulunmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2021).

Araştırma kapsamında hazırlanan görüşme formu, ilgili alan yazın taraması doğrultusunda oluşturulmuş on açık uçlu sorudan meydana gelmiştir. Formun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla, okul öncesi eğitimi, çocuk gelişimi ve ölçme-değerlendirme alanlarında görev yapan akademisyenler ile okul öncesi öğretmenlerinden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak forma nihai şekli verilmiştir. Formun anlaşılırlığını ve uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla beş okul öncesi öğretmeniyle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda

formun açık, anlaşılır ve amaca uygun olduğu belirlenmiş; böylece esas veri toplama sürecinde kullanılmaya hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu süreçte öncelikle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler dikkatle okunmuş, anlamlı bütünler oluşturularak kodlanmıştır. Kodlama işlemi sonrasında veriler arasındaki benzerlik ve farklılıklar dikkate alınarak temalar, alt temalar ve kategoriler belirlenmiştir. Elde edilen temalar, öğretmenlerin eğitim sürecine ilişkin yaklaşımlarını, sınıf içi uygulamalarını ve çocuklarla olan etkileşimlerini kapsamlı biçimde ortaya koymaktadır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilere ilişkin bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1. "Günlük Plan-Program Etkinliklerinizi Hazırlarken Yöntem, Etkinlik Çeşitliliği, Materyal Çeşitliliği, Amaca Ulaşma Vb. Konularda Sizin İçin En Çok Hangi Faktörler Önemlidir?" Sorusuna İlişkin Tema, Alt Tema, Kategoriler, Frekans ve Örnek Görüşler

Tema	Alt Tema	Kategoriler	f	Örnek Görüş
Plan-Program	Önemli Faktörler	Çocukların Yaş Grubu	12	*"Karma bir sınıfa sahip olduğum için çocukların yaşlarına uygun olmalarına dikkat ediyorum" [Ö14].*
		Çocukların Gelişim Düzeyleri	10	*"Etkinliklerin ve oyunların çocukların gelişimlerini ve yaratıcılıklarını destekleyen, çocukların seviyesine uygun olması gerekir." [Ö35].*
		Materyal Çeşitliliği	9	*"Materyallerin yaşa uygun ve gelişimlerini destekliyor olmasına dikkat ederim." [Ö39].*
		Çocukların Hazırbulunuşluk Seviyeleri	9	*"Çocukların hazırbulunuşlukları, becerileri ve etkinliklere aktif katılım sağlaması önemlidir." [Ö32].*
		Yöntem ve Teknikler	7	*"Belirlediğimiz etkinliklere en uygun yöntemin seçilmesi bizleri amaca daha kolay ulaştıracak." [Ö26].*
		Çevresel Faktörler	6	*"Bireysel farklılıklar ve çevresel faktörler çok önemli." [Ö3].*
		Çocukların İlgi/ İhtiyaç/ İstekleri	4	*"Çocukalrın ilgi ve ihtiyaçları çok önemlidir." [Ö33].*

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin günlük plan-program etkinliklerini hazırlama sürecinde "Plan-Program" teması altında, "Önemli Faktörler" alt teması kapsamında ağırlıklı olarak çocuğa uygunluk ilkesini merkeze aldıklarını görülmektedir. Frekans dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin en çok çocukların yaş grubunu (f=12) dikkate aldıkları görülmektedir. Bu vurgu, karma yaş grubuna sahip sınıflarda planlama yaparken etkinliklerin yaşa uygunluğunu temel bir ölçüt olarak ele aldıklarını düşündürmektedir (örn. "karma bir sınıfa sahip olduğum için çocukların yaşlarına uygun olmalarına dikkat ediyorum." [Ö14]).

İkinci sırada çocukların gelişim düzeyleri (f=10) yer almaktadır. Öğretmenler, etkinliklerin çocukların gelişimlerini desteklemesi ve gelişim düzeylerine uygun biçimde düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir

(örn. "Etkinliklerin ve oyunların çocukların gelişimlerini destekleyen, … seviyelerine uygun olması gerekir." [Ö35]). Bu bulguyu materyal çeşitliliği (f=9) ve çocukların hazırbulunuşluk seviyeleri (f=9) izlemektedir. Materyal çeşitliliğine yapılan vurgu, öğretmenlerin planlamada materyallerin hem yaşa uygun hem de gelişimi destekleyici olmasına önem verdiklerini göstermektedir (örn. "Materyallerin yaşa uygun ve gelişimlerini destekliyor olmasına dikkat ederim." [Ö39]). Hazırbulunuşluk ise, çocukların becerileri ve etkinliklere katılımını mümkün kılan düzeye işaret etmekte; öğretmenler aktif katılımı artırma amacıyla bu ölçütü öne çıkarmaktadır (örn. "Çocukların hazırbulunuşlukları, becerileri … önemlidir." [Ö32]).

Diğer yandan, yöntem ve teknikler (f=7) ile çevresel faktörler (f=6) planlamanın pedagojik ve bağlamsal boyutunu görünür kılmaktadır. Öğretmenler, etkinliğe en uygun yöntemin seçilmesinin amaca ulaşmayı kolaylaştıracağını ifade ederek yöntem tercihini hedef-uyumlu bir karar olarak ele almaktadır (örn. "Belirlediğimiz etkinliklere en uygun yöntem seçilmesi bizi amaca daha kolay ulaştıracaktır." [Ö26]). Çevresel faktörler vurgusu ise sınıfın/sahanın koşulları ve bireysel farklılıkların planlamayı etkilediğini göstermektedir (örn. "Bireysel farklılıklar ve çevresel faktörler çok önemli." [Ö3]). Son olarak çocukların ilgi-ihtiyaç-istekleri (f=4) daha düşük sıklıkta ifade edilse de öğretmenlerin planlama sürecinde çocuğun ilgisini ve ihtiyaçlarını dikkate aldıklarına işaret etmektedir (örn. "Çocukların ilgi ve ihtiyaçları çok önemlidir." [Ö33]).

Tablo 2. Sınıf İçi Düzenlemeleri Ne Sıklıkla Gerçekleştiriyorsunuz ve Sınıf İçinde Düzenleme Yaparken Hangi Faktörler Sizin İçin Önemlidir?" Sorusuna İlişkin Tema, Alt Tema, Kategoriler, Frekans ve Örnek Görüşler

Tema	Alt Tema	Kategoriler	f	Örnek Görüş
Sınıf İçi Düzenleme	Düzenleme Sıklıkları	Haftada Bir Kez	14	*"Haftada bir sınıf düzenlemesi yapıyorum. Sınıfın temiz olmasına, çocukların ulaşılabilir olmasına." [Ö22].*
		Etkinliğe Göre	12	*"Etkinliğin çeşitliliğine göre sınıf düzenleme yapıyorum düzenleme yaparken çocukların aktif katılabilmeleri benim için önemli bir faktör." [Ö49].*
		Gerektiğinde	10	*"Gerektiği zaman düzenleme yaparım ve çocukların ihtiyaç ile fiziksel özelliklerine dikkat ederim." [Ö18].*
		Ayda Bir	8	*"Ayda bir düzenleme yapıyoruz, çocukların ilgilerine dikkat ediyorum." [Ö21].*
		Sık-Sık	6	*"Sık sık yapıyorum, çocukların rahat iletişim kurabilmek ve ihtiyaçları." [Ö17].*
		Nadiren	3	*"Çocukların ilgisini çekebilecek ortamlar oluşturma. Sınıf düzenlemesini nadiren düzenliyorum." [Ö26].*
		Önemli Günlerde	2	*"Belirli gün ve haftalarda ve planına aldığım etkinlik türüne göre." [Ö04].*
		Her gün	2	*"Her gün, öğrenciler, materyaller, kazanım ve göstergeleri." [Ö89].*
	Önemli Faktörler	İlgi/İhtiyaç/İstek	25	*"Ayda bir sınıfı düzenliyorum. Sınıfı çocukların ilgilerine göre sevecekleri şekilde olmasına özen gösteriyorum." [Ö19]. "Çocukların istek ve fikirlerine önem veririm"[Ö38].*
		İlgi Çekici	18	*"Belirli gün ve haftalara göre çocukların dikkatini çekecek düzenlemeler yaparım [Ö57].*

Rahat Hareket Etmeleri	9	*"Ayda bir defa yapıyoruz. Etkinliklerde çocukların rahat hareket alanı olmasına dikkat ediyoruz." [Ö20].*
Rahat Hareket Etmeleri	9	*"Ayda bir sınıfı düzenliyorum. Sınıfı çocukların ilgilerine göre sevecekleri şekilde olmasına özen gösteriyorum." [Ö196].*
Ulaşılabilir ve Güvenli Olması	5	*"Dolaplarımız sabit olduğu için fiziksel değişiklikler çok az yapıyoruz. Çocukların erişebilirliğine uygun düzenliyoruz." [Ö28]. "Haftalık düzenliyorum. Çocuklar için güvenliği sağlamak önemli." [Ö48].*

Tablo 2'de okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi düzenlemeleri gerçekleştirme sıklıkları ile bu düzenlemeleri yaparken önem verdikleri faktörlere ilişkin görüşleri yer almaktadır. Bulgular, öğretmen görüşlerinin "Sınıf İçi Düzenleme" teması altında "Düzenleme Sıklıkları" ve "Önemli Faktörler" olmak üzere iki alt tema etrafında toplandığını göstermektedir.

Düzenleme sıklıkları alt teması incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf içi düzenlemeleri en sık haftada bir kez (f=14) ve etkinliğe göre (f=12) gerçekleştirdikleri görülmektedir. Haftalık düzenleme yapan öğretmenler, sınıfın temizliği ve çocukların materyallere ulaşabilirliği gibi unsurları vurgulamaktadır. Etkinliğe göre düzenleme yapan öğretmenler ise sınıf düzeninin çocukların etkinliklere aktif katılımını destekleyecek biçimde planlanmasının önemine dikkat çekmektedir.

Bunu gerektiğinde yapılan düzenlemeler (f=10) izlemektedir. Bu kategoride öğretmenler, sınıf düzenini çocukların anlık ihtiyaçları ve fiziksel özellikleri doğrultusunda yeniden düzenlediklerini ifade etmişlerdir. Ayda bir düzenleme yapan öğretmenlerin (f=8) ise daha çok çocukların ilgi alanlarını dikkate aldıkları görülmektedir. Sık sık düzenleme yapan öğretmenler (f=6) sınıf içi iletişim ve çocukların ihtiyaçlarını ön planda tutarken; nadiren düzenleme yapan öğretmenler (f=3) sınıf ortamının ilgi çekici olmasına vurgu yapmakla birlikte düzenlemeyi seyrek yaptıklarını belirtmişlerdir. Daha düşük sıklıkta ifade edilen diğer kategoriler ise önemli günlerde (f=2) ve her gün (f=2) yapılan düzenlemelerdir. Her gün düzenleme yaptığını belirten öğretmenler, materyallerin, kazanım ve göstergelerin düzenleme sürecinde belirleyici olduğunu ifade etmiştir.

Önemli faktörler alt teması incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf içi düzenlemelerde en çok çocukların ilgi, ihtiyaç ve isteklerini (f=25) dikkate aldıkları görülmektedir. Öğretmenler, sınıfın çocukların ilgisini çekecek ve kendilerini iyi hissedecekleri bir ortam hâline getirilmesine önem verdiklerini vurgulamışlardır. Bunu ilgi çekici düzenlemeler (f=18) izlemekte olup, özellikle belirli gün ve haftalarda çocukların dikkatini çekecek sınıf düzenlemeleri yapıldığı ifade edilmiştir.

Diğer önemli faktörler arasında çocukların rahat hareket edebilmesi (f=9) yer almaktadır. Öğretmenler, sınıf düzenlemelerinde çocukların etkinlikler sırasında rahatça hareket edebilecekleri alanlar oluşturmanın önemine dikkat çekmiştir. Ayrıca ulaşılabilir ve güvenli bir ortam oluşturma (f=5) da öğretmenlerin düzenleme kararlarını etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Bu kapsamda öğretmenler, sınıf içindeki materyallerin çocukların erişimine uygun olmasını ve güvenliğin sağlanmasını öncelikli gördüklerini belirtmişlerdir.

Tablo 3. "Çocuklarla Gerçekleştirilen Günlük Etkinliklerde Çocukların Öğrenme Süreçlerini Destekleyici Ne Tür Uygulamalar Gerçekleştirirsiniz?" Sorusuna İlişkin Tema, Alt Tema, Kategoriler, Frekans ve Örnek Görüşler

Tema	Alt Tema	Kategoriler	f	Örnek Görüş
Destekleyici Uygulamalar	Etkinlikler	Drama- Oyun Etkinliği	14	*"Oyun oynatırım ve kesinlikle bende onlarla oynarım ve benim olmam verimi otomatikman artırıyor." [Ö40]. "Drama ve kukla etkinlikleriyle." [Ö12]. "Sınıfımın sevmesi sebebiyle parmak kuklalarıyla öğrenmelerini destekliyorum." [Ö23].*
		Müzik	13	*"Drama, dans, müzik, parmak oyunu." [Ö34].* *"Müzik ritim çalışmaları." [Ö54].*
		Türkçe Etkinlikleri	12	*"Hareketli oyunlar, yarışmalar, masallar." [Ö03].* *"Destekleyici olarak şarkılar, oyunlar ve hikayelerden yardım alırım." [Ö31].*
		Sanat Etkinlikleri	9	*"Resim,müzik, animasyonlar, müzik atletleri gibi." [Ö07].*
		Fen Etkinlikleri	6	*"Deney-Drama tarzında somut etkinliklere daha çok yer veririm." [Ö18].*
		Alan Gezisi	3	*"Alan gezisi, videolar, çizgi filmler, çocuklara uygun deneylerle." [Ö28].* *"Drama, alan gezisi, masallar." [Ö22].*

Tablo 3'te okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi öğrenme sürecini desteklemek amacıyla kullandıkları uygulamalara ilişkin görüşleri yer almaktadır. Bulgular, öğretmenlerin destekleyici uygulamaları "Etkinlikler" alt teması altında çeşitlendirdiklerini göstermektedir.

Etkinlik türleri incelendiğinde, öğretmenlerin en sık drama ve oyun etkinliklerine (f=14) yer verdikleri görülmektedir. Öğretmenler, özellikle oyun ve drama temelli etkinliklerin çocukların öğrenme sürecine aktif katılımını artırdığını ve öğretmenin etkinlikte yer almasının öğrenmenin verimini olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Kukla ve parmak kuklası gibi materyallerin de bu etkinlikleri destekleyici biçimde kullanıldığı belirtilmiştir.

Bunu müzik etkinlikleri (f=13) izlemektedir. Öğretmenler, müziği drama, dans ve ritim çalışmalarıyla birlikte kullanarak öğrenme sürecini desteklediklerini ifade etmişlerdir. Müzik temelli uygulamaların çocukların dikkatini toplama ve sürece katılımını artırmada etkili olduğu vurgulanmıştır.

Üçüncü sırada Türkçe etkinlikleri (f=12) yer almaktadır. Öğretmenler, masallar, hikâyeler, şarkılar, hareketli oyunlar ve yarışmalar gibi etkinlikleri destekleyici uygulamalar olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu etkinliklerin, çocukların dil gelişimini desteklemenin yanı sıra öğrenilen konuların pekiştirilmesine katkı sağladığı ifade edilmiştir.

Diğer destekleyici uygulamalar arasında sanat etkinlikleri (f=9) yer almaktadır. Öğretmenler, resim çalışmaları, müzik eşliğinde yapılan etkinlikler ve animasyonlardan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Fen etkinlikleri (f=6) ise daha çok deney ve drama temelli, somut uygulamalar şeklinde ifade edilmiştir. Bu etkinliklerin çocukların öğrenmelerini yaşayarak desteklediği belirtilmiştir.

En az sıklıkla ifade edilen destekleyici uygulama alan gezileri (f=3) olmuştur. Alan gezilerinin yanı sıra videolar, çizgi filmler ve çocuklara uygun deneylerin de destekleyici olarak kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 4. "Eğitim sürecinde sınıf yönetimi kontrolünü nasıl sağlıyorsunuz?" Sorusuna İlişkin Tema, Alt Tema, Kategoriler, Frekans ve Örnek Görüşler

Tema	Alt Tema	Kategoriler	f	Örnek Görüş
Sınıf Yönetimi	Strateji	Kurallar Koyarak	16	*"Kural koyarak ve konuşarak." [Ö26].* *"Sağlamıyorum eğleniyorum eğleniyoruz, çocukları tanımaya çalışıyorum onların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun yaklaşıyorum. Elbette Sınıfı kızın belli kuralları var bunlar afişlerle ve sözel olarak birlikte belirlediğimiz kurallar nesnelerini onlara sorup belirliyoruz kurallarımızı." [Ö30].*
		Sorumluluk Vererek	13	*"Çocuklara sorumluluk vererek aktif olmalarını sağlayarak ve plana uyarak." [Ö19].*
		Ses Tonu/Jest/ Mimik	11	*"Uygun ses tonu jest ve mimikler ile olumlu davranışa teşvik etme, olumsuz davranışı uyarma." [Ö37].*
		İlgi-Dikkat Çekerek	10	*"Çocukların dikkatini sürekli canlı tutarak, etkinliklere aktif katılımlarını sağlayarak." [Ö35].*
		Oyun/Şarkı	7	*"Eğiim sürecinde sınıf yönetimi kontrolünü oyunla sağlıyorum". [Ö48].* *"Zamanı etkin kullanarak. Etkinlik geçişlerinde dikkatini çekici oyun, şarkı gibi şeylerde faydalanmak ve o anda ihtiyaç duydukları durumla ilgili iyi bir gözlemci olmak". [Ö17].*

Tablo 4'te okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimini sağlamak amacıyla kullandıkları stratejilere ilişkin görüşleri yer almaktadır. Bulgular, öğretmen görüşlerinin "Sınıf Yönetimi" teması altında "Strateji" alt teması çerçevesinde toplandığını göstermektedir.

Stratejiler incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlamada en sık kurallar koyarak (f=16) bu süreci yürüttükleri görülmektedir. Öğretmenler, sınıf kurallarını çocuklarla birlikte belirlediklerini, bu kuralları afişler ve sözel açıklamalar yoluyla görünür hâle getirdiklerini ve kurallar aracılığıyla sınıf içi düzeni sağladıklarını ifade etmişlerdir. Bu yaklaşımda, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınarak kuralların ortaklaşa oluşturulmasına vurgu yapılmaktadır.

İkinci sırada çocuklara sorumluluk vererek sınıf yönetimini sağlama (f=13) yer almaktadır. Öğretmenler, çocuklara çeşitli sorumluluklar vererek onların etkinliklere aktif katılımını desteklediklerini ve bu yolla sınıf içi düzeni koruduklarını belirtmişlerdir. Sorumluluk temelli yaklaşımın, çocukların sürece dahil olmalarını kolaylaştırdığı ifade edilmiştir.

Bunu ses tonu, jest ve mimik kullanımı (f=11) izlemektedir. Öğretmenler, uygun ses tonu ve beden dili kullanarak olumlu davranışları teşvik ettiklerini, olumsuz davranışlar karşısında ise uyarıcı ve yönlendirici bir tutum sergilediklerini belirtmişlerdir. Bu strateji, sınıf yönetiminde sözel olmayan iletişimin önemini ortaya koymaktadır.

Diğer stratejiler arasında çocukların ilgisini ve dikkatini çekerek sınıf yönetimini sağlama (f=10) yer almaktadır. Öğretmenler, çocukların dikkatini canlı tutacak etkinlikler planlayarak sınıf içi kontrolü sağladıklarını ifade etmişlerdir. Oyun ve şarkı yoluyla sınıf yönetimi (f=7) ise öğretmenlerin daha az sıklıkla başvurduğu ancak öğrenme sürecini destekleyen bir strateji olarak öne çıkmaktadır. Bu kapsamda öğretmenler, etkinlik geçişlerinde oyun ve şarkılardan yararlanarak sınıf yönetimini kolaylaştırdıklarını belirtmişlerdir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerin günlük eğitim sürecine ilişkin yaklaşımları; plan-program hazırlama, sınıf içi düzenleme, öğrenme sürecini destekleyici uygulamalar ve sınıf yönetimi stratejileri bağlamında incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin günlük eğitim sürecini büyük ölçüde çocuk merkezli, esnek ve ihtiyaca dayalı bir anlayışla yapılandırdıklarını ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin günlük plan-program etkinliklerini hazırlarken öncelikli olarak çocukların yaş grubu, gelişim düzeyi ve hazırbulunuşluk seviyelerini dikkate aldıklarını göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin planlama sürecinde etkinlikleri çocukların gelişimsel özelliklerine uygun biçimde yapılandırmaya özen gösterdiklerini ve çocuğa uygunluk ilkesini temel aldıklarını ortaya koymaktadır. Materyal çeşitliliği ve yöntem-teknik seçimine verilen önem ise planlamanın yalnızca içerik belirleme değil, aynı zamanda pedagojik bir tasarım süreci olarak ele alındığını göstermektedir. Bununla birlikte çocukların ilgi, ihtiyaç ve isteklerine ilişkin vurguların görece daha düşük sıklıkta ifade edilmesi, planlama sürecinde gelişimsel uygunluğun ilgi temelli planlamanın önüne geçtiğini düşündürmektedir.

Sınıf içi düzenlemelere ilişkin bulgular, öğretmenlerin sınıf ortamını sabit bir yapı olarak değil, dinamik ve değişken bir öğrenme alanı olarak ele aldıklarını göstermektedir. Öğretmenler sınıf düzenlemelerini en çok haftalık olarak ya da etkinliğin gerekliliklerine göre gerçekleştirmekte; bu düzenlemelerde çocukların ilgi, ihtiyaç ve isteklerini öncelikli faktör olarak görmektedir. Ayrıca çocukların rahat hareket edebilmesi, sınıfın ilgi çekici olması ve güvenli–ulaşılabilir bir ortam sunması, öğretmenlerin sınıf düzenleme kararlarını etkileyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Bu sonuçlar, sınıf düzenlemenin öğretmenler tarafından öğrenme sürecini destekleyen pedagojik bir araç olarak değerlendirildiğini ortaya koymaktadır.

Öğrenme sürecini destekleyici uygulamalara ilişkin bulgular, öğretmenlerin en sık oyun ve drama temelli etkinliklere başvurduklarını göstermektedir. Bunu müzik ve Türkçe etkinlikleri izlemekte; sanat, fen etkinlikleri ve alan gezileri ise daha düşük sıklıkta ifade edilmektedir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenme sürecinde çocukların aktif katılımını ve etkileşimini artıran yöntemleri tercih ettiklerini; ancak alan gezisi gibi okul dışı öğrenme fırsatlarının uygulamada daha sınırlı kaldığını düşündürmektedir.

Sınıf yönetimine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin en sık kurallar koyarak, çocuklara sorumluluk vererek ve iletişim temelli stratejiler (ses tonu, jest, mimik) kullanarak sınıf yönetimini sağladıkları görülmektedir. Ayrıca çocukların dikkatini çekme, oyun ve şarkıdan yararlanma gibi yöntemler, sınıf yönetiminin yalnızca kontrol odaklı değil; destekleyici ve katılımcı bir anlayışla yürütüldüğünü göstermektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin sınıf yönetimini çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan, önleyici ve olumlu davranışları destekleyici bir süreç olarak ele aldıklarını ortaya koymaktadır.

Alan yazında sınıf yönetimi, yalnızca istenmeyen davranışların kontrol altına alınması olarak değil; öğrenmeye ayrılan zamanı en üst düzeye çıkaran, çocukların etkinliklere aktif katılımını destekleyen ve olumlu davranışları teşvik eden bütüncül bir süreç olarak ele alınmaktadır (Simonsen ve diğ., 2008). Özellikle okul öncesi dönemde sınıf yönetiminin, önleyici ve destekleyici stratejiler temelinde yapılandırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda yapılan çalışmalarda, okul öncesi öğretmenlerine yönelik uygulanan sınıf yönetimi eğitim programlarının, öğretmenlerin destekleyici ve önleyici yaklaşımları daha fazla benimsediklerini ve bunun sınıf atmosferini olumlu yönde etkilediğini ortaya koyduğu görülmektedir (Güzeldere Aydın & Ocak Karabay, 2020).

Sınıf yönetimi sürecinin önemli bir boyutunu ise sınıfın fiziksel düzeni ve organizasyonu oluşturmaktadır. Fiziksel öğrenme ortamının güvenli, erişilebilir ve çocukların rahat hareket edebileceği şekilde düzenlenmesi; çocukların etkinliklere katılımını ve öğrenme sürecine odaklanmalarını desteklemektedir. Simonsen ve arkadaşları (2008), sınıfın fiziksel yapısı, düzeni ve öngörülebilirliğinin sınıf yönetiminin temel bileşenlerinden biri olduğunu ve iyi yapılandırılmış sınıflarda çocukların daha fazla uygun davranış sergilediklerini belirtmektedir. Benzer şekilde Parsonson (2012), sınıf düzeni, etkinlik planlaması ve öğretim tarzının sınıf davranışlarını etkileyen ekolojik unsurlar olduğunu vurgulamaktadır.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- Öğretmenlerin günlük plan-program hazırlama sürecinde çocukların ilgi ve isteklerine dayalı planlama yaklaşımlarının güçlendirilmesi amacıyla hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.

- Benzer araştırmalar, farklı sosyoekonomik düzeylerdeki okullarda ve farklı bölgelerde yürütülerek bulguların karşılaştırılması sağlanabilir

KAYNAKLAR

Arslan, A. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Creswell, J. W. (2016). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (Çev. Ed. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Güler, Ş. Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlıkları öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.

Güzeldere Aydın, D., & Ocak Karabay, Ş. (2020). Improvement of classroom management skills of teachers leads to creating positive classroom climate. International Journal of Educational Research Review, 5(1), 10–25.

Kiremit, H. Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. (Yayınlanmamış doktora tezi), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Koçyiğit, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programını uygulamaya ilişkin görüşleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 22(3), 997–1010.

MEB (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

Obee, A. F., Hart, K. C., & Fabiano, G. A. (2022). Professional development targeting classroom management and behavioral support skills in early childhood settings: A systematic review. School Mental Health.

Ogelman, H. G. (2015). Okul öncesi eğitimde öğretmen-çocuk etkileşimi ve öğretmen tutumları. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38, 105–121.

Parsonson, B. S. (2012). Evidence-based classroom behaviour management strategies. Kairaranga, 13(1), 16–28.

Saban, A. & Ersoy, A. (2019). Eğitimde nitel araştırma desenleri. Üçüncü Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. Education and Treatment of Children, 31(3), 351–380.

Şişman, M., & Turhan, S. (2004). Sınıf yönetimi. Ankara: Pegem A Yayınları.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ'NDE BÜTÜNCÜL EĞİTİM ANLAYIŞI

Celalettin AKDENİZ[1], Prof. Dr. İsa KORKMAZ[2]

GİRİŞ

Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hız kazandığı günümüzde bilgiye erişim biçimleri, bireylerin öğrenme ihtiyaçları ve toplumların eğitimden beklentileri önemli ölçüde değişmektedir. Özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, bireylerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve davranışların sürekli güncellenmesini zorunlu hâle getirmektedir. Bu durum eğitim sistemlerinin değişen koşullara uyum sağlayabilecek biçimde yeniden yapılandırılmasını ve eğitim programlarının çağın gereksinimlerine göre geliştirilmesini gerekli kılmaktadır (OECD, 2019a).

Eğitim programları, bireylere kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri, değer ve davranışların planlı bir biçimde düzenlenmesini sağlayan temel yapılardır. Program yalnızca derslerde aktarılacak içerikten oluşmamakta; amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme gibi birbirleriyle ilişkili bileşenlerden oluşmaktadır (Demirel, 2017; Ornstein & Hunkins, 2018). Tyler (1949), eğitim programının amaçların belirlenmesi, uygun öğrenme yaşantılarının seçilmesi, bu yaşantıların düzenlenmesi ve sonuçların değerlendirilmesi olmak üzere dört temel soruya cevap vermesi gerektiğini belirtmektedir.

Çağdaş eğitim programlarında öğrencinin yalnızca bilgi sahibi olması yeterli görülmemekte; bilgiyi kullanabilmesi, problem çözebilmesi, eleştirel düşünebilmesi, iletişim ve iş birliği kurabilmesi, yaşam boyu öğrenmeye açık olması ve toplumsal sorumluluk üstlenebilmesi beklenmektedir (Trilling & Fadel, 2009). Bu nedenle günümüz eğitim anlayışı, bilişsel gelişimin yanında duyuşsal, sosyal, fiziksel ve ahlaki gelişimi de dikkate alan bütüncül bir yapıya yönelmektedir (Ornstein & Hunkins, 2018).

Türkiye'de eğitim programları toplumsal, kültürel, bilimsel ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda farklı dönemlerde yenilenmiştir. 2024 yılında duyurulan TYMM'nde bu dönüşümün güncel örneklerinden biri olarak ortaya çıkmıştır. Model, öğrenciyi "erdem, bilgi, beceri ve eylem" bütünlüğü içerisinde ele almakta ve Türkiye'nin eğitim sistemine ilişkin yeni bir çerçeve sunmaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

TYMM, Türkiye'nin toplumsal, kültürel ve ekonomik dönüşüm hedefleri doğrultusunda eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması amacıyla geliştirilmiştir. Küreselleşme, dijitalleşme ve bilgi toplumuna geçiş, öğrencilerin yalnızca akademik bilgiye sahip olmalarını değil; eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği ve değer temelli davranış geliştirme gibi beceriler kazanmalarını da gerekli kılmaktadır (Trilling & Fadel, 2009). TYMM bu ihtiyaçlardan hareketle öğrenci merkezli, beceri temelli ve değer odaklı bir eğitim yaklaşımı ortaya koymaktadır.

Modelin geliştirilme sürecinde önceki öğretim programlarının uygulanmasından elde edilen deneyimler, çeşitli değerlendirme sonuçları ve paydaş görüşlerinin dikkate alındığı belirtilmektedir. Modelde öğrenme çıktılarının yalnızca bilişsel alanla sınırlandırılmaması; duyuşsal ve psikomotor alanlarla birlikte değerlendirilmesi

[1] Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi, Yüksek Lisans Öğrencisi, celalettinakdeniz@gmail.com | ORCID: 0009-0009-4240-1252

hedeflenmektedir. Ayrıca okul öncesinden ortaöğretime kadar programlar arasında dikey ve yatay bütünlüğün sağlanması amaçlanmaktadır(MEB, 2024).

TYMM'nin Genel Amaçları

TYMM'nin merkezinde insanın bütüncül gelişimi bulunmaktadır. Bu modelde insan; zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal ve manevi yönleriyle birlikte ele alınmaktadır. Öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına uygun esnek öğrenme ortamlarının oluşturulması ve eğitim hakkından herkesin eşit biçimde yararlanması amaçlanmaktadır (MEB, 2024).

Modelde bireyin bilişsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve ahlaki gelişiminin bir bütün içerisinde desteklenmesi hedeflenmektedir. Bilgi ile becerinin sentezlenmesi, soyut zihinsel süreçlerin somutlaştırılması ve millî, manevi ve evrensel değerlerin eğitim programlarına yansıtılması temel amaçlar arasında yer almaktadır. Modelin nihai hedefi ise "yetkin ve erdemli insan" yetiştirmektir (MEB, 2025).

Bütüncül Eğitim Anlayışı

Bütüncül eğitim yaklaşımı, öğrencinin yalnızca bilişsel yönüne odaklanmayan; duyuşsal, psikomotor, sosyal, ahlaki ve estetik gelişimini de dikkate alan çok boyutlu bir eğitim anlayışıdır. Bu yaklaşımda insan parçalı bir varlık olarak değil, farklı gelişim alanlarının birbirini tamamladığı bir bütün olarak değerlendirilmektedir (Dewey, 1938; Ornstein & Hunkins, 2018).

TYMM'de insan "ruh ve bedenden oluşan bir bütün" olarak ele alınmakta; eğitim süreci ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bütünlük çerçevesinde yapılandırılmaktadır. Bu nedenle modelde öğrencinin akademik başarısının yanı sıra değerleri, eğilimleri, becerileri ve sosyal sorumlulukları da eğitim sürecinin önemli bileşenleri olarak görülmektedir (MEB, 2024).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, TYMM'nde benimsenen bütüncül eğitim anlayışını incelemek ve modelin diğer alanlara nasıl yansıdığını ortaya koymaktır.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. TYMM'de insan ve eğitim anlayışı nasıl ele alınmaktadır?
2. TYMM'de ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bütünlük nasıl yapılandırılmıştır?
3. "Yetkin ve erdemli insan" profili bütüncül eğitim anlayışıyla nasıl ilişkilendirilmektedir?
4. Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi bütüncül eğitim anlayışına nasıl katkı sağlamaktadır?
5. Beceriler Çerçevesinin bütüncül eğitim açısından temel özellikleri nelerdir?
6. Bütüncül eğitim anlayışı öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerine nasıl yansımaktadır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında doküman incelemesine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen konuya ilişkin yazılı ve görsel materyallerin sistematik biçimde incelenmesine olanak sağlayan bir araştırma yöntemidir. Yıldırım ve Şimşek (2016), doküman incelemesini, **"**araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar**"** şeklinde açıklamaktadır. Bu doğrultuda doküman incelemesi, araştırma konusu hakkında mevcut yazılı kaynakların sistematik ve amaçlı biçimde değerlendirilmesine imkân sağlamaktadır. Bu araştırmada, TYMM'nin bütüncül eğitim anlayışının ortaya konulması amacıyla model kapsamında yayımlanan öğretim programlarına ilişkin

temel dokümanlar incelenmiştir. İncelenen dokümanlar aracılığıyla modelin eğitim anlayışı, öğrenci profili, beceriler, değerler, erdemler ve öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin temel yaklaşımları değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın temel veri kaynaklarını Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan TYMM öğretim programları ortak metni ve modelin tanıtım dokümanları oluşturmaktadır. Çalışmada ayrıca eğitim programları, bütüncül eğitim, beceri eğitimi ve değerler eğitimi konularındaki alan yazından yararlanılmıştır.

İncelenen dokümanlarda TYMM'nin ortaya çıkış amacı, eğitim felsefesi, insan anlayışı, ontolojik-epistemolojik-aksiyolojik bütünlük, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, Beceriler Çerçevesi, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme yaklaşımına ilişkin bölümler dikkate alınmıştır (MEB, 2024).

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler içerik analizi yoluyla incelenmiştir. İçerik analizi, yazılı veya sözlü verilerin sistematik biçimde incelenerek anlamlı kodlara, kategorilere ve temalara ayrılması ve bu unsurlar arasındaki ilişkilerin ortaya konulması sürecidir (Yıldırım & Şimşek, 2016). İçerik analizinin temel amacı, elde edilen veriler içerisinde yer alan anlamlı örüntüleri belirlemek ve verileri belirli kavramsal kategoriler altında düzenleyerek yorumlamaktır. Nitel araştırmalarda dokümanlardan elde edilen verilerin sistematik biçimde incelenmesi ve anlamlandırılması da içerik analizi yoluyla gerçekleştirilebilmektedir (Bowen, 2009).

Bu doğrultuda öncelikle araştırma kapsamında incelenen dokümanlar araştırmanın amacı doğrultusunda okunmuş ve TYMM'nin bütüncül eğitim anlayışına ilişkin ifadeler belirlenmiştir. Daha sonra benzer anlam ve içerik taşıyan ifadeler bir araya getirilerek kodlanmış, bu kodlar arasındaki ilişkiler doğrultusunda temalar oluşturulmuştur. Son aşamada elde edilen tema ve kodlar bütüncül eğitim anlayışı çerçevesinde değerlendirilerek yorumlanmıştır.

Analiz sonucunda beş temel tema belirlenmiştir:

1. İnsanın bütüncül gelişimi
2. Ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bütünlük
3. Yetkin ve erdemli insan ile Erdem-Değer-Eylem bütünlüğü
4. Beceriler Çerçevesi ve çok boyutlu gelişim
5. Öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde bütüncül yaklaşım

.

BULGULAR

İnsanın Bütüncül Gelişimine İlişkin Bulgular

Dokümanların incelenmesi sonucunda TYMM'nin insanı tek bir gelişim alanıyla sınırlı biçimde ele almadığı görülmüştür. Modelde insanın zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal ve manevi yönlerinin birlikte geliştirilmesi hedeflenmektedir. Öğrencinin yalnızca akademik başarısına odaklanılmamakta; bireysel özellikleri, ilgi ve yetenekleri ile değerleri de eğitim sürecinin bir parçası olarak değerlendirilmektedir.

Bu bulgu, TYMM'nin bütüncül eğitim anlayışının temelinde öğrencinin çok yönlü gelişiminin bulunduğunu göstermektedir. Öğrencinin bilişsel gelişiminin yanında sosyal-duygusal gelişiminin, fiziksel özelliklerinin, ahlaki gelişiminin ve değer dünyasının desteklenmesi amaçlanmaktadır.

Modelde eğitim hakkı ve fırsat eşitliği de bütüncül eğitim anlayışıyla ilişkilendirilmektedir. Öğrencilerin farklı özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak dezavantajların giderilmesi ve herkes için adil öğrenme ortamlarının oluşturulması hedeflenmektedir.

Ontolojik Bütünlüğe İlişkin Bulgular

Doküman incelemesinde TYMM'nin insan anlayışının ontolojik bütünlük üzerine kurulduğu görülmüştür. Modelde insan ruh ve bedenden oluşan bütüncül bir varlık olarak ele alınmaktadır. Beden insanın fiziksel yapısını, ruh ise entelektüel, ahlaki ve duygusal yönlerini kapsamaktadır. Bu anlayış doğrultusunda eğitim sürecinin yalnızca akademik başarıya yönelik olmaması, öğrencinin fiziksel ve ruhsal iyilik hâlinin de dikkate alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla TYMM'de öğrenci gelişiminin farklı boyutları birbirinden bağımsız değil, birbirini tamamlayan unsurlar olarak görülmektedir.

Epistemolojik Bütünlüğe İlişkin Bulgular

TYMM'nin epistemolojik yaklaşımında bilginin yalnızca öğrenilmesi ve hatırlanması yeterli görülmemektedir. Bilginin anlamlandırılması, günlük yaşamda kullanılması ve sorumluluk bilinciyle ilişkilendirilmesi önem taşımaktadır. Dokümanlarda bilginin günlük yaşam problemlerini çözmede ve ahlaki kararlar vermede kullanılabilecek bir araç hâline getirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu bağlamda bilgi, beceri ve bilgelik arasında bir ilişki kurulmaktadır. Bilginin beceriye, becerinin ise görgü ve bilgeliğe dönüşmesi hedeflenmektedir. Böylece öğrencinin öğrendiği bilgiyi farklı durumlara aktarabilmesi ve bilgiyi insanlığın yararına kullanabilmesi amaçlanmaktadır.

Aksiyolojik Bütünlüğe İlişkin Bulgular

Aksiyolojik bütünlük açısından TYMM'de değerler ve erdemler eğitim sürecinin temel bileşenleri arasında değerlendirilmektedir. Modelin amacı yalnızca bilgili bireyler yetiştirmek değil, bilgiyi değerlerle ve ahlaki sorumlulukla ilişkilendirebilen bireyler yetiştirmektir. Modelde bilgi sahibi olmanın beraberinde sorumluluk getirdiği vurgulanmaktadır. Sorumluluk bireyin yalnızca kendisine karşı değil, çevresine, topluma ve insanlığa yönelik davranışlarını da kapsamaktadır. Bu nedenle bilgi ile sorumluluk birbirini tamamlayan iki unsur olarak ele alınmaktadır.

Yetkin ve Erdemli İnsan Profiline İlişkin Bulgular

Araştırmada elde edilen önemli bulgulardan biri, TYMM'nin nihai hedefini "yetkin ve erdemli insan" yetiştirmek olarak belirlemesidir. Yetkinlik; öğrencinin bilgi ve becerilerle donanmasını, eleştirel düşünebilmesini, problem çözebilmesini, iletişim kurabilmesini ve öğrendiklerini gerçek yaşam durumlarında kullanabilmesini ifade etmektedir. Erdem boyutu ise öğrencinin sahip olduğu bilgi ve becerileri değerlerle uyumlu biçimde kullanmasını ifade etmektedir. Bu nedenle yetkinlik ve erdem birbirinden bağımsız iki hedef olarak değil, birbirini tamamlayan unsurlar olarak görülmektedir. Modelin hedeflediği birey, yalnızca bilen ve yapabilen değil; doğru, iyi, adil ve sorumlu olanı gözeterek hareket edebilen bireydir.

Erdem-Değer-Eylem Bütünlüğüne İlişkin Bulgular

Doküman incelemesinde TYMM'nin değer eğitimine ilişkin yaklaşımının Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi üzerinden yapılandırıldığı görülmüştür. Bu çerçevede değerler yalnızca teorik bilgi olarak ele alınmamakta, bireyin davranışlarına yansıyan ve eylemler yoluyla gözlemlenebilen unsurlar olarak değerlendirilmektedir. Modelde değerlerin temel dayanağını millî ve manevi değerler oluştururken evrensel değerlerin de dikkate alındığı görülmektedir. Saygı, sorumluluk ve adalet çatı değerler olarak ele alınmaktadır. Bunların yanında sevgi, dostluk, özgürlük, dürüstlük, vatanseverlik, yardımseverlik, aile bütünlüğü, temizlik, duyarlılık, estetik ve merhamet gibi değerler farklı alanlarla ilişkilendirilmektedir.

Bu bulgu, TYMM'de değerlerin programın diğer unsurlarından ayrı biçimde ele alınmadığını göstermektedir. Değerler; beceriler, alan bilgisi ve öğrenme süreçleriyle bütünleştirilerek öğrencinin davranışlarına yansıtılmaya çalışılmaktadır.

Beceriler Çerçevesine İlişkin Bulgular

TYMM Beceriler Çerçevesi, modelin bütüncül eğitim anlayışını destekleyen temel unsurlardan biri olarak ortaya çıkmaktadır. Çerçevenin temel amacı, öğrencilerin yalnızca akademik bilgiyle donatılmasını değil; değişen toplumsal ve teknolojik koşullara uyum sağlayabilecek çok yönlü bireyler olarak yetiştirilmesidir.

Dokümanda becerilerin bilgi, değer ve eylemle ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu doğrultuda beceri eğitimi yalnızca teknik yeterlik kazanma süreci olarak değerlendirilmemekte; öğrencinin becerilerini etik sorumluluk ve toplumsal duyarlılıkla kullanması hedeflenmektedir.

Tablo 1. Beceriler Çerçevesi ve Temel İçerikler

Beceri Alanı	Temel İçerik
Bilişsel beceriler	Eleştirel düşünme, problem çözme, analitik düşünme, yaratıcı düşünme ve bilgi okuryazarlığı
Sosyal ve duygusal beceriler	İletişim, iş birliği, empati, öz denetim, sorumluluk ve sosyal farkındalık
Dijital ve teknolojik beceriler	Dijital okuryazarlık, veri okuryazarlığı, teknoloji kullanımında etik ve güvenlik, kodlama ve algoritmik düşünme
Üretim, tasarım ve girişimcilik becerileri	Tasarım odaklı düşünme, yenilikçilik, girişimcilik, planlama, uygulama ve süreç yönetimi
Kişisel ve yaşam becerileri	Öz yönetim, sağlıklı yaşam, zaman yönetimi, öz bakım, karar verme, dayanıklılık ve uyum

Bu yapı, öğrencinin bilişsel gelişimi ile sosyal-duygusal, dijital, üretken ve kişisel gelişiminin birlikte ele alındığını göstermektedir (MEB, 2024).

Öğrenme-Öğretme Süreçlerine İlişkin Bulgular

TYMM'nin bütüncül eğitim anlayışının öğrenme-öğretme süreçlerine de yansıdığı görülmektedir. Öğrencinin aktif olduğu, deneyime dayalı öğrenme yaşantılarının desteklendiği ve öğrenmenin günlük yaşamla ilişkilendirildiği bir yaklaşım benimsenmektedir. Modelde disiplinler arası ilişkilerin kurulmasına önem verilmekte ve farklı ders alanlarının birbirleriyle ilişkilendirilmesi desteklenmektedir. Bunun yanında bireysel farklılıkların dikkate alınması, farklılaştırılmış öğretim, proje tabanlı öğrenme ve uygulamalı etkinliklere yer verilmesi hedeflenmektedir.

Bu bulgu, TYMM'nin öğrenme sürecini tek tip ve standart bir uygulama olarak değerlendirmediğini göstermektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme hızlarını, ilgi alanlarını ve gelişim özelliklerini dikkate alarak öğretim süreçlerini uyarlayabilmeleri için esnek bir yapı oluşturulmaya çalışılmaktadır.

Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

TYMM'de ölçme ve değerlendirme, öğrenme sürecinin sonunda gerçekleştirilen bağımsız bir işlem olarak değil, öğrenme sürecinin bütünleyici bir unsuru olarak ele alınmaktadır. Öğrencilerin gelişiminin süreç içerisinde izlenmesi ve öğrenme çıktılarına ulaşma düzeylerinin farklı öğrenme kanıtları aracılığıyla değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Modelde süreç odaklı, geri bildirim sağlayan ve beceri gelişimini destekleyen ölçme yöntemlerinin kullanılması öngörülmektedir. Performans görevleri, gözlem, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi farklı yöntemlerin kullanılması, öğrencinin gelişiminin daha geniş bir çerçevede değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır.

Ayrıca beceri temelli öğrenme çıktılarının gerçek yaşamla ilişkilendirilen performans görevleriyle değerlendirilmesi ve değerlendirme sürecinde öğrenci farklılıklarının dikkate alınması hedeflenmektedir. Bu durum, ölçme-değerlendirmenin bütüncül eğitim anlayışının önemli bir parçası olduğunu göstermektedir.

SONUÇ

TYMM'nde bütüncül eğitim anlayışının, modelin insan, bilgi, beceri, değer, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme yaklaşımının temelini oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır (MEB, 2025).

İlk olarak TYMM'nin insanı tek bir gelişim alanıyla sınırlı biçimde ele almadığı görülmektedir. Modelde öğrencinin bilişsel, duyuşsal, sosyal, fiziksel ve ahlaki gelişiminin birlikte desteklenmesi amaçlanmaktadır. Bu durum, geleneksel anlamda yalnızca akademik başarıya odaklanan eğitim anlayışından daha geniş bir öğrenci gelişimi yaklaşımını ortaya koymaktadır.

İkinci olarak modelin ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bütünlük anlayışını bir arada ele aldığı görülmektedir. Ontolojik açıdan insan ruh ve beden bütünlüğü içerisinde değerlendirilirken, epistemolojik açıdan bilginin anlamlandırılması ve yaşamda kullanılması ön plana çıkarılmaktadır. Aksiyolojik açıdan ise bilgi ve becerilerin değerler ve sorumlulukla bütünleştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2024).

Üçüncü olarak "yetkin ve erdemli insan" profilinin modelin nihai hedefi olduğu görülmektedir. Bu profil, bilgi ve beceri bakımından yeterli olmanın yanı sıra sahip olunan bilgi ve becerileri değerlerle uyumlu ve sorumlu biçimde kullanabilen bireyi ifade etmektedir (MEB, 2025).

Dördüncü olarak Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, değerlerin yalnızca teorik olarak öğretilmesinden ziyade davranışa dönüştürülmesini amaçlayan bir yapı sunmaktadır. Değerlerin beceriler ve alan bilgisiyle bütünleştirilmesi, TYMM'nin bütüncül eğitim anlayışının önemli bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (MEB, 2024).

Beşinci olarak Beceriler Çerçevesinin öğrencinin çok yönlü gelişimini destekleyecek şekilde yapılandırıldığı görülmektedir. Bilişsel, sosyal-duygusal, dijital, üretim-tasarım, girişimcilik, kişisel ve yaşam becerilerinin birlikte ele alınması öğrencinin yalnızca akademik yönden değil, yaşamın farklı alanlarında ihtiyaç duyacağı beceriler açısından da desteklenmesini amaçlamaktadır (MEB, 2024; Trilling & Fadel, 2009).

Son olarak TYMM'nin öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde esnek, öğrenci merkezli, deneyime dayalı ve süreç odaklı bir anlayışı desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması, disiplinler arası öğrenmenin desteklenmesi ve farklı öğrenme kanıtlarının kullanılması bu yaklaşımın önemli özellikleridir (MEB, 2024; Dewey, 1938).

Genel olarak değerlendirildiğinde TYMM'nin bütüncül eğitim anlayışı; **bilgi-beceri-değer-eylem**, **akıl-duygu**, **birey-toplum** ve **insan-çevre** ilişkilerini birlikte ele alan bir eğitim yaklaşımı ortaya koymaktadır. Modelin

"yetkin ve erdemli insan" hedefi, eğitim programının farklı bileşenlerini ortak bir insan yetiştirme amacı etrafında birleştirmektedir (MEB, 2024).

ÖNERİLER

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar doğrultusunda, TYMM'nin bütüncül eğitim anlayışının etkili biçimde uygulanmasına ve konuya ilişkin gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlerin TYMM'nin bütüncül eğitim anlayışına ilişkin bilgi ve uygulama yeterliklerinin artırılması amacıyla hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Bu eğitimlerde yalnızca modelin teorik yapısının tanıtılmasıyla yetinilmemeli; Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, Beceriler Çerçevesi ve süreç odaklı ölçme-değerlendirme yaklaşımına ilişkin sınıf içi uygulama örneklerine yer verilmelidir.
2. Bütüncül eğitim anlayışının sınıf ortamında etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlere farklılaştırılmış öğretim, disiplinler arası öğretim, proje tabanlı öğrenme ve deneyimsel öğrenme konularında uygulamalı destek sağlanmalıdır.
3. TYMM'nin Beceriler Çerçevesi ve değer odaklı yaklaşımının eğitim ortamlarına daha etkili biçimde yansıtılabilmesi amacıyla öğretmen, okul yöneticisi ve diğer eğitim paydaşları arasında iş birliğini destekleyen uygulamalar geliştirilmelidir.

Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. TYMM'nin değer eğitimine ilişkin yaklaşımının öğrencilerin gerçek davranışlarına nasıl yansıdığını belirlemek amacıyla öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine dayalı nitel araştırmalar gerçekleştirilmelidir.
2. "Yetkin ve erdemli insan" profilinin öğrencilerin gelişimine etkisini belirlemek amacıyla farklı eğitim kademelerinde uzun süreli ve izleme çalışmalarına yer verilmelidir. Ayrıca bilişsel, sosyal-duygusal, dijital ve yaşam becerilerinin gelişimini değerlendirmeye yönelik geçerli ve güvenilir ölçme araçları geliştirilmelidir.
3. TYMM'nin uygulama sonuçlarının önceki öğretim programlarıyla karşılaştırılmasına yönelik karşılaştırmalı araştırmalar yapılmalı; farklı sosyoekonomik ve kültürel çevrelerde bütüncül eğitim anlayışının nasıl uygulandığı ve okul kültürüne nasıl yansıdığı incelenmelidir.

.

KAYNAKLAR

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Kadırhan, Z., & Şat, M. (2025). A review of studies on the Türkiye Century Maarif Model. *Temel Eğitim, 7*(27), 84–105. https://doi.org/10.52105/temelegitim.1730094

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli tanıtım dokümanı*. MEB.

OECD. (2019a). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. OECD Publishing.

OECD. (2019b). *OECD skills outlook 2019: Thriving in a digital world*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/df80bc12-en

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Pearson.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.

İLKOKULDA ÇATIŞMA ÇÖZME STRATEJİLERİNİN ÖĞRETİMİNDE MASALLARIN ROLÜ VE ÖNEMİ[1]

Merve GÜRKANER BENLİ[2], Ahmet SABAN[3]

GİRİŞ

İnsan, doğası gereği sürekli iletişim halinde olan sosyal bir varlıktır. İnsan için başkalarıyla iletişim kurmak toplumsal birlikteliği sürdürmek adına bir zorunluluktur. Ancak bireylerin iletişim biçimi, yetiştikleri kültür ve çevreye bağlı olarak farklılık gösterir; bu farklılıklar da çatışmalara yol açar (Akkaya, 2024). Bu yönüyle çatışma, bireyler arasında ortaya çıkan isteklerin, amaçların veya değerlerin uyuşmaması sonucunda oluşan anlaşmazlık durumunu tanımlar (Demir, 2017). Bireyler sosyalleşme sürecinde kaçınılmaz olarak çatışmaya maruz kalırlar (Koç, Teke ve Aslan, 2017). İnsanların düşünce ve davranışları ne kadar olumlu olsa da, her zaman rekabet ve çatışma potansiyeli taşır (Cüceloğlu, 2005). Bireylerin kişilerarası çatışma çözme becerisi, sosyal etkileşimleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çocukların bu beceriyi çok küçük yaşlardan itibaren geliştirmesi, yetişkin hayatlarında daha sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarına katkıda bulunur (Yüksel, 2004).

Çatışma çözme becerisi, bireyler arasında ortaya çıkan anlaşmazlıkların sağlıklı bir şekilde yönetilmesini sağlar. Çatışma çözme sürecinin etkili olması, bireylerin bu beceriye sahip olmalarıyla doğru orantılıdır. Alan yazında, çatışma çözümünde yaygın olarak kullanılan beş temel strateji şunlardır (Johnson ve Johnson, 2009): (1) baykuş (yüzleşme), (2) tilki (uzlaşma), (3) köpekbalığı (güç kullanma), (4) oyuncak ayı (yumuşatma) ve (5) kaplumbağa (geri çekilme).

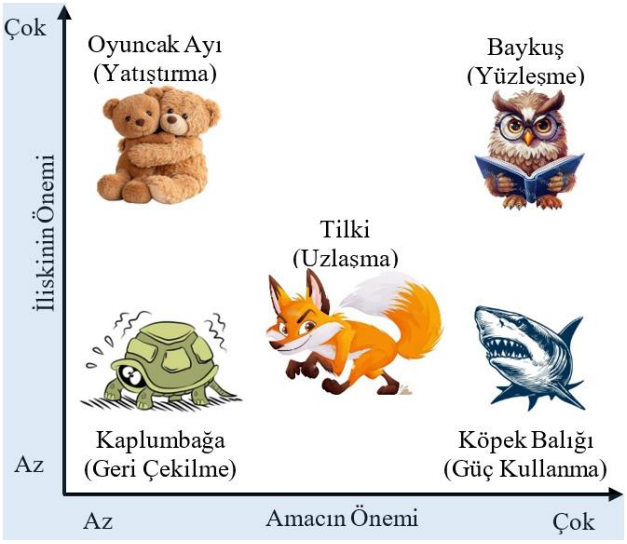
- ***Baykuş (yüzleşme) stratejisi***, olayları farklı bakış açılarından değerlendirmeyi esas alır. Bu stratejiyi benimseyen bireyler hem kendi hem de karşı tarafın isteklerini dikkate alır. Ayrıca, onlar için çatışmalar bir tehditten ziyade ilişkileri geliştirmek için iyi bir fırsat sunar.
- ***Tilki (uzlaşma) stratejisi***, çatışma çözümünde dengeyi gözetme çabalarını yansıtır. Bu stratejide, her iki tarafın da kabul edebileceği orta bir yol bulmak esastır. Bu stratejiyi benimseyen bireyler hem kendi hem de karşı tarafın isteklerini dengelemeye çalışır.
- ***Köpek balığı (güç kullanma) stratejisi***, çatışmayı kazanmaya ve kendi çıkarlarını öncelemeye odaklanır. Bu stratejiyi benimseyen bireyler, karşı tarafın istek ve ihtiyaçlarını göz ardı ederler ve kendi isteklerini zorla kabul ettirmeye çalışırlar.
- ***Oyuncak ayı (yatıştırma) stratejisi***, karşı tarafın isteklerini ön planda, kendi ihtiyaçlarını ise arka planda tutmayı öngörür. Bu stratejiyi benimseyen bireyler, çatışmalardan kaçınmak adına kendi isteklerinden feragat eder.
- ***Kaplumbağa (geri çekilme) stratejisi***, çatışmadan tamamen kaçınmayı öngörür. Bu stratejiyi benimseyen bireyler, çatışma durumunu tamamen görmezden gelme eğilimindedir. Bu strateji sorunların çözülmeden birikmesine ve daha büyük çatışmaların ortaya çıkmasına neden olur.

[1] Bu çalışma, ilk yazarın ikinci yazarın danışmanlığında 2025 yılında tamamladığı "İlkokulda Çatışma Çözme Stratejilerinin Öğretiminde Masalların Rolü ve Önemi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[2] Necmettin Erbakan Üniversitesi, gurkanermerve@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-7805-4573

[3] Necmettin Erbakan Üniversitesi, ahmetsaban54@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-0853-1853

Şekil 1, Johnson ve Johnson'dan (2009) uyarlanan çatışma çözme stratejilerini görselleştirmektedir.



Şekil 1. Çatışma Çözme Stratejileri

Masallar çatışma çözme becerisinin geliştirilmesinde önemli bir öğretim materyali olarak kullanılabilir (Karatay, 2007). Masal kahramanlarının karşılaştığı durumlar ve bu durumlara yönelik sergiledikleri davranışlar, çocuklara gerçek hayatta karşılaşabilecekleri benzer durumlar için ilham vermekte ve sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Gedik, 2020; Ilıcak ve Bal, 2019). Masallardaki kahramanlar, genellikle adalet arayışında olan karakterler olarak, çocuklara doğru olanı yapmanın ve adil olmanın ne kadar önemli olduğunu öğreterek duygusal gelişimlerini destekler (Nuhoğlu, 2019). Duygusal gelişim, çatışma çözme sürecinde önemli bir rol oynar (Oğuz Taşbaş, 2019). Bunun yanı sıra, masallar çocukların toplumsal kuralları ve normları anlamalarına yardımcı olur. Masallarda yer alan çatışma durumları ve bunların çözüm yolları, çocuklara toplumsal kurallara nasıl uyulması gerektiği konusunda rehberlik eder. Bu bağlamda, masalların eğitici rolü çocukların toplumsal yaşama hazırlanmasında önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir (Erdal, 2016).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile Tahir Alangu'nun (1967) *Keloğlan Masalları* ve Eflatun Cem Güney'in (2016) *Masallar* adlı kitaplarında yer verilen 42 adet masalın çatışma çözme sürecinin temel unsurları bakımından analiz edilmesi hedeflenmiştir. Böylece, masalların çatışma çözme stratejilerinin öğretimindeki katkısı anlaşılmak istenmiştir. Çalışmada, temel olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. *Keloğlan Masalları* ve *Masallar* adlı kitaplarda çatışma tarafları kimlerdir?
2. *Keloğlan Masalları* ve *Masallar* adlı kitaplarda çatışma sebepleri nelerdir?
3. *Keloğlan Masalları* ve *Masallar* adlı kitaplarda çatışma türleri nelerdir?
4. *Keloğlan Masalları* ve *Masallar* adlı kitaplarda çatışma çözme stratejileri nelerdir?
5. *Keloğlan Masalları* ve *Masallar* adlı kitaplarda çatışmalar nasıl sonuçlanmaktadır?

Araştırmanın Önemi

Alanyazında masalların ve çocuk edebiyatı ürünlerinin genellikle kültürel aktarım ve değer eğitimi boyutuna odaklandığı görülmektedir (Aydın ve Öksüz, 2021; Başaran, 2021); çatışma çözme stratejilerinin

öğretimine katkısı ise büyük ölçüde ihmal edilmiştir. Bu yönüyle bu çalışmanın alanyazına önemli bir katkı sunacağı düşünülmüştür. Çalışmada *Keloğlan Masalları* ve *Masallar* adlı kitapların tercih edilmesindeki en büyük etken, Türk halk edebiyatında önemli bir yer tutmalarıdır. Bu kitaplardaki masallar, toplumsal normlar, ahlaki değerler ve bireysel özgürlükler arasındaki gerilimleri etkili bir şekilde ele almakta ve bu bağlamda çocuklara eğitici mesajlar sunmaktadır. Örneğin, Tahir Alangu'nun (1967) *Keloğlan Masalları* adlı kitabı Türk halk edebiyatının en önemli anlatılarından biri olarak kabul edilmekte ve kültürel değerlerin aktarılmasında önemli bir işlev görmektedir. Özellikle, Keloğlan'ın halkın içinden gelen sıradan bir figür olarak zorluklarla başa çıkması, toplumsal normların yeniden üretimi açısından değerli görülmektedir. Keloğlan'ın zekâsı, dürüstlüğü ve cesareti sayesinde karmaşık durumları çözmesi, bu tür durumlarla nasıl başa çıkılacağı konusunda çocuklar için önemli dersler sunmaktadır (Erdal, 2016). Benzer şekilde, Eflatun Cem Güney'in (2016) *Masallar* isimli eseri de Türk halk kültüründe derin izler bırakmış bir masal derlemesi olarak çocuklara yönelik eğitici bir içerik sunmaktadır. Bu masallardaki pek çok tema, Keloğlan masallarındaki temel ahlaki ve eğitici unsurlarla örtüşmektedir. *Masallar* kitabındaki masallar da Keloğlan masalları gibi halkın içinden gelen karakterlerin zorluklarla başa çıkma yöntemlerini öğretici bir içerikle ele almaktadır. Ayrıca, her iki kitabın da içerdiği masallarda doğayla kurulan ilişki, çocukların çevresel farkındalığını artırmaktadır. Özellikle doğanın korunması, saygı duyulması ve onunla uyum içinde yaşanması gerektiği mesajı her iki masal kitabında da sık sık işlenmektedir (Orta, 2023).

YÖNTEM

Bu çalışmada "doküman analizi yöntemi" (Bowen, 2009; Sak, Şahin Sak, Öneren Şendil ve Nas, 2021) kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırma konusuyla ilgili yazılı materyalleri sistematik bir şekilde incelemeyi gerektiren nitel bir yöntemdir (Creswell, 2002). Doküman analizi vasıtasıyla mevcut dokümanlar derinlemesine incelenerek araştırılan konunun özü anlaşılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada doküman analizi aşağıdaki beş aşamada gerçekleştirilmiştir: (1) dokümanları belirleme, (2) dokümanların orijinalliğini kontrol etme, (3) veri toplama sürecini sistematikleştirme, (4) dokümanları okuma, analiz etme ve elde edilen veriyi düzenleme, (5) verilerin geçerlik ve güvenirliğini sağlama.

- ***İlk aşamada (dokümanları belirleme)***, araştırmanın amacına uygun masal kitapları belirlenmiş ve bu kitapların içerdiği tüm masallar çalışmaya dahil edilmiştir. Bu bağlamda, Tahir Alangu'nun (1967) *Keloğlan Masalları* kitabından 19 ve Eflatun Cem Güney'in (2016) *Masallar* kitabından 23 olmak üzere toplam 42 masal, çatışma çözme sürecinin temel unsurları bakımından çalışmanın analiz kapsamına alınmıştır.
- ***İkinci aşamada (dokümanların orijinalliğini kontrol etme)***, seçilen kitapların orijinalliği kontrol edilmiş ve her iki kitabın da Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) "100 Temel Eser" listesinde yer aldığı anlaşılmıştır. Tahir Alangu'nun (1967) *Keloğlan Masalları* kitabı Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün 04/08/2005 tarih ve 8081 sayılı Genelgesi (2005/70) ile "100 Temel Eser" listesine alınmıştır. Eflatun Cem Güney'in (2016) *Masallar* kitabı MEB Yayınları arasında olmakla beraber, yazarın ilk basımı 1957 yılında yapılan ve yukarıda bahsedilen genelge ile "100 Temel Eser" listesine alınan *Evvel Zaman İçinde* adlı eserindeki tüm masalları içermektedir.
- ***Üçüncü aşamada (veri toplama sürecini sistematikleştirme)***, veri toplama sürecini sistematik hale getirmek amacıyla bir kodlama formu geliştirilmiştir. Kodlama formu, çalışmada analiz kapsamına alınan her masala ait çatışma taraflarını, çatışma nedenlerini, çatışma türlerini, çatışma çözme stratejilerini ve çatışma sonuçlarını sınıflandırmaya yönelik olarak tasarlanmıştır. Kodlama formunun geliştirilmesinde alanyazından yararlanılmıştır. Örneğin, Johnson ve Johnson (2009) dört farklı çatışma

türü ileri sürmüştür: (a) tartışma, (b) kavramsal çatışma, (c) çıkar çatışması ve (d) gelişimsel çatışma. *Tartışma türü çatışmalar*, karakterler arasındaki görüş ayrılıklarını simgeler. Bu tür çatışmalar, genellikle ideolojik ya da ahlaki konulardaki fikir uyuşmazlıklarından kaynaklanır (Orta, 2023). *Kavramsal çatışmalar*, bireylerin olgu ve olayları farklı biçimlerde algılamaları ve anlamlandırmaları sonucunda ortaya çıkar. Bu çatışma türü, genellikle yanlış anlamalardan veya bilgi eksikliğinden kaynaklanır (Aksoy, 2020). *Çıkar çatışmaları*, bireylerin kendi çıkarlarını koruma çabaları doğrultusunda birbirleriyle yaşadıkları anlaşmazlıkları temsil eder (Şimşek, 2017). *Gelişimsel çatışmalar* ise bireylerin kişisel gelişim (olgunlaşma) süreçleri esnasında karşılaştıkları zorlukları ifade eder (Koç vd., 2017). Benzer bir süreç kodlama formunun geri kalan dört boyutunun her biri (çatışma tarafları, çatışma nedenleri, çatışma çözme stratejileri ve çatışma sonuçları) için ayrı ayrı uygulanmış ve kodlama formuna son şekli verilmiştir. Tablo 1, çalışmada veri toplamak amacıyla geliştirilen kodlama formunu göstermektedir.

- ***Dördüncü aşamada (dokümanları okuma, analiz etme ve elde edilen veriyi düzenleme)***, her iki kitapta yer alan 42 adet masal, ilk araştırmacı (MGB) tarafından birkaç kez okunarak analiz edilmiştir. İlk okumada, masallardaki olay örgüsü, karakterler, çatışma durumları ve çatışma çözüm stratejileri açısından genel bir bakış açısı kazanılmaya çalışılmıştır. İkinci ve sonraki okumalarda ise kodlama formu doğrultusunda her bir masal kısaca özetlenerek çözümlenmiş ve elde edilen veriler ilgili kategorilere not edilmiştir. Ayrıca, yapılan kodlama için bir gerekçe oluşturulmuştur. Bu aşamada veriler, betimsel bakımdan tablolaştırılarak (frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak) araştırma sorularına yanıt verecek biçimde bulgulara dönüştürülmüş ve yorumlanmıştır. Tablo 2, *Keloğlan Masalları* kitabının "Keloğlan ile Devler" adlı masalına ilişkin kodlama formu uygulanarak gerçekleştirilen kodlamayı örnek olarak sunmaktadır.
- ***Beşinci aşamada (verilerin geçerlik ve güvenirliğini sağlama)***, çalışmada elde edilen verilere yönelik geçerlik ve güvenirlik süreçleri yürütülmüştür. Geçerlik, bulguların çalışmada ele alınan olguyu yansıtma düzeyini temsil ederken, güvenirlik ise çalışmanın benzer özellikteki bir örneklemle tekrarlanması durumunda benzer bulgulara ulaşılıp ulaşılmadığıyla ilgilidir (Karasar, 2022). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik, elde edilen verilerin ve bunlara dayalı yapılan yorumların inandırıcılığını sağlamak/artırmak açısından büyük önem taşımaktadır (Saban ve Ersoy, 2023; Tracy, 2010). Özellikle doküman analizi gibi araştırmacının öznel bakış açısının ön planda olduğu çalışmalarda verilerin sistematik, tutarlı ve şeffaf bir biçimde oluşturulduğunun kanıtlanması büyük önem arz etmektedir. Bu çalışmada verilerin inandırıcılığını sağlamak/artırmak amacıyla iki temel süreç uygulanmıştır: (1) verilerin tutarlılığını kontrol etme ve (2) verilerin geçerliliğini teyit etme. Verilerin tutarlığını kontrol etmek amacıyla, ilk kodlamadan yaklaşık 1 ay sonra aynı dokümanlar (masallar) yeniden kodlanmıştır. Daha sonra ilk kodlama ile ikinci kodlama karşılaştırılarak iki kodlama arasındaki tutarlık hesaplanmıştır. Verilerin geçerliliğini teyit etmek amacıyla veriler, üç öğretmenden (iki sınıf öğretmeni ve bir edebiyat öğretmeni) oluşan bir uzman grubu tarafından aynı kodlama formu kullanılarak kodlanmıştır. Kodlama formunun herhangi bir kategorisine ilişkin araştırmacının ilk ve ikinci kodlamaları arasında bir tutarsızlık bulunması durumunda, ilgili kategoride ilk araştırmacının ad ve soyadının baş harfleri (MGB) kullanılarak tutarsızlığın gerekçesi "*italik*" yazı stili ile açıklanmıştır. Benzer şekilde, kodlama formunun herhangi bir kategorisine ilişkin araştırmacı ile uzman grubunun kodlamaları arasında bir tutarsızlık bulunması durumunda, ilgili kategoride kodlamayı yapan öğretmenin ad ve soyadının baş harfleri (SS, İAD ya da MYE) kullanılarak farklı görüşün gerekçesi "*italik*" yazı stili ile açıklanmıştır. Tablo 3, çalışmada uygulanan geçerlik ve güvenirlik süreçlerine ilişkin sonuçları göstermektedir.

Tablo 1. Kodlama Formu

Masal kitabı: **Masal adı:** **Sayfa numarası:** **Masalın kısaca özeti:**	
Masaldaki çatışma tarafları	( ) kişi-kişi ( ) kişi-kendi ( ) kişi-doğa ( ) kişi-toplum
Masaldaki çatışma nedenleri	( ) temel yaşam gereksinimi ( ) sevgi gereksinimi ( ) güç gereksinimi ( ) özgürlük gereksinimi ( ) eğlenme gereksinimi ( ) sınırlı kaynaklar ( ) farklı değerler
Masaldaki çatışma türleri	( ) tartışma ( ) kavramsal çatışma ( ) çıkar çatışması ( ) gelişimsel çatışma
Masaldaki çatışma çözme stratejileri	( ) kaplumbağa ( ) oyuncak ayı ( ) köpek balığı ( ) tilki ( ) baykuş
Masaldaki çatışma sonuçları	( ) kazan-kazan ( ) kazan-kaybet ( ) kaybet-kaybet

Tablo 2. "Keloğlan ile Devler" Masalına İlişkin Kodlama Örneği

Masal kitabı: Keloğlan Masalları **Masal adı:** Keloğlan ile Devler **Sayfa numarası:** 7-12
Masalın kısaca özeti: Tembel ve sorumsuz bir hayat süren Keloğlan, nenesi tarafından evden kovulduktan sonra yola koyulur ve yolda karşılaştığı devleri kurnazlıkla alt ederek onlardan bir çuval altın almayı başarır. Zekâsı ve söz oyunlarıyla devleri kandıran Keloğlan, altınları alarak evine döner ve nenesiyle birlikte mutlu bir şekilde yaşar.

Masaldaki çatışma tarafları	Kişi-kişi	Keloğlan ile devler arasında bir çatışma yaşanır. Devler, Keloğlan'ı altınları almakla tehdit eden bir rakip olarak görürken, Keloğlan da devlerin gücüne karşı zekâsını kullanarak mücadele eder.
Masaldaki çatışma nedenleri	Güç gereksinimi (araştırmacının ilk kodlaması)	Devler, Keloğlan'ın kendilerinden üstün olduğunu düşünerek onu alt etmeye çalışır.
	Sınırlı kaynaklar (araştırmacının ikinci kodlaması)	*Devlerin amacı Keloğlan'ı alt etmek olsa da, çatışmanın temel nedeninin devlerin altınları olduğu düşünüldüğünde, bu durum "sınırlı kaynaklar" olarak değerlendirilebilir. Keloğlan bu altınları elde etmek için devlerle mücadele eder.* (MGB)
Masaldaki çatışma türleri	Çıkar çatışması	Keloğlan ile devler arasındaki çatışmada her iki taraf da kendi çıkarlarını korumak için mücadele eder.
Masaldaki çatışma çözme stratejileri	Tilki (araştırmacı kodlaması)	Devler, Keloğlan'ın gücünden korkarak onunla "uzlaşma" yoluna giderler ve altınları vermeyi kabul ederler.
	Kaplumbağa (uzman kodlaması)	*Devlerin Keloğlan'ın gücünden korktukları için çatışmadan kaçındıkları düşünüldüğünde, uyguladıkları çatışma çözme stratejisi "kaplumbağa" olarak değerlendirilebilir.* (SS/MYE)
	Baykuş	Keloğlan, devlerin gücüne karşı zekâsını kullanarak problemle yüzleşir. Devlerin saldırılarını önceden tahmin edip, onları alt etmek için planlar yapar.
Masaldaki çatışma sonuçları	Kazan-kaybet	Keloğlan devleri kandırarak altınları alırken, devler ise hem altınlarını kaybeder hem de korkuyla kaçar.

Tablo 3. Geçerlik ve Güvenirlik Sonuçları*

Kategori adı	Kategori için gerçekleştirilen toplam kodlama sayısı	Kategori için araştırmacının ilk ve ikinci kodlamaları arasındaki tutarlık oranı	Kategori için uzmanların araştırmacı kodlamasını teyit etme oranı
Çatışma tarafları	78	%100	%96,1 (3 analiz teyit edilmemiştir)
Çatışma nedenleri	103	%97,1 (3 analiz tutarlı değildir)	%91,3 (9 analiz teyit edilmemiştir)
Çatışma türleri	72	%100	%97,2 (2 analiz teyit edilmemiştir)
Çatışma çözme stratejileri	108	%92,6 (8 analiz tutarlı değildir)	%86,1 (15 analiz teyit edilmemiştir)
Çatışma sonuçları	44	%100	%100

*Farklı kodlayıcılar arasındaki uyuşum oranlarının %80 ve üzerinde olması yüksek güvenirlik düzeyini göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu çalışmadaki uyuşum oranları %86,1 ile %100 arasında değişmektedir.

BULGULAR

Bu bölümde, kodlama formundaki her bir kategoriye (masaldaki çatışma tarafları, masaldaki çatışma nedenleri, masaldaki çatışma türleri, masaldaki çatışma çözme stratejileri ve masaldaki çatışma sonuçları) ilişkin elde edilen betimsel bulgular sunulmaktadır.

Çatışma Tarafları

Tablo 4, *Keloğlan Masalları* ile *Masallar* kitaplarında yer alan masallara ait çatışma taraflarının dağılımını göstermektedir.

Tablo 4. Çatışma Tarafları

Çatışma Tarafları	Keloğlan Masalları *f* (%)	Masallar *f* (%)	Toplam *f* (%)
Kişi-kişi	17 (54,8)	20 (42,6)	37 (47,4)
Kişi-kendi	8 (25,8)	17 (36,2)	25 (32,1)
Kişi-doğa	2 (6,5)	6 (12,8)	8 (10,3)
Kişi-toplum	4 (12,9)	4 (8,5)	8 (10,3)
Toplam	31 (100)	47 (100)	78 (100)

Tablo 4'e göre, her iki masal kitabında da en sık rastlanan çatışma "kişi-kişi" çatışmasıdır. *Keloğlan Masalları* kitabında bu çatışma %54,8, *Masallar* kitabında %42,6 ve toplamda %47,4 oranında görülmüştür. Bunun ardından en fazla "kişi-kendi" çatışması tespit edilmiştir. *Keloğlan Masalları* kitabında bu çatışma %25,8, *Masallar* kitabında %36,2 ve toplamda %32,1 oranında görülmüştür. "Kişi-doğa" çatışması, *Keloğlan Masalları* kitabında %6,5, *Masallar* kitabında %12,8 ve toplamda %10,3 olarak hesaplanmıştır. "Kişi-toplum" çatışması ise *Keloğlan Masalları* kitabında %12,9, *Masallar* kitabında %8,5 ve toplamda %10,3 oranında görülmüştür.

Çatışma Nedenleri

Tablo 5, *Keloğlan Masalları* ile *Masallar* kitaplarında yer alan masallara ait çatışma nedenlerinin dağılımını göstermektedir.

Tablo 5. Çatışma Nedenleri

Çatışma Nedenleri	Keloğlan Masalları *f* (%)	Masallar *f* (%)	Toplam *f* (%)
Temel yaşam gereksinimi	10 (20)	7 (13,2)	17 (16,5)
Sevgi gereksinimi	5 (10)	11 (20,8)	16 (15,5)
Güç gereksinimi	11 (22)	12 (22,6)	23 (22,3)
Özgürlük gereksinimi	6 (12)	5 (9,4)	11 (10,7)
Eğlenme gereksinimi	---	---	---
Sınırlı kaynaklar	4 (8)	2 (3,8)	6 (5,8)
Farklı değerler	14 (28)	16 (30,2)	30 (29,1)
Toplam	50 (100)	53 (100)	103 (100)

Tablo 5'e göre, her iki masal kitabında da en yaygın görülen çatışma nedeni "farklı değerler" olmuştur. *Keloğlan Masalları* kitabında bu neden %28, *Masallar* kitabında %30,2 ve toplamda %29,1 oranında görülmüştür. Bunun ardından en fazla gözlenen ikinci çatışma nedeni "güç gereksinimi" olmuştur. *Keloğlan Masalları* kitabında bu neden %22, *Masallar* kitabında %22,6 ve toplamda %22,3 ile temsil edilmiştir. "Temel yaşam gereksinimi" nedeniyle ortaya çıkan çatışmalara *Keloğlan Masalları* kitabında %20, *Masallar* kitabında %13,2 ve toplamda %16,5 oranında rastlanmıştır. "Sevgi gereksinimi" *Keloğlan Masalları* kitabında %10, *Masallar* kitabında %21,8 ve toplamda %15,5 oranında görülmüştür. "Özgürlük gereksinimi" nedenine dayalı çatışmaların oranları da *Keloğlan Masalları* kitabında %12, *Masallar* kitabında %9,4 ve toplamda %10,7 şeklinde dağılım göstermiştir. "Sınırlı kaynaklar" nedeniyle ortaya çıkan çatışmalar ise *Keloğlan Masalları* kitabında %8, *Masallar* kitabında %3,8 ve toplamda %5,8 olarak hesaplanmıştır. Hiçbir masalda "eğlenme gereksinimi" bir çatışma nedeni olarak belirtilmemiştir.

Çatışma Türleri

Tablo 6, *Keloğlan Masalları* ile *Masallar* kitaplarında yer alan masallara ait çatışma türlerinin dağılımını göstermektedir.

Tablo 6. Çatışma Türleri

Çatışma Türleri	Keloğlan Masalları *f* (%)	Masallar *f* (%)	Toplam *f* (%)
Tartışma	5 (14,3)	8 (21,6)	13 (18,1)
Kavramsal çatışma	12 (34,3)	10 (27)	22 (30,6)
Çıkar çatışması	16 (45,7)	12 (32,4)	28 (38,9)
Gelişimsel çatışma	2 (5,7)	7 (18,9)	9 (12,5)
Toplam	35 (100)	37 (100)	72 (100)

Tablo 6'ya göre, her iki kitaptaki en yaygın çatışma türü "çıkar çatışması" olmuştur. *Keloğlan Masalları* kitabında bu çatışma türü %45,7, *Masallar* kitabında %32,4 ve toplamda %38,9 oranında tespit edilmiştir. İkinci sırada en çok karşılaşılan çatışma türü "kavramsal çatışma" olmuştur. *Keloğlan Masalları* kitabında bu çatışma türü %34,3, *Masallar* kitabında %27 ve toplamda %30,6 oranında görülmüştür. "Tartışma" türündeki çatışmalar ise *Keloğlan Masalları* kitabında %14,3, *Masallar* kitabında %21,6 ve toplamda %18,1 olarak hesaplanmıştır. En düşük oranda gözlenen çatışma türü ise "gelişimsel çatışma"dır. *Keloğlan Masalları* kitabında bu çatışma türü %5,7, *Masallar* kitabında %18,9 ve toplamda da %12,5 oranında tespit edilmiştir.

Çatışma Çözme Stratejileri

Tablo 7, *Keloğlan Masalları* ile *Masallar* kitaplarında yer alan masallara ait çatışma çözme stratejilerinin dağılımını göstermektedir.

Tablo 7. Çatışma Çözme Stratejileri

Çatışma Çözme Stratejileri	Keloğlan Masalları *f* (%)	Masallar *f* (%)	Toplam *f* (%)
Kaplumbağa	5 (10,6)	12 (19,7)	17 (15,7)
Oyuncak ayı	3 (6,4)	14 (23)	17 (15,7)
Köpek balığı	9 (19,1)	8 (13,1)	17 (15,7)
Tilki	14 (29,8)	9 (14,8)	23 (21,3)
Baykuş	16 (34)	18 (29,5)	34 (31,5)
Toplam	47 (100)	61 (100)	108 (100)

Tablo 7'ye göre, her iki masal kitabında da en yaygın gözlenen çatışma çözme stratejisi "Baykuş" olmuştur. *Keloğlan Masalları* kitabında bu strateji %34, *Masallar* kitabında %29,5 ve toplamda %31,5 olarak belirlenmiştir. İkinci sırada en çok gözlenen çatışma çözme stratejisi "tilki" olmuştur. *Keloğlan Masalları* kitabında bu strateji %29,8, *Masallar* kitabında %14,8 ve toplamda %21,3 oranında tespit edilmiştir. Her iki kitaptaki tüm masallar dikkate alındığında, "kaplumbağa", "oyuncak ayı" ve "köpek balığı" stratejilerinin her biri %15,7 oranında eşit şekilde dağılmıştır. Ancak her iki kitap arasında belirgin farklılıklar da vardır. "Kaplumbağa" stratejisi *Keloğlan Masalları* kitabında %10,6, *Masallar* kitabında ise %19,7 oranında tespit edilmiştir. "Oyuncak ayı" stratejisi *Keloğlan Masalları* kitabında %6,4 gibi düşük bir oranda iken, *Masallar* kitabında ise %23 gibi oldukça yüksek bir oranda görülmüştür. "Köpek balığı" stratejisi ise *Keloğlan Masalları* kitabında %19,1 ve *Masallar* kitabında %13,1 oranında hesaplanmıştır.

Çatışma Sonuçları

Tablo 8, *Keloğlan Masalları* ile *Masallar* kitaplarında yer alan masallara ait çatışma sonuçlarının dağılımını göstermektedir.

Tablo 8. Çatışma Sonuçları

Çatışma Sonuçları	Keloğlan Masalları *f* (%)	Masallar *f* (%)	Toplam *f* (%)
Kazan-kazan	3 (15,8)	16 (64)	19 (43,2)
Kazan-kaybet	15 (78,9)	8 (32)	23 (52,3)
Kaybet-kaybet	1 (5,3)	1 (4)	2 (4,5)
Toplam	19 (100)	25 (100)	44 (100)

Tablo 8'e göre, her iki masal kitabında da en yaygın gözlenen çatışma sonucu "kazan-kaybet" olmuştur. *Keloğlan Masalları* kitabında bu çatışma sonucu %78,9, *Masallar* kitabında %32 ve toplamda %52,3 oranında tespit edilmiştir. İkinci sırada en yüksek orana sahip çatışma sonucu ise "kazan-kazan" olmuştur. Bu çatışma sonucu *Keloğlan Masalları* kitabında %15,8, *Masallar* kitabında %64 ve toplamda %43,2 oranında hesaplanmıştır. En az oranda karşılaşılan çatışma sonucu ise "kaybet-kaybet" olmuştur. *Keloğlan Masalları* kitabında bu çatışma sonucu %5,3, *Masallar* kitabında %4 ve toplamda %4,5 oranında gözlenmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada, ilkokul öğrencilerine çatışma çözme stratejilerini öğretmede masalların rolü ve önemi incelenmiştir. Çalışmada, Tahir Alangu'nun (1967) *Keloğlan Masalları* ve Eflatun Cem Güney'in (2016) *Masallar* adlı kitaplarında yer alan 42 masal çatışma çözme sürecinin temel unsurları bakımından analiz edilmiştir. Her masalın içeriği, çalışmada geliştirilen bir kodlama formu doğrultusunda (1) çatışma tarafları (kişi-kişi, kişi-kendi, kişi-doğa ve kişi-toplum), (2) çatışma nedenleri (temel yaşam gereksinimi, sevgi gereksinimi, güç gereksinimi, özgürlük gereksinimi, eğlenme gereksinimi, sınırlı kaynaklar ve farklı değerler), (3) çatışma türleri (tartışma, kavramsal çatışma, çıkar çatışması ve gelişimsel çatışma), (4) çatışma çözme stratejileri (kaplumbağa, oyuncak ayı, köpek balığı, tilki ve baykuş) ve (5) çatışma sonuçları (kazan-kazan, kazan-kaybet ve kaybet-kaybet) bakımından analiz edilmiştir. Bulgulara göre, en yaygın görülen çatışmalar

"kişi-kişi" (%47,4) ve "kişi-kendi" (%32,1) tarafları arasında yaşanmaktadır. Çatışmalar temel olarak "farklı değerler" (%29,1) ve "güç gereksinimi" (%22,3) değişkenlerinden kaynaklanmaktadır. Masallarda genellikle "çıkar" (%38,9) ve "kavramsal" (%30,6) çatışmalar görülmektedir. "Baykuş" (%31,5) ve "tilki" (%21,3) en yaygın kullanılan çatışma çözme stratejileri olarak yansıtılmaktadır. Çatışma sonuçları bakımından *Keloğlan Masalları* kitabında daha çok "kazan-kaybet" (%78,9), *Masallar* kitabında ise "kazan-kazan" (%64) öne çıkmaktadır.

Bu çalışmaya göre masallar yalnızca bir kültürel aktarım aracı olarak değil, aynı zamanda ilkokulda çatışma çözme stratejilerinin öğretiminde kullanılabilecek etkili bir öğretim materyali olarak da işlev görebilir. Diğer taraftan, bu çalışmada incelenen Keloğlan masallarının (özellikle Dev Anası ile Keloğlan, Keloğlan ile Kardeşi, Keloğlan ile Kötü Hasan ve Keloğlan ile Kargası gibi masallarda) yer alan fiziksel şiddet, korkutucu unsurlar, ahlak dışı davranışlar ve psikolojik şiddet öğeleri nedeniyle ilkokul öğrencilerinin gelişim düzeyleriyle tam olarak uyuşmadığı anlaşılmıştır. Bu nedenle, masallarda yer alan fiziksel şiddet, tehdit, cezalandırma ve korku unsurlarının ilkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimlerini olumsuz etkileyebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Benzer bir bakış açısı toplumsal cinsiyetçilik değişkeni bağlamında da sergilenebilir. Bu kapsamda, Başaran (2021) Keloğlan masallarındaki kadın kahramanlarını toplumsal cinsiyet rolleri açısından incelemiş ve kadınların gerçek hayattaki statüleri/değerleri ile Keloğlan masallarındaki statüleri/değerleri arasında önemli benzerlikler bulunduğunu rapor etmiştir.

Dolayısıyla, masalların sınıf ortamında doğrudan ve bütüncül biçimde kullanılmasından ziyade, öğretmenlerin masal seçiminde öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerini dikkate alarak bilinçli bir tercih yapmaları gerekmektedir. Ayrıca çatışma çözme becerisinin geliştirilmesi amacıyla kullanılacak masalların, pedagojik açıdan uygun olacak şekilde şiddet veya ayrımcılık içeren bölümlerinin ayıklanması, sadeleştirilmesi ya da yeniden düzenlenmesi, masalın temel iletisini ve değerini koruyarak sunulmasını sağlayacaktır. Bu bağlamda öğretmenlerin, masalları yalnızca edebî bir metin olarak değil, eğitsel bir araç olarak ele alarak içerik uyarlaması yapmalarının uygun olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, sınıf öğretmenleri derslerde kullanacakları masalları belirlerken yalnızca eğlenceli veya ilgi çekici olma kriterini değil, masalın içerdiği çatışma nedeni, çatışma türü ve çatışmanın çözüm stratejisi gibi özellikleri de dikkate almalıdır. Farklı çatışma durumlarını içeren masalların seçilmesi, öğrencilerin bu durumlara yönelik uygun çatışma çözme stratejileri geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

Bu çalışma aynı zamanda beş aşamalı bir doküman analizi süreci tanıtarak, bu sürecin nasıl daha sistematik hale getirileceğine ve doküman analizi vasıtasıyla elde edilen verilerin inandırıcılığının nasıl sağlanacağına dair bir uygulama örneği sunmaktadır. Bu yönüyle bu çalışmanın özellikle doküman analizi yönteminin geleneksel alan yazın incelemesinden nasıl ayrıştığının daha iyi anlaşılmasına önemli bir katkı sunduğu düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Akkaya, N. (2024). Keloğlan masallarında yer alan değerlerin incelenmesi. *Journal of Academic Social Science, 3,* 312–324.

Aksoy, P. (2020). Masallarda yer alan çatışmalara ilişkin bir inceleme: Aytül Akal'ın okul öncesi masallar dizisi örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(3), 657–674.

Alangu, T. (1967). *Keloğlan masalları*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Aydın, İ. & Öksüz, A. (2021). Çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 25*, 579–619.

Başaran, U. (2021). Toplumsallaştırılmış cinsiyet rolleri bağlamında Keloğlan masallarının kadın kahramanları. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi, 5*(3), 85–98.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27–40.

Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları* (12. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Demir, İ. (2017). Çatışma ve çatışmaya yaklaşım yöntemlerinin teorik çerçevesi. *Barış Araştırmaları ve Çatışma Çözümleri Dergisi, 5*(1), 1-53.

Erdal, K. (2016). Keloğlan masallarında çocukların eğitimine yönelik iletiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5*(4), 1805-1822.

Gedik, S. (2020). Masalların eğitimsel işlevleri. *Journal of Social Sciences and Education, 3*(1), 356–367.

Güney, E. C. (1957). *Evvel zaman içinde*. İstanbul: Doğan Kardeş Matbaası.

Güney, E. C. (2016). *Masallar.* Ankara: MEB Yayınları.

Ilıcak, N. G. & Bal, F. (2019). Masal terapinin anaokulu öğrencilerinin sosyal iletişim becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 6*(3), 517–533.

Johnson, D. W. & Johnson, F. (2009). *Joining together: Group theory and group skills* (10th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (37. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(3), 463–475.

Koç, E., Teke, H. & Aslan, D. (2017). Çatışma çözme becerileri ve sosyal ilişkiler. *İletişim ve Çatışma Çalışmaları Dergisi, 2*(1), 32–49.

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

Nuhoğlu, M. M. (2019). Keloğlan masalları ve kültürel etkileşim. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 6,* 95–106.

Oğuz Taşbaş, E. H. (2019). Çatışma ve çatışma çözümü sürecinde duyguların rolü. *Muhakeme Dergisi, 2*(2), 8–18.

Orta, N. (2023). Masal kahramanlarında gerçeklik algısı: Keloğlan örneği. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi, 7*(3), 2439–2462.

Saban, A. & Ersoy, A. (2023). Nitelikli bir nitel araştırmacı olmak. A. Saban & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (4. baskı, ss. 310-354). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4*(1), 227–250.

Şimşek, E. (2017). Türk masallarının millî tipi: Keloğlan. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi, 5*(11), 41–57.

Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry, 16*(10), 837–851.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 341–354.

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE OKUL DIŞI ÖĞRENME: OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Sümeyra Akkaya[1], Demet Gültekin[2]

GİRİŞ

Erken çocukluk döneminde çocuklar yalnızca sınıfta değil, çevreleriyle kurdukları etkileşimler yoluyla da bilgiyi yapılandırırlar. Bu nedenle öğrenmenin farklı mekân ve deneyimlerle desteklenmesi, çocukların gözlem yapma, keşfetme ve deneyimleyerek öğrenmeleri açısından oldukça önemlidir. Özellikle okul dışı ve doğal ortamlarda gerçekleştirilen öğrenme yaşantılarının çocukların bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimlerini desteklediği ileri sürülmektedir (Ardoin ve Bowers, 2020; Kiviranta ve ark., 2024; Öztürk ve Özer, 2022). Okul dışı öğrenme; park, bahçe, müze, bilim merkezi, kütüphane, sanat atölyesi ve doğal alanlar gibi pek çok ortamı kapsayan, öğretmenler tarafından da yaparak yaşayarak ve kalıcı öğrenmeyi destekleyen önemli bir öğrenme ortamı olarak değerlendirilmektedir (Karakuş ve Aktın, 2023; Dere ve Çifçi, 2022). Okul dışı öğrenmenin çocukların iletişim, iş birliği, özgüven ve problem çözme becerilerini destekleyebildiği; doğa ve oyun temelli öğrenme deneyimlerinin de gelişim sürecine katkı sağladığı (Kiviranta ve ark., 2024; Prins ve ark., 2022; Ardoin ve Bowers, 2020; Smedsrud ve ark., 2024; Dankiw ve ark., 2020), ancak bununla birlikte bu sürecin niteliği, yalnızca öğrenme ortamının varlığına değil, öğretmenin planlama ve rehberlik becerilerine ve uygun koşulların sağlanmasına da bağlı olduğu söylenebilir (Kiviranta ve ark., 2024; Smedsrud ve ark., 2024).

Türkiye'de yapılan araştırmalar ise öğretmenlerin okul dışı öğrenmeye bakış açılarının olumlu olduğunu ancak ortam güvenliği, çocukların kontrolü, ailelerin kaygıları, maliyet, ulaşım ve bürokratik işlemler gibi çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını göstermektedir (Güngör ve Göloğlu Demir, 2022; Öztürk Samur ve Luff, 2023). Özellikle erken çocukluk döneminde çocukların yaşlarının küçük olması, güvenlik ve gözetim konularını daha önemli hâle getirmektedir. Bu nedenle okul dışı öğrenme etkinliklerinin planlanmasında uygun ortamın seçilmesi, risklerin değerlendirilmesi, aile ve personel desteğinin sağlanması önem taşımaktadır. Öner ve Ercan (2023) da bilim merkezleri gibi öğrenme ortamlarının çocukların merak ve ilgisini destekleyebildiğini; ancak kalabalık gruplar ve zaman sınırlılığı gibi uygulama sorunlarının dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Buna karşın mevcut alan yazında öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi nasıl tanımladıkları, bu ortamların önemine ve çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri, etkinlik tercihleri, yeterlik algıları ve geliştirilmesine yönelik önerilerini birlikte ele alan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Güngör ve Göloğlu Demir, 2022; Karakuş ve Aktın, 2023).

Bu doğrultuda bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk döneminde okul dışı öğrenmeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını türlerine göre nasıl tanımladıkları, bu ortamların erken çocukluk dönemindeki önemi ve çocukların gelişim ve öğrenme süreçlerine yönelik olası katkılarına ilişkin değerlendirmeleri ele alınmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin okul dışı öğrenme kapsamında gerçekleştirdikleri ya da gerçekleştirilebileceğini düşündükleri etkinlik türleri, bu tür uygulamaları yürütme konusundaki yeterlik algıları ve uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlüklere ilişkin görüşleri de incelenmiştir. Öğretmenlerin okul dışı öğrenmenin daha etkili ve sürdürülebilir biçimde gerçekleştirilebilmesi için aile, okul yönetimi ve diğer paydaşların desteğine ilişkin görüşleri ile bu öğrenme yaklaşımının yaygınlaştırılmasına yönelik önerilerinin ortaya konulması

[1] İnönü Üniversitesi, sumeyra.akkaya@inonu.edu.tr, https://orcid.org/0000-0002-9942-9848
[2] Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Fatma-Zeki Doğan Atila Anaokulu, demetgultekin3@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-9023-9589

hedeflenmiştir. Bu yönüyle araştırmanın, erken çocukluk döneminde okul dışı öğrenmenin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını bütüncül biçimde ortaya koyarak, uygulamanın mevcut durumunu, karşılaşılan güçlükleri ve ihtiyaç duyulan destek alanlarını belirlemesi ve okul dışı öğrenmenin erken çocukluk eğitimine daha etkili biçimde bütünleştirilmesine yönelik araştırmalara katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk döneminde okul dışı öğrenmeye ilişkin görüşlerini bütüncül biçimde incelemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımı ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalar bireylerin deneyim, algı ve görüşlerini kendi bağlamı içerisinde ayrıntılı biçimde incelemeye olanak sağlarken, durum çalışması sınırları belirli bir durumun derinlemesine incelenmesine imkân vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021; Yin, 2018; Creswell ve Poth, 2018). Araştırmanın çalışma grubunu 2025–2026 eğitim öğretim yılında Malatya ili merkez ilçelerinde görev yapan 27 okul öncesi öğretmeni oluşturmuş ve katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir.

Araştırma verileri, alan yazın incelemesi ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış "Erken Çocukluk Döneminde Okul Dışı Öğrenmeye İlişkin Öğretmen Görüş Belirleme Formu" aracılığıyla görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların görüşlerini ayrıntılı biçimde ifade etmelerine olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Katılımcıların demografik bilgileri ayrıca toplanmış ve gizliliklerini korumak amacıyla Ö1, Ö2, Ö3 biçiminde kodlanmıştır. Araştırma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 29.01.2026 tarihli, 2 oturum ve 22 karar sayılı etik kurul onayı alınmış ve uygulama için gerekli izinler alınmıştır.

Tablo 1. Demografik Bilgiler

Değişken		f
Cinsiyet	Kadın	23
	Erkek	4
Yaş	20-29	10
	30-39	11
	40-49	6
Öğrenim Düzeyi	Lisans	24
	Lisansüstü	3
Kıdem	1-4 yıl	9
	5-9 yıl	5
	10-14 yıl	6
	15-19 yıl	6
	20 yıl ve üzeri	1
	Toplam	27

Tablo 1'e göre çalışma grubunda yer alan öğretmenlere yönelik demografik bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 23'ünün kadın, 4'ünün erkek olduğu; 10'unun 20-29 yaş aralığında, 11'inin 30-39 yaş aralığında, 6'sının 40-49 yaş aralığında olduğu; 24'ünün lisans, 3'ünün lisansüstü eğitimi tamamladığı; 9'unun 1-4 yıl, 5'inin 5-9 yıl, 6'sının 10-14 yıl, 6'sının 15-19 yıl, 1'inin 20 yıl ve üzeri çalıştığı görülmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yapılmış olup, Miles ve Huberman (1994) güvenirlik katsayısı %80 olarak hesaplanmıştır. İçerik analizi, nitel veriler içerisinde yer alan anlamlı örüntülerin belirlenmesi, kodlanması ve bu kodların ortak özellikleri doğrultusunda tema ve kategoriler altında düzenlenmesine olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada görüşme verileri öncelikle incelenmiş, anlamlı ifadeler kodlanmış ve benzer kodlar bir araya getirilerek tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular frekans değerleri ve katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar kullanılarak sunulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde, erken çocukluk döneminde okul dışı öğrenmeye ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen veriler, araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda sunulmuştur. Bulguların sunumunda frekans değerlerinden yararlanılmış, katılımcıların görüşlerini daha açık biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Türlerine İlişkin Bulgular

Okul dışı öğrenme ortamlarının türlerine ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Türleri

Tema	Alt Tema	Kod	f
Okul Dışı Öğrenme Ortamları	Doğal ve Açık Alanlar	Park	11
		Botanik Bahçesi	5
		Doğal Yaşam Alanı	3
		Orman	2
		Piknik Alanı	1
	Kültürel ve Eğitsel Ortamlar	Müze	7
		Sanat Atölyesi/Merkezi	4
		Bilim Merkezi	3
		Kütüphane	3
		Tiyatro	3
		Ahşap Atölyesi	1
		Ören Yerleri	1
	Toplumsal ve Kurumsal Ortamlar	Ev	10
		İtfaiye	2
		STK Atölyeleri	2

Tema	Alt Tema	Kod	f
		Huzurevi	1
		Hastane	1
		Belediye	1
		İbadethane	1
		Fabrika	1
		Meteoroloji Merkezi	1
	Bilimsel ve Teknolojik Ortamlar	Teknoloji Merkezi/Teknopark	2
		Deprem Simülatörü	1
		Kurs	1
	Günlük Yaşam ve Sosyal Çevre Ortamları	Sokak	2
		Hayvanat Bahçesi	3
		Spor Alanları	1
		Oyun Alanları	1
		Çarşı/Pazar	1
		Çevrimiçi Ortamlar	1

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını oldukça geniş bir çerçevede değerlendirdikleri görülmektedir. Öğretmen görüşleri; doğal ve açık alanlar, kültürel ve eğitsel ortamlar, toplumsal ve kurumsal ortamlar, bilimsel ve teknolojik ortamlar ile günlük yaşam ve sosyal çevre ortamları olmak üzere beş alt tema altında toplanmıştır. Katılımcılar en sık park (f=11), ev (f=10) ve müze (f=7) ortamlarını okul dışı öğrenme alanları olarak ifade etmişlerdir. Bulgular, öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi yalnızca planlı gezi ve ziyaretlerle sınırlı görmediklerini; çocukların günlük yaşamda karşılaştıkları doğal, kültürel, sosyal ve kurumsal çevreleri de okul dışı öğrenme ortamı olarak değerlendirdiklerini göstermektedir.

Katılımcılardan bazılarının verdikleri cevaplar şu şekildedir

Ö 1: Müzeler, hayvanat bahçesi, kütüphaneler, doğa gezileri, tiyatrolar, sanat atölyeleri, spor kursları, okul dışı öğrenme ortamları sadece bunlarla sınırlı değildir. Öğrenme her yerde gerçekleşebilir.

Ö 2: Doğal yaşam alanı, parklar, evde oynanan oyunlar, yaşıtlarıyla geçirdiği zaman, doğada geçirdiği zamanda gördükleri yaşadıkları

Ö 9: Ev, oyun alanları, çocuğun gittiği sosyal aktivite alanları, teknolojik aletler

Ö 15: Bilim merkezleri, kütüphane, müzeler, botanik bahçeler, ahşap atölyeleri vb.

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Önem Durumuna İlişkin Bulgular

Okul dışı öğrenme ortamlarının önem durumuna ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Önemi

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Okul Dışı Öğrenmenin Önemi	Bilişsel ve Akademik Katkılar	Bilişsel becerileri geliştirme	5
		Kalıcı öğrenmeyi destekleme	4
		Deneyimsel öğrenme	3
		Okulda eğitimi destekleme	3
		İlkokula hazırbulunuşluk	2
		İnformal öğrenme	1
		Öğrenme süreci oluşturması	1
	Sosyal ve Duygusal Gelişime Katkılar	Sosyal becerileri geliştirme	5
		Özgüven gelişimi	1
		Duygusal gelişim	1
		Benlik gelişimi	1
		Kişilik gelişimi	1
	Öğrenme Sürecini Destekleyen Özellikler	Yaparak yaşayarak öğrenmeyi destekleme	5
		Keşif ve merak duygusu	3
		Farklı bakış açıları kazandırma	2
		Doğal ortamda öğrenme	1
		Etkileşimli öğrenme	1
	Bireysel Gelişim ve Yaşam Becerileri	Ufkunu genişletme	1
		İlgi ve heyecanı artırma	1
		Hobi edinmeyi destekleme	1

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını önemli buldukları ve bu önemi farklı boyutlarda değerlendirdikleri görülmektedir. Katılımcı görüşleri; bilişsel ve akademik katkılar, sosyal ve duygusal gelişime katkılar, öğrenme sürecini destekleyen özellikler ve bireysel gelişim ile yaşam becerilerine katkılar olmak üzere dört alt tema altında toplanmıştır. Öğretmenler özellikle sosyal becerilerin geliştirilmesi (f=5), bilişsel becerilerin geliştirilmesi (f=5) ve yaparak yaşayarak öğrenmenin desteklenmesini (f=5) okul dışı öğrenme ortamlarının en önemli katkıları arasında göstermişlerdir. Bunun yanında bu ortamların kalıcı öğrenmeyi desteklediği, merak ve keşif duygusunu geliştirdiği, özgüven kazandırdığı ve çocukların farklı bakış açıları geliştirmelerine katkı sağladığı ifade edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi yalnızca akademik kazanımlarla değil, çocukların bütüncül gelişimini destekleyen bir öğrenme fırsatı olarak gördüklerini göstermektedir. Katılımcılardan bazılarının verdikleri cevaplar şu şekildedir

Ö 2: Önemlidir değişik ortamlarda yeni şeyler görmek, keşfetmek, deneyimlemek çocukların ufkunu genişletir. Yeni bakış kazandırır. Sosyalleştirir. Bilişsel yönden geliştirir.

Ö 3: Okul dışı öğrenme hayatın ta kendisidir. Çünkü asıl okul yaşamın kendisidir. Yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunan okul dışı öğrenmeler çok daha kalıcıdır.

Ö 16: Önemlidir, çocuğa yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunarak, bilginin kalıcılığını artırmaktadır. Çocuğun deneyimleyerek ve basamaklandırarak bilgiye ulaşmasına olanak sağlar.

Ö 17: Farklı öğrenme ortamlarında uzman kişilerden bilgi almalarına katkı sağlar. Gözlem yaparak kendileri keşfederek çocuğun hem bilişsel hem sosyal becerilerini geliştirir.

Erken Çocukluk Döneminde Gerçekleştirilecek Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerinin Etkilerine İlişkin Bulgular

Erken çocukluk döneminde gerçekleştirilecek okul dışı öğrenme etkinliklerinin etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerinin Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f
Avantajlar	Bilişsel ve Akademik Katkılar	Somut öğrenme	4
		Keşfederek öğrenme	4
		Kalıcı izli öğrenme	3
		Öğrenmenin devamlılığının sağlanması	3
		İlkokula hazırlık	3
		Örtük öğrenmeyi destekleme	2
		Araştırma-inceleme yapma	1
		Bilişsel gelişim	1
		Çok yönlü düşünme becerisini geliştirme	1
	Sosyal ve Duygusal Gelişim	Sosyal gelişim	5
		Özgüven gelişimi	2
		Duygusal gelişim	1
		İletişim becerisi geliştirme	1
		Pozitif enerji sağlama	1
	Kişisel ve Yaşam Becerileri	Farklı bakış açısı kazandırma	2
		Beceri geliştirme	1
		İstendik davranış kazanımı	1
		Yeni ortam keşfi	1
		Çoklu zekâ gelişimi	1
	Öğrenme Ortamına Sağladığı Katkılar	Öğrenme alanlarının çeşitliliği	2
		Uzman desteği	1
		Öğrenci merkezli olması	1
		Algı gelişimi	1
		Merakı destekleme	1
		Eğlenerek öğrenme	1
		Sınırsız öğrenme mekânı sağlaması	1
Dezavantajlar ve Riskler	Güvenlik ve Gözetim Sorunları	Güvenlik açıkları	8
		Öngörülemeyen tehlikeler	1
		Riskli alanların olması	1
		Öğrenci yaşlarının küçük olması	1
	Davranış ve Sınıf Yönetimi Sorunları	İstendik olmayan davranış kazandırma	7
		Sınıfın etkili yönetilememesi	4

Tema	Alt Tema	Kod	f
		Okuldan uzaklaşma isteği	1
		Sıkılma	1
	Planlama ve Uygulama Sorunları	Maliyetinin yüksek olması	2
		Prosedürler	2
		Plansızlık	2
		Zamanı etkili yönetememe	1
		Yetersiz öğrenme ortamı	1
		Olumsuz hava koşulları	1
	Öğrenme Sürecine İlişkin Sınırlılıklar	Kavram yanılgısı oluşturma	3
		Sistematik olmaması	1
		Kazanımın gerçekleştirilebilirliğinin düşük olması	1
		Soyut öğrenme	1

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin okul dışı öğrenme etkinliklerinin etkilerini hem avantajlar hem de dezavantajlar açısından değerlendirdikleri görülmektedir. Avantajlar; bilişsel ve akademik katkılar, sosyal ve duygusal gelişim, kişisel ve yaşam becerilerinin gelişimi ile öğrenme ortamına sağladığı katkılar olmak üzere dört alt tema altında toplanmıştır. Katılımcılar en sık sosyal gelişim (f=5), somut öğrenme (f=4) ve keşfederek öğrenme (f=4) kodlarına vurgu yapmıştır. Dezavantajlar ve riskler ise güvenlik ve gözetim sorunları, davranış ve sınıf yönetimi sorunları, planlama ve uygulama sorunları ile öğrenme sürecine ilişkin sınırlılıklar şeklinde dört alt tema altında toplanmıştır. Bu kapsamda öğretmenler özellikle güvenlik açıkları (f=8), istendik olmayan davranışların kazanılması (f=7) ve sınıf yönetiminde yaşanan güçlükleri (f=4) okul dışı öğrenme etkinliklerinin en önemli riskleri olarak ifade etmişlerdir. Bulgular, öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi çocukların gelişimini destekleyen değerli bir öğrenme fırsatı olarak gördüklerini; ancak uygulama sürecinde güvenlik, yönetim ve organizasyona ilişkin kaygılar taşıdıklarını göstermektedir. Katılımcılardan bazılarının “avantaj" temasına ilişkin verdikleri cevaplar şu şekildedir

Ö 1: Avantajları keşfeder, görsel, duyuşsal, bilişsel algıları gelişir, sosyalleşir, yaparak yaşayarak öğrenir. Merak duygusu gelişir. Bakış açısı genişler. Pozitif enerji kazanır.

Ö 16: Araştırmalar, incelemeler yaparak çok yönlü düşünme becerilerini geliştirir. Farklı ortamlarda sayesinde özgüvenleri gelişir, sosyal duygusal olarak da gelişim alanlarına faydası olur.

Ö 19: Çocuğun hazırbulunuşluk seviyesini artırır. Çocuğun ekstra eğitim ve örtük öğrenmeler kazanmasını sağlar.

Katılımcılardan bazılarının “dezavantaj ve riskler” temasına ilişkin verdikleri cevaplar şu şekildedir

Ö 1: Dezavantajları, tüm çocukları o ortamlarda kontrol edebilmek zordur. Okul öncesi grubunun dış ortamlarda, merak, dokunma, hareket durumları fazla olduğundan risk teşkil eder. Söz dinlememe, koşma, gürültü yapma durumları olabiliyor.

Ö 12: Çocukların yaşı küçüldükçe tehlikelere maruz kalma durumu artar. Henüz el, kas becerisi gelişmekte olduğu için kazalar daha açık olurlar.

Erken Çocuklukta Okul Dışı Öğrenmede Gerçekleştirilen Etkinlik Türlerine İlişkin Bulgular

Erken çocuklukta okul dışı öğrenmede gerçekleştirilen etkinlik türlerine ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerinin Türleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Okul Dışı Öğrenme Etkinlikleri	Sanat ve Yaratıcılık Etkinlikleri	Sanat Etkinlikleri	9
		Drama	1
		Müzik Etkinlikleri	1
	Akademik ve Bilişsel Etkinlikler	Fen ve Matematik Etkinlikleri	6
		Türkçe Dil Etkinliği	2
		Okuma Yazmaya Hazırlık	1
		Kodlama	1
		Bilim Merkezi Etkinlikleri	1
		Laboratuvar Çalışmaları	1
	Oyun ve Hareket Temelli Etkinlikler	Eğitsel Oyun	6
		Spor Eğitimi	2
		Trafik Parkurları	1
		Yarışma	1
	Gezi, Gözlem ve Doğa Temelli Etkinlikler	Gezi	7
		Gözlem	3
		Botanik Etkinlikleri	2
		Teknopark Ziyaretleri	1
	Sosyal ve İş Birliğine Dayalı Etkinlikler	İşbirlikli Öğrenme Etkinlikleri	7
		Ahlak ve Değerler Eğitimi	1

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilebilecek etkinlikleri oldukça çeşitli biçimlerde değerlendirdikleri görülmektedir. Öğretmen görüşleri; sanat ve yaratıcılık etkinlikleri, akademik ve bilişsel etkinlikler, oyun ve hareket temelli etkinlikler, gezi-gözlem ve doğa temelli etkinlikler ile sosyal ve iş birliğine dayalı etkinlikler olmak üzere beş alt tema altında toplanmıştır. Katılımcılar en sık sanat etkinlikleri (f=9), gezi (f=7), işbirlikli öğrenme etkinlikleri (f=7), fen ve matematik etkinlikleri (f=6) ile eğitsel oyunları (f=6) ifade etmişlerdir. Bulgular, öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını yalnızca gezi amaçlı değil; akademik, sosyal, sanatsal ve fiziksel gelişimi destekleyen çok yönlü öğrenme alanları olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Katılımcılardan bazılarının verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Ö 1: Doğa gezilerinde yürüyüş yapılabilir. Piknik yapılıp, resim yapma, boyama çalışmaları, oyun etkinlikleri yaptırılıp, yarışmalar düzenlenebilir. Sanat atölyelerinde öğrencilere o sanatla ilgili çalışmalar yaptırılabilir. Örneğin ebru sanatı ya da ahşap boyama.

Ö 22: Fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık, sanat, erken okur yazarlık etkinlik türlerine yer verilebilir. Okul dışı öğrenme ortamları bu etkinlik türlerini tamamlar nitelikte eşgüdüm içinde çalışır.

Ö 25: Bütün etkinliklere yer verilebilir özellikle de çocukların aktif olacakları yaparak yaşayarak öğrenecekleri oyun, drama, gözlem vs. etkinlikleri için çok uygundur.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Çocuklukta Okul Dışı Öğrenmenin Gerçekleştirilmesi Yeterliliklerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocuklukta okul dışı öğrenmenin gerçekleştirilmesi yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Dışı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Yeterlik Algıları

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Yeterli Hissediyorum	Mesleki Yetkinlik ve Deneyim	Deneyim	6
		Araştırma yapıyor olma	1
		Öğrenmeye açık olma	1
	Uygulama ve Uyum Becerileri	Şartlara uyum sağlayabilme	2
		Okul-aile iş birliğinde yetkin olma	1
Yeterli Hissetmiyorum	Deneyim ve Bilgi Eksikliği	Deneyimsizlik	2
	Kurumsal ve Çevresel Engeller	Prosedürler	1
		Bütçe	1
		Servis problemi	1
		İmkân yetersizliği	1
		Aile katılımının yetersizliği	1
	Uygulama Güçlükleri	Sınıf yönetimini sağlayamama	1
Kararsızım	Güvenlik ve Ortam Koşulları	Ortam güvenliğine bağlı olması	1
		Koşullara bağlı olması	1
	Çocuğa ve Sürece İlişkin Etmenler	Çocukların durumuna bağlı olması	1
		Sınıf yönetimini sağlayamama	1

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin okul dışı öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmeye yönelik yeterlik algılarının farklılaştığı görülmektedir. Katılımcı görüşleri; yeterli hissediyorum, yeterli hissetmiyorum ve kararsızım olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Yeterli hisseden öğretmenler bu görüşlerini çoğunlukla deneyim sahibi olmaları, öğrenmeye açık olmaları ve farklı koşullara uyum sağlayabilmeleri ile açıklamışlardır. Buna karşılık yeterli hissetmeyen öğretmenler deneyim eksikliği, prosedürler, bütçe, ulaşım, aile katılımı ve imkân yetersizliği gibi kurumsal ve çevresel engelleri vurgulamışlardır. Kararsız olduğunu belirten öğretmenler ise yeterliklerinin ortamın güvenliği, mevcut koşullar ve çocukların özelliklerine göre değişebildiğini ifade etmişlerdir. Bulgular, okul dışı öğrenme uygulamalarında öğretmen yeterliğinin yalnızca bireysel bilgi ve becerilerle değil, çevresel koşullar ve kurumsal desteklerle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Katılımcılardan bazılarının "Yeterli Hissediyorum" temasına ilişkin verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Ö 9: Evet şartlar uygun olduğu sürece verimli olduğumu düşünüyorum.

Ö 14: Evet yeterli hissediyorum üniversitede yeterince eğitimini aldım.

Katılımcılardan bazılarının "Yeterli Hissetmiyorum" temasına ilişkin verdikleri cevaplar şu şekildedir

Ö 1: Yeterli hissetmiyorum. Nadiren okul dışı faaliyet yaptırıyorum. Ailelerin katılım sayısı az oluyor, bütçeleri uymayabiliyor. Servis ayarlamak, aileleri okul dışı faaliyete gelmeleri için ikna etmek gerekiyor. Geçen sene yaptığım okul dışı oyuncak ve fotoğraf müzesi gezisinde aileler olmasına rağmen çocukların o ortamlarda doğru davranmalarını sağlamak zor oldu. Müzedeki eşyalara dokunmak istiyorlar. Gürültü fazla oldu. Müze görevlisi uyarmak zorunda kaldı.

Ö 16: Okul dışı öğrenme ortamlarına prosedürler ve velilerin isteksiz olmaları yüzünden çok fazla gidemiyoruz. Bu yüzden yeterli değiliz

Ö 23: Yeteri kadar bilgili değiliz bu konuda ve ben eğitim hayatımda okul dışı öğrenme alanına yeterince değinilmediğini düşünüyorum.

Katılımcılardan bazılarının "kararsızım" temasına ilişkin verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Ö 26: Yere göre fikrim değişiyor. Öğrenme ortamı huzurlu ve güvenli ise yeterli hissediyorum. Ortamda tehlike ve risk arz eden bir durumun varlığında yetersiz hissediyor çünkü öğrenmeye değil güvenliği nasıl sağlayabileceğime enerjimi harcıyorum

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenmenin Teşvik Edilmesine İlişkin Önerilerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenmenin teşvik edilmesine ilişkin önerilerine ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik bulgular Tablo 7 de yer almaktadır.

Tablo 7. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Dışı Öğrenmenin Teşvik Edilmesine Yönelik Öneriler

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Okul Dışı Öğrenmenin Teşvik Edilmesine Yönelik Öneriler	Aile ve Toplum Desteğine Yönelik Öneriler	Ebeveyn bilinçlendirme çalışmaları	12
		Paydaşlarla iş birliği	4

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
	Kurumsal ve Fiziksel Destek Önerileri	Öğrenciyi güdüleme	3
		Servis desteği	3
		Yardımcı personel desteği	3
		Bütçe desteği	2
		Materyal desteği	1
		Uygun ortam desteği	1
	Mesleki Gelişim ve Eğitim Önerileri	Hizmet içi eğitim	4
		Ders kitaplarında yer verilmesi	1
	Uygulama ve Yaygınlaştırma Önerileri	Okul dışı etkinlik ve gezileri	6
		Projeler	1

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin okul dışı öğrenmenin teşvik edilmesine yönelik önerilerinin aile ve toplum desteği, kurumsal destek, mesleki gelişim ve uygulamaların yaygınlaştırılması boyutlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Katılımcı görüşleri dört alt tema altında toplanmıştır. Öğretmenler en sık ebeveyn bilinçlendirme çalışmalarını (f=12), okul dışı etkinlik ve gezilerin artırılmasını (f=6), paydaşlarla iş birliğini (f=4) ve hizmet içi eğitimleri (f=4) önermişlerdir. Bunun yanında servis, yardımcı personel, bütçe ve materyal desteği gibi kurumsal gereksinimlere de dikkat çekmişlerdir. Bulgular, öğretmenlerin okul dışı öğrenmenin geliştirilmesini yalnızca bireysel öğretmen çabalarıyla değil; ailelerin bilinçlendirilmesi, kurumlar arası iş birliğinin güçlendirilmesi ve gerekli fiziksel ile mesleki desteklerin sağlanmasıyla mümkün gördüklerini ortaya koymaktadır. Katılımcılardan bazılarının verdikleri cevaplar şu şekildedir

Ö 1: Ailelere bu konuda bilgilendirme yapılabilir. Okul dışı ortamların çocukların gelişimine katkı sağladığıyla ilgili notlar gönderilebilir. Aileler, sınıfça olmasa da bireysel olarak okul dışı öğrenme ortamlarına çocuklarını götürmeleri için teşvik edilebilir. Öğretmen okul dışı hangi faaliyetler varsa takibini yapıp ailelere haber verip yönlendirebilir.

Ö 11: Ücretsiz servis desteği, Kamu kurum ve kuruluşlarına bu konuda eğitim verilmesi ve farkındalık oluşturulması bu tür faaliyetlerin yaygınlaşmasını ve etkinliğini arttıracaktır.

Ö 16: Okul yönetimi, veli ve çevredeki bu tür kurum ve kuruluşlarla daha fazla iş birliği içinde olmaları öğretmenlerimiz ve öğrenciler açısında çok önemli olur.

Ö 21: Okullara ödenek sağlanması ve yardımcı personelin bulunması. Okul dışı öğrenmelerin önemi hakkında bilgilendirici seminerler düzenlenmesi

Ö 25: Özellikle müze ve kültürel alan gezileri, trafik uygulama parkı ziyaretleri gibi alanlar ziyaret ettirilmeli, servis ve yardımcı personel temini sağlanmalıdır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını park, bahçe, müze, bilim merkezi ve botanik bahçesi gibi planlı alanların yanı sıra ev, sokak, doğal alanlar ve çeşitli toplumsal kurumları kapsayacak biçimde geniş bir çerçevede değerlendirdikleri görülmüştür. Bu bulgu, Karakuş ve Aktın'ın (2023) okul öncesi öğretmenlerinin farklı doğa, tarih, bilim, sanat ve sosyal alanları okul dışı öğrenme kapsamında değerlendirdiklerine ilişkin sonuçlarıyla örtüşmektedir. Yıldız (2026) tarafından öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen araştırmada da benzer biçimde doğa temelli alanlar, tarihî mekânlar, eğitsel alanlar ve farklı kurumların okul dışı öğrenme ortamları olarak değerlendirildiği görülmektedir. Öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi yaparak yaşayarak öğrenme, keşif, merak, sosyal ve bilişsel gelişim ile öğrenmenin kalıcılığı açısından önemli görmeleri de alan yazını destekler niteliktedir. Ardoin ve Bowers (2020), Kiviranta ve ark. (2024) ve Prins ve ark. (2022) okul dışı ve doğa temelli öğrenmenin çocukların gelişimi, iyi oluşu, sosyal etkileşimi ve uygulamalı öğrenme deneyimleri açısından önemli fırsatlar sunduğunu ortaya koyarken, Dere ve Çifçi (2022) okul dışı öğrenme ortamlarının farklı gelişim alanları, beceriler, değerler ve kalıcı öğrenme açısından katkı sağladığını ileri sürmüştür.

Araştırmada okul dışı öğrenmenin yararlarının yanında güvenlik açıkları, sınıf yönetimi, istenmeyen davranışlar, maliyet, prosedürler ve plansızlık gibi önemli sınırlılıklar da ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar Ernst'in (2014) zaman, erişim, hava koşulları ve güvenliği; Alat ve ark. (2012) fiziksel koşullar, güvenlik, kalabalık sınıflar ve veli tepkilerini; Güngör ve Göloğlu Demir'in (2022) ise güvenlik, veli kaygısı, maliyet, programla uyum ve bürokratik işlemleri temel sorunlar arasında göstermesiyle paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin kendilerini yeterli görme durumlarının da deneyim, güvenli ortam, aile katılımı, ulaşım ve sınıf yönetimi gibi koşullara bağlı olarak değiştiği belirlenmiştir. Kiviranta ve ark. (2024), öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi planlama ve uygulama konusundaki bilgi ve yeterliklerini önemli bir belirleyici olarak değerlendirirken, Smedsrud ve ark. (2024) öğretmenin rehberlik ve destek rolünün çocukların öğrenme deneyimlerini şekillendirdiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada aile ve kurum desteği de okul dışı öğrenmenin sürdürülebilirliği açısından öne çıkmıştır. Öğretmenler ebeveynlerin bilinçlendirilmesini, paydaşlarla iş birliğini, hizmet içi eğitimi, yardımcı personel, servis ve bütçe desteğini gerekli görmüştür. Bu bulgu, Öztürk Samur ve Luff'ın (2023) güvenlik, aile desteği, yardımcı personel ve öğretmen eğitiminin önemine ilişkin sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öner ve Ercan'ın (2023) bilim merkezi deneyimlerinde öğrenci sayısının fazlalığı ve ziyaret süresinin sınırlı olması gibi sorunların belirlenmesi de kurumsal koşulların önemini desteklemektedir. Ayrıca öğretmenlerin sanat, gezi, iş birlikli öğrenme, fen ve matematik, oyun, gözlem, spor, dil, müzik ve drama gibi çok çeşitli etkinlikleri okul dışı öğrenmeyle ilişkilendirmeleri, bu öğrenme yaklaşımının öğretim programıyla bütünleştirilebilecek esnek bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Kiviranta ve ark. (2024) uygulamalı ve çoklu öğrenme fırsatlarının planlanmasını, Trina ve ark. (2024) ise uygun biçimde tasarlanan doğa temelli öğrenme ortamlarının çocukların STEAM öğrenmelerini destekleyebileceğini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi çocukların sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimlerini destekleyen önemli bir öğrenme fırsatı olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Bununla birlikte güvenlik, sınıf yönetimi, aile katılımı, maliyet, ulaşım, prosedürler ve öğretmen yeterliği gibi etkenlerin uygulamaların sürekliliğini sınırlandırdığı görülmektedir. Bu nedenle okul dışı öğrenmenin geliştirilmesi yalnızca daha fazla etkinlik düzenlenmesine değil; öğretmenlerin mesleki olarak desteklenmesine, güvenli okul dışı öğrenme ortamlarının oluşturulmasına, aile ve paydaş iş birliğinin güçlendirilmesine ve etkinliklerin öğretim programındaki amaç ve kazanımlarla ilişkilendirilmesine

bağlıdır. Dolayısıyla okul dışı öğrenme, yalnızca öğretmenin bireysel çabasıyla yürütülen bir uygulama olarak değil, öğretmen, okul, aile ve çevredeki öğrenme kaynaklarının birlikte rol aldığı bütüncül bir eğitim süreci olarak ele alınmalıdır.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçları doğrultusunda, okul dışı öğrenmenin erken çocukluk eğitiminde daha etkili ve sürdürülebilir biçimde kullanılabilmesi için öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi, etkinliklerin eğitim planlarına sistematik olarak dâhil edilmesi, güvenlik ve risk yönetiminin güçlendirilmesi, aile ve paydaş iş birliğinin artırılması ve gerekli kurumsal desteğin sağlanması önerilmektedir. Bu kapsamda öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerde okul dışı öğrenme ortamlarının seçimi, etkinlik planlama, sınıf yönetimi, risk değerlendirmesi ve süreç değerlendirme gibi uygulamaya dönük becerilere yer verilmelidir. Okul dışı etkinlikler öğretim programındaki kazanımlarla ilişkilendirilmeli ve müze, bilim merkezi, kütüphane, doğal alanlar ve kültürel kurumlarla iş birlikleri geliştirilmelidir. Etkinlikler öncesinde risk değerlendirmesi yapılması, yeterli personel desteğinin sağlanması; ailelerin okul dışı öğrenmenin yararları konusunda bilgilendirilmesi ve ulaşım, materyal, yardımcı personel ve bütçe gibi gereksinimlerin kurumsal olarak desteklenmesi önem taşımaktadır. Ayrıca gerçekleştirilen etkinliklerin çocukların katılımı, öğrenme ve gelişim süreçleri, aile katılımı, öğretmen yeterliği ve güvenlik açısından sistematik biçimde değerlendirilmesi önerilmektedir. Gelecek araştırmalarda ise farklı bölgelerde ve sosyoekonomik koşullarda gerçekleştirilecek nicel, karma ve boylamsal araştırmaların yanı sıra öğretmen, çocuk, aile ve yöneticilerin görüşlerini birlikte ele alan çok paydaşlı araştırmalara yer verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Alat, Z., Akgümüş, Ö., & Cavalı, D. (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen tutum ve uygulamaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(3), 47–62. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/160815

Ardoin, N. M., & Bowers, A. W. (2020). Early childhood environmental education: A systematic review of the research literature. *Educational Research Review, 31*, 100353. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100353

Creswell, J. W., ve Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.

Dankiw, K. A., Tsiros, M. D., Baldock, K. L., & Kumar, S. (2020). The impacts of unstructured nature play on health in early childhood development: A systematic review. *PLoS ONE, 15*(2), e0229006. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0229006

Dere, F., & Çifçi, T. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının pedagojik katkılarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 11*(4), 681–695. https://doi.org/10.30703/cije.1116818

Ernst, J. (2014). Early childhood educators' use of natural outdoor settings as learning environments: An exploratory study of beliefs, practices, and barriers. *Environmental Education Research, 20*(6), 735–752. https://doi.org/10.1080/13504622.2013.833596

Güngör, C., & Göloğlu Demir, C. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24*(1), 15–30. https://doi.org/10.32709/akusosbil.852503

Karakuş, H., & Aktın, K. (2023). Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanım durumu. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 40*(2), 71–99. https://doi.org/10.52597/buje.1016324

Kiviranta, L., Lindfors, E., Rönkkö, M.-L., & Luukka, E. (2024). Outdoor learning in early childhood education: Exploring benefits and challenges. *Educational Research, 66*(1), 102–119. https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2285762

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

Öztürk, Y., & Özer, Z. (2022). Outdoor play activities and outdoor environment of early childhood education in Turkey: A qualitative meta-synthesis. *Early Child Development and Care, 192*(11), 1752–1767. https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1932865

Öner, D., & Ercan, Z. G. (2023). Science centers as out-of-school learning environments in early childhood education: Examination of teachers' experiences. *Journal of International Museum Education, 5*(Special Issue), 78–90. https://doi.org/10.51637/jimuseumed.1362813

Öztürk Samur, A., & Luff, P. (2023). Views of teachers and headteachers about outdoor learning in pre-school education institutions in Turkey and England. *Journal of the Human and Social Science Researches, 12*(3), 1412–1434. https://doi.org/10.15869/itobiad.1268058

Prins, J., van der Wilt, F., van der Veen, C., & Hovinga, D. (2022). Nature play in early childhood education: A systematic review and meta-ethnography of qualitative research. *Frontiers in Psychology, 13*, 995164. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.995164

Smedsrud, T. M., Kleppe, R., Lenes, R., & Moser, T. (2024). Early childhood teachers' support of children's play in nature-based outdoor spaces—A systematic review. *Education Sciences, 14*(1), 13. https://doi.org/10.3390/educsci14010013

Trina, N. A., Monsur, M., Cosco, N., Shine, S., Loon, L., & Mastergeorge, A. (2024). How do nature-based outdoor learning environments affect preschoolers' STEAM concept formation? A scoping review. *Education Sciences, 14*(6), 627. https://doi.org/10.3390/educsci14060627

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs.). Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, S. (2026). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 16*(2), 810–824. https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1827171

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE