ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi



ALKÜ Eğitim Araştırmaları III

Dijital Dönüşüm Çağında Eğitim ve Okulun Değişen Dinamikleri

EDİTÖRLER

Prof. Dr. Kadir BİLEN
Prof. Dr. Neşe ÖZKAL
Prof. Dr. Ayşe Sibel BİÇER

ALKÜ EĞİTİM ARAŞTIRMALARI III:
Dijital Dönüşüm Çağında Eğitim ve Okulun Değişen Dinamikleri

Editörler:
Prof. Dr. Kadir BİLEN
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Antalya
kadir.bilen@alanya.edu.tr

Prof. Dr. Neşe ÖZKAL
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Antalya
nese.ozkal@alanya.edu.tr

Prof. Dr. Ayşe Sibel BİÇER
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Antalya
sibel.bicer@alanya.edu.tr

ÖNSÖZ

Günümüz dünyasında eğitim hızlı bir değişim süreci içerisine girmiştir. Dijital ve teknolojik gelişmeler eğitim sistemlerinde program, yapı ve süreç boyutlarında bütüncül bir dönüşümü zorunlu hale getirmiştir. Özellikle üretken yapay zekânın öğrenme ve araştırma süreçlerine yakın zamanda dâhil edilmesi ve yenilenmiş öğretim programlarına özgü içerik ve uygulamalar bu değişimin lokomotifi olmuştur. İşte bu kitap, söz konusu değişimi eğitim bilimleri perspektifinden program, sınıf ve okul açısından inceleyen özgün çalışmaları içermektedir. Detayda kitabımız, değişik okul kademelerinde ve farklı dersler bağlamında eğitimde değişimi inceleme konusu yapmaktadır. Aynı zamanda bu değişimin öğretim sürecinde ve örgütsel boyutta eğitim paydaşlarında bıraktığı izlere de odaklanmaktadır.

ALKÜ Eğitim Araştırmaları serisinin üçüncü cildi niteliğindeki bu kitap önceki ciltlerde ortaya konan kuramsal ve uygulamalı zemini genişletmeyi, eğitimdeki güncel dönüşümleri derinlemesine ele almayı ve literatüre sürdürülebilir bir katkı sağlamayı hedeflemektedir. Nihayetinde, eğitim alanlarında çalışan akademisyenler, araştırmacılar, lisansüstü eğitim yapan öğrenciler, eğitim politikası belirleyicileri, okul yöneticileri ve mesleki gelişimine önem veren öğretmenler için kitabımızın faydalı olmasını ümit ediyoruz.

Çizgi Kitabevi Yayınları (e-kitap)

©Çizgi Kitabevi
Kasım 2026

ISBN: 978-625-5468-40-6
Yayıncı Sertifika No: 52493

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI
- Cataloging in Publication Data (CIP) -
Editörler
BİLEN, Kadir | ÖZKAL, Neşe | BİÇER, Ayşe Sibel
ALKÜ EĞİTİM ARAŞTIRMALARI III:
Dijital Dönüşüm Çağında Eğitim ve Okulun Değişen Dinamikleri

Baskıya Hazırlık: Çizgi Kitabevi Yayınları
Tel: 0332 353 62 65- 66

ÇİZGİ KİTABEVİ

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

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

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

www.cizgikitabevi.com
/ cizgikitabevi

BÖLÜMLER:

1. Eğitim Kurumlarında Örgütsel Dışlanma
   Dilara ARSLAN
   Prof. Dr. Ahmet ŞAHİN

2. Otomatik Madde Üretimi Alanyazınının Psikometrik Özellikler Bağlamında İncelenmesi
   Prof. Dr. Duygu KOÇAK
   Prof. Dr. Ömay ÇOKLUK BÖKEOĞLU

3. 2018-2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının Program Tasarım İlkelerine Göre İncelenmesi
   Özlem ARSLAN
   Prof. Dr. Neşe ÖZKAL

4. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ders Kitaplarında Astronomi Öğrenme Çıktıları
   Prof. Dr. Kadir BİLEN
   Mustafa AKTAŞ

5. Tam Akredite Türkçe Eğitimi Lisans Programlarında Ölçme ve Değerlendirme: EPDAD Raporlarının Boylamsal Doküman Analizi
   Dr. Ömür DİNCEL
   Prof. Dr. Serdar BULUT

6. Eğitim Ortamlarında Erken Dönem Uyumsuz Şemaların Rolü
   Prof. Dr. Ayşe Sibel BİÇER

7. 2024 Okul Öncesi Eğitim Programının Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi
   Yağmur KAYACI
   Prof. Dr. Neşe ÖZKAL

8. Eğitim Kurumlarında Psikolojik Kopuş
   Şeyma Buse AĞBAYIR
   Prof. Dr. Ahmet ŞAHİN

9. Sentetik Veri: Kavramsal Çerçeve, Yöntemsel Yaklaşımlar ve Alanyazın İncelemesi
   Prof. Dr. Ömay ÇOKLUK BÖKEOĞLU
   Prof. Dr. Duygu KOÇAK

10. Örgütsel Sessizlik: Kavramsal Temelleri ve Eğitim Örgütlerindeki Yansımaları
    Pınar KAYA DİNÇTÜRK
    Doç. Dr. Tuncer FİDAN

11. Yeni İstanbul A1 Ders Kitabında Meslek Temsillerinin Toplumsal Cinsiyet Adaleti Bağlamında İncelenmesi
    Doç. Dr. Neslihan KARACAN
    Semra ATAY

12. Türkiye'de Okul Finansmanı ve Yönetim Sorunları
Adem SARIÖZ
Doç. Dr. Tuncer FİDAN

13. Üretken Yapay Zekâ ve Derlem Temelli Dil Öğrenimi: Sistematik Alan Yazın Taraması ve Çerçeve Önerisi
Ruken KIZILELMA
Doç. Dr. Fidel ÇAKMAK

14. Harezmi Eğitim Modeli'nin 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi
Güven ATAY
Doç. Dr. Tuncer FİDAN

15. Üretken Yapay Zekâ Çağında Yabancı Dil Öğreniminde Bilişsel Dışsallaştırma
Doç. Dr. Burcu ÜNAL

16. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine ve Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi
Medine KAHRAMAN
Doç. Dr. Fatih ŞEKER

17. Fen Eğitiminde Robotik Kodlama
Zeynep Hilal YILDIRIM
Doç. Dr. Mücahit KÖSE

18. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının STEAM ve Robotik Kodlamaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi
Beyzanur ÖZSAN
Doç. Dr. Fatih ŞEKER

19. Maarif Modeli Beşinci Sınıf İngilizce Kitabı Dinleme Etkinliklerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi
Ruken KIZILELMA
Doç. Dr. Ali ERARSLAN

20. 2026 LGS Fen Bilimleri Sorularının Öğretim Programı Kazanımları ve Yenilenen Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi
Dr. Reha KARAMAN
Doç. Dr. Mücahit KÖSE

21. Sürdürülebilir Geleceği İnşa Etmek: Fen Eğitiminde Yeşil Beceriler ve Yeşil Okullar
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Ceren ATMACA AKSOY

22. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Etnopedagoji Unsuru Olarak Halk Ozanları: Erdem Değer Eylem Çerçevesi Bağlamında Bir İnceleme
Dr. Öğr. Üyesi Adem KARACA

23. Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygıları ile Eğitim İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Seda Nur TÜRKMENOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Dilek YARALI

24. Yabancı Dil Öğreniminde Pozitif Psikoloji: Kaygıdan Keyfe
Dr. Öğr. Üyesi Samet TAŞÇI

25. Türkçe Dil Becerileri Odağında Söylem Çözümlemesi Uygulamalarının Dilbilimsel İşlevi
Arş. Gör. Ali CANBULAT

26. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Bilgi, Kanıt ve Belirsizlik İlişkisi
Arş. Gör. Ali CANBULAT

27. İngiliz Dili Öğretiminde Ana Dilcilik ve Irk-Dil İdeolojisi Üzerine Kuramsal Bir İnceleme
Öğr. Gör. Dr. Mustafa UĞURLU

28. A1 Düzeyi Almanca Ders Kitaplarında Mesleki Sözcüklerin Görünümü: Turizm, Sağlık ve Eğitim Alanları Açısından Schritte International 1 ve 2 Örneği
Öğr. Gör. Dr. Mehmet GEZMEN

29. Eğitim Araştırmalarında Nitel Veri Analizinde Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Hususlar
Seçil SERTTAŞ

İÇİNDEKİLER

EĞİTİM KURUMLARINDA ÖRGÜTSEL DIŞLANMA..... 1

OTOMATİK MADDE ÜRETİMİ ALANYAZININ PSİKOMETRİK ÖZELLİKLER BAĞLAMINDA İNCELENMESİ 29

2018-2024 FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ PROGRAM TASARIM İLKELERİNE GÖRE İNCELENMESİ 40

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ DERS KİTAPLARINDA ASTRONOMİ ÖĞRENME ÇIKTILARI 61

TAM AKREDİTE TÜRKÇE EĞİTİMİ LİSANS PROGRAMLARINDA ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME: EPDAD RAPORLARININ BOYLAMSAL DOKÜMAN ANALİZİ 74

EĞİTİM ORTAMLARINDA ERKEN DÖNEM UYUMSUZ ŞEMALARIN ROLÜ..... 86

2024 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMININ DEMİREL'İN ANALİTİK PROGRAM DEĞERLENDİRME MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ 105

EĞİTİM KURUMLARINDA PSİKOLOJİK KOPUŞ..... 122

SENTETİK VERİ: KAVRAMSAL ÇERÇEVE, YÖNTEMSEL YAKLAŞIMLAR VE ALANYAZIN İNCELEMESİ..... 138

ÖRGÜTSEL SESSİZLİK: KAVRAMSAL TEMELLERİ VE EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDEKİ YANSIMALARI 153

YENİ İSTANBUL A1 DERS KİTABINDA MESLEK TEMSİLLERİNİN TOPLUMSAL CİNSİYET ADALETİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ..... 165

TÜRKİYE'DE OKUL FİNANSMANI VE YÖNETİM SORUNLARI 178

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ VE DERLEM TEMELLİ DİL ÖĞRENİMİ: SİSTEMATİK ALAN YAZIN TARAMASI VE ÇERÇEVE ÖNERİSİ 189

HAREZMİ EĞİTİM MODELİ'NİN 21. YÜZYIL BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ 203

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ ÇAĞINDA YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE BİLİŞSEL DIŞSALLAŞTIRMA..... 215

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE VE TEKNOLOJİ KULLANIMINA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ..... 225

FEN EĞİTİMİNDE ROBOTİK KODLAMA..... 234

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ STEAM VE ROBOTİK KODLAMAYA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ 248

MAARİF MODELİ BEŞİNCİ SINIF İNGİLİZCE KİTABI DİNLEME ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ 257

2026 LGS FEN BİLİMLERİ SORULARININ ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARI VE YENİLENEN BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ 270

SÜRDÜRÜLEBİLİR GELECEĞİ İNŞA ETMEK: FEN EĞİTİMİNDE YEŞİL BECERİLER VE YEŞİL OKULLAR 283

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE ETNOPEDAGOJİ UNSURU OLARAK HALK OZANLARI: ERDEM DEĞER EYLEM ÇERÇEVESİ BAĞLAMINDA BİR İNCELEME 298

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MATEMATİK ÖĞRETMEYE YÖNELİK KAYGILARI İLE EĞİTİM İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ 313

YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE POZİTİF PSİKOLOJİ: KAYGIDAN KEYFE 330

TÜRKÇE DİL BECERİLERİ ODAĞINDA SÖYLEM ÇÖZÜMLEMESİ UYGULAMALARININ DİLBİLİMSEL İŞLEVİ 342

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ ORTAOKUL TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NDA BİLGİ, KANIT VE BELİRSİZLİK İLİŞKİSİ 358

İNGİLİZ DİLİ ÖĞRETİMİNDE ANA DİLCİLİK VE IRK-DİL İDEOLOJİSİ ÜZERİNE KURAMSAL BİR İNCELEME 368

A1 DÜZEYİ ALMANCA DERS KİTAPLARINDA MESLEKİ SÖZCÜKLERİN GÖRÜNÜMÜ: TURİZM, SAĞLIK VE EĞİTİM ALANLARI AÇISINDAN SCHRITTE INTERNATIONAL 1 VE 2 ÖRNEĞİ 384

EĞİTİM ARAŞTIRMALARINDA NİTEL VERİ ANALİZİNDE YAPAY ZEKÂ KULLANIMINA DAİR ETİK HUSUSLAR 392

EĞİTİM KURUMLARINDA ÖRGÜTSEL DIŞLANMA

Dilara Arslan, Millî Eğitim Bakanlığı, dilaraarslann07@gmail.com

Ahmet Şahin, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, ahmetsahin.tr@yahoo.com

GİRİŞ

İnsan sosyal bir varlıktır ve birlikte yaşama ihtiyacı duyar. Sevilme, bir grubun parçası olma ve saygı duyulma gibi ihtiyaçlar bunlardan bazılarıdır. Toplum içerisinde sağlıklı bireyler genel olarak insanlarla şefkatli ilişkiler kurmaya ve kendi grubunda bir yer edinmeye gayret gösterirler (Maslow, 1943; Sommer vd., 2021). İçinde bulunduğu grubun değerli bir üyesi olmak ve bireyin kendini böyle hissetmesi iyi oluşu üzerinde de oldukça önemlidir ve bu durum aynı zamanda sağlıklı bir kültürlenmeye işaret eder. Aslında bireylerin bu ihtiyaçlarının karşılanamaması bir çeşit dışlanmaya işaret etmekte olup, uyumsuzluk ve daha ciddi psikopatoloji vakalarının sık rastlanan nedenleri arasında sayılmaktadır (Maslow, 1943). Dolayısıyla, dışlanma hem sosyal yaşamda hem de örgütsel yaşamda bireyler için yıkıcı sonuçları olan sosyal bir olgudur (Howard vd., 2020; Li vd., 2021; Williams, 2007a). Eğitim kurumları açısından da oldukça önemlidir. Başat eğitim kurumu çalışanları olarak öğretmenlerin kendilerini okullarında dışlanmış hissetmeleri, sadece bireysel anlamda olumsuz tutum ve davranışlar içerisine girmelerine yol açmayacak, bu durum aynı zamanda hem okulun örgütsel çıktıları üzerinde hem de nihai olarak eğitimin kalitesi üzerinde olumsuz etkiler yaratabilecek potansiyeldedir. Zira kendini dışlanmış hisseden bir öğretmenin, örgütsel anlamda olumlu çıktılar üretmesi de pek olası görünmemektedir. Alanyazında birçok araştırmada bu durum belirgin şekilde ifade edilmektedir (örn. Abaslı, 2018; Erdemli & Kurum, 2021; Hüsrevşahi, 2021). Dolayısıyla bu bölümde, örgütsel dışlanma, eğitim kurumları bağlamında nedenlerinden sonuçlarına kadar bütüncül şekilde ele alınacaktır.

Dışlanmanın Kavramsal Arka Planı

Türk Dil Kurumu (t.y.), dışlanma kavramını "ötekileşme" ve "ötekileştirilme" kelimeleriyle tanımlamaktadır. Alanyazında dışlanmayı çalışan Williams'a (2009) göre ise dışlanma, bireyin sosyal varlığının yok sayılması yani bireyin başkaları tarafından görmezden gelinmesi ya da etkileşim süreçlerinin dışında bırakılmasıdır. Ona göre dışlanma olgusu aslanlar, bufalolar, primatlar ve hatta arılar gibi tüm sosyal hayvanlarda görülen evrimsel bir süreçtir. 1990'ların öncesinde sosyal psikolojide pek üzerinde durulmayan bu konu, 1990'ların ortasından itibaren daha fazla ilgi görmeye başlamıştır. Baumeister ve Leary (1995) dışlanma kavramı araştırmaları için kuramsal bir zemin sunmuşlardır. Onlara göre ait olma ihtiyacı temel bir motivasyon kaynağıdır ve insanlar yalnızca başkalarıyla kısa süreli temas kurmaya değil, kendilerini kabul edilmiş ve önemsenmiş hissedebilecekleri sürekli ve olumlu ilişkilere ihtiyaç duyarlar. Bu açıdan bakıldığında dışlanma, bireyin yalnızca sosyal çevresinden uzak kalması değildir. Dışlanma aynı zamanda kişinin ait olma duygusunu zedeleyen; duygu, düşünce ve psikolojik iyi oluş üzerinde olumsuz etkiler yaratabilen bir deneyimdir. Williams'ın (2009) dışlanma modeli de bu yaklaşımı tamamlar niteliktedir. Bu modele göre dışlanma, bireyin temel psikolojik ihtiyaçlarını tehdit eden güçlü bir sosyal deneyim olarak ele alınmaktadır.

Williams ve Nida'ya (2011) göre bireyler fiziksel zarar ya da sözlü hakaretlerden olumsuz biçimde etkilendiği kadar görmezden gelinme ve dışlanma deneyimlerinden de önemli ölçüde etkilenmektedir. Bu sebeple araştırmalar, bireylerin dışlanma deneyiminden kaçınmak amacıyla çoğu zaman grup normlarına uyum sağlamaya çalıştığını ve bireyin kendine has farklı davranışlardan olabildiğince uzak kaldığını ortaya koymaktadır (Ouwerkerk vd., 2005; Williams, 2007b; Williams vd., 2000). Kısa süreli dışlanma deneyimleri bile bireylerde öfke, üzüntü ve değersizlik hissi gibi yoğun olumsuz duygular oluşmasına sebep olabilmektedir. Uzun süreli dışlanma deneyimlerinin ise bireylerde yabancılaşma, çaresizlik ve depresyon gibi ciddi psikolojik sonuçlara yol açabileceği belirtilmektedir (Williams & Nida, 2011). Dışlanma, yalnızca bireysel bir deneyim değil; bireyin toplumla kurduğu ilişkileri etkileyen çok yönlü bir sosyal süreç olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla dışlanma özünde hem bireysel hem de sosyal bir olgu olup alanyazında iki farklı akım şeklinde karşımıza çıkmaktadır: Sosyal psikoloji dışlanmayı kişilerarası düzeyde, sosyoloji ve sosyal politika ise toplumsal düzeyde ele almaktadır (Abrams & Christian, 2007).

Sosyal dışlanma kavramı görece yeni bir terim olarak değerlendirilse de yoksulluk, işsizlik, eşitsizlik, ayrımcılık ve sosyal koruma gibi uzun yıllardır tartışılan sosyal politika konularıyla da yakından ilişkilidir. Bu nedenle özellikle endüstrileşmiş toplumlarda sosyal dışlanma ve sosyal içerilme kavramları, toplumsal eşitsizliklerin anlaşılması ve azaltılması sürecinde önemli kavramlar haline gelmiştir (Sapancalı, 2005). Sosyal dışlanma kavramı 1970'li yıllarda Fransa'da, Chirac Hükümeti'nin sosyal işlerden sorumlu devlet bakanı olan Lenoir tarafından kullanılmaya başlanmıştır. Lenoir, sosyal dışlanmayı ekonomik büyümenin sağladığı olanaklardan yararlanamayan ve toplumsal bütünleşme süreçlerinin dışında kalan bireyleri dışlanmış gruplar içerisinde değerlendirmiştir (de Haan, 1998).

Antik Yunan'da bireylerin "ostracism" oylamaları sonucunda sürgüne gönderilmesi, sosyal dışlanmanın tarihsel örneklerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Bunun yanında farklı dönemlerde siyasi, kültürel ve toplumsal nedenlerle bazı birey ve grupların toplumdan uzaklaştırıldığı, değersizleştirildiği veya temel haklardan mahrum bırakıldığı görülmektedir. Bu durum, sosyal dışlanmanın yalnızca modern toplumlara özgü olmayıp insanlık tarihi boyunca farklı şekillerde varlığını sürdürdüğünü göstermektedir (Karakaya, 2024).

Šućur (2004), sosyal dışlanmayı bireyin toplumsal sistemlerden koparıldığı çok boyutlu ve dinamik bir süreç olarak tanımlar. Yazara göre dışlanma, bireyin toplumun genelince paylaşılan ekonomik, sosyal, kültürel ve politik haklara erişiminin engellenmesidir. Bu bağlamda kavram, yoksullukla sınırlı kalmayan, bireyin toplumsal katılımını da engelleyen ilişkisel bir kopuşu temsil eder. Levitas'a (1996) göre sosyal dışlanma kavramı başlangıçta yoksulluk ve eşitsizliğin çok yönlü sonuçlarını açıklamak amacıyla geliştirilmiştir. Fakat zamanla bireyin işgücü piyasasına katılımı ve toplumun bütünleşmesi çerçevesinde ele alınmıştır. Toplumsal yaşam içerisinde bireylerin sosyal, ekonomik ve kültürel süreçlere tam ve etkin biçimde katılamaması olarak tanımlanan sosyal dışlanma, yalnızca maddi yoksunlukla sınırlı kalmayan, bireyin aidiyet, katılım ve toplumsal bağ kurma olanaklarının zayıflamasıyla ilişkilenen bir olgudur (Daly & Silver, 2008).

Sosyal dışlanma, farklı sosyolojik yaklaşımlar çerçevesinde de ele alınmıştır. Silver (1994), bu yaklaşımları dayanışma, uzmanlaşma ve tekel olmak üzere üç paradigma altında incelemektedir. Dayanışma paradigmasına göre dışlanma birey ile toplum arasındaki bağların kopmasıdır. Uzmanlaşma paradigması, iş bölümü ve toplumsal farklılaşma bağlamında ayrımcılığın bireylerin toplumsal ilişkilere ve faaliyetlere katılımını engellemesine odaklanmaktadır. Tekel paradigması ise güçlü grupların diğer grupların kaynaklara ve fırsatlara erişimini sınırlandırmasını ve onları dışlamasını vurgulamaktadır. Silver'ın (1994) dayanışma

paradigması, Fransız cumhuriyetçi düşüncesine ve Durkheim sosyolojisine dayanmaktadır. Durkheim (2014), ekonomik yaşamda ahlaki ve hukuki kuralların yeterince belirgin olmamasını anomi kavramıyla açıklamaktadır. İşverenler, çalışanlar ve diğer ekonomik paydaşlar arasındaki ilişkilerde yükümlülüklerin belirsiz kalmasının, adil ve adaletsiz davranışlar arasındaki sınırları değişken hâle getirdiğini ve kuralların düzenleyici etkisini sınırladığını belirtmektedir. Bu bağlamda anomi, bireyin toplumsal norm ve bağlardan kopmasını ifade ettiği derecede dışlanmanın toplumsal zeminini oluşturur.

Sosyal dışlanma kavramına ilişkin bir diğer yaklaşım ise kavramın toplumsal söylemler üzerinden değerlendirilmesine odaklanmaktadır. Levitas (2005), sosyal dışlanma kavramını yeniden dağıtımcı söylem (RED), ahlaki alt sınıf söylemi (MUD) ve sosyal bütünleşme söylemi (SID) olmak üzere üç farklı söylem çerçevesinde değerlendirmektedir. Yeniden dağıtımcı söylem, sosyal dışlanmanın temel nedenini yoksulluk ve eşitsizlik olarak görmekte ve kaynakların yeniden dağıtılması gerektiğini savunmaktadır. Ahlaki alt sınıf söylemi, dışlanmayı bireylerin davranışları ve ahlaki yetersizlikleri üzerinden değerlendirmektedir. Sosyal bütünleşme söylemi ise sosyal dışlanmayı bireyin işgücü piyasasına katılamaması üzerinden ele almakta ve ücretli çalışmayı toplumsal bütünleşmenin temel unsuru olarak görmektedir. Çalışma yaşamının toplumsal bütünleşmenin başat alanlarından biri olması, dışlanmanın örgütsel bağlamda da ele alınması gereken bir olgu haline getirmektedir.

Örgütsel Dışlanma

Örgütsel dışlanmayı, bireyin iş ortamında görmezden gelinmesi ve sosyal etkileşim süreçlerinin dışında bırakılmasıdır. Örgüt üyelerinin sosyal olarak uygun durumlarda dahi başka bir çalışanı etkileşime dâhil etmemesiyle ortaya çıkmaktadır. Bu durum, bireyin toplantılara çağrılmaması, sosyal etkinliklerin dışında bırakılması ve iletişim süreçlerinde yok sayılması gibi davranışlarla kendini gösterebilmektedir. Fakat çoğu zaman açık bir saldırganlık içermemesi nedeniyle belirsiz bir yapıdadır (Robinson vd., 2013).

Örgütsel dışlanma kavramı sıklıkla mobbing ve yalnızlık gibi kavramlarla benzerlik gösterse de sahip olduğu karakteristik özellikler bakımından bu kavramlardan belirgin çizgilerle ayrılmaktadır. T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (2014) tarafından yayımlanan rehberde mobbing, bir veya birkaç kişi tarafından diğer bir kişiye yönelik olarak gerçekleştirilen, sistematik, düşmanca ve ahlak dışı uygulamalarla kendini gösteren aktif bir psikolojik taciz süreci olarak tanımlanırken; Balliet ve Ferris (2013) örgütsel dışlanmanın genellikle pasif bir doğaya sahip olduğunu, hakaret veya doğrudan saldırı yerine yok sayılma ve iletişimin kesilmesi gibi yöntemlerle gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Dışlanma, zaman zaman kasti olmayan nedenlerle veya niyet eksikliğiyle açıklanabildiği için mobbingin sahip olduğu açık saldırganlık düzeyinden daha örtük bir yapı sergilemektedir.

Dışlanma nihayetinde yalnızlık duygusuna yol açabilen aktif bir sosyal reddedilme iken; yalnızlık, algılanan sosyal kopukluğun tetiklediği duygusal, bilişsel ve davranışsal boyutları olan sıkıntıyı yansıtır (McCarthy vd., 2026). Diğer taraftan iş yeri yalnızlığı ile olan ayrımda Çağatay (2026), dışlanmayı, yalnızlığı tetikleyen öncül bir faktör olarak tanımlarken; yalnızlığı dışlanma sürecinin sonucunda ortaya çıkan duygusal ve subjektif bir çıktı olarak ele almaktadır. Çağatay'ın (2026) çalışmasında elde ettiği sonuca göre depresif ruh hali, dışlanma ve yalnızlık kavramları arasındaki pozitif bağda aracı bir rol üstlenmekte; iş yeri nezaketsizliği bu etkinin şiddetini belirleyen bir düzenleyici faktör olarak işlev görmektedir. Özetle dışlanma, dışsal ve ilişkisel bir eylemi temsil ederken; yalnızlık bu eylemin psikolojik yansıması, mobbingin ise bu eylemin daha aktif ve saldırgan bir formu olduğu söylenebilir. Bütünde değerlendirildiğinde dışlanma,

mobbing gibi açık saldırganlığa göre pasif, yalnızlığa göre ise başkalarının eylemiyle oluşan aktif bir reddedilme biçimi olarak görülebilir.

Örgütsel Dışlanma Türleri

Örgütsel dışlanma, çalışanların örgüt içinde çeşitli şekillerde dışlanma deneyimi yaşamasıyla ortaya çıkabilmektedir. Bu dışlanma davranışları çalışanların hem sosyal ilişkilerini hem de örgüt içindeki psikolojik ve mesleki süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle örgütsel dışlanmanın farklı tür ve boyutlarıyla ele alınmasının önemli olduğu söylenebilir.

Kişilerarası Sosyal Dışlanma

Örgütsel dışlanma türlerinden sosyal dışlanma, insanlık tarihi boyunca farklı toplumlarda farklı şekillerde bireylerin ya da grupların toplumsal yaşamın dışına itilmesi şeklinde ortaya çıkan bir olgudur. Sosyal dışlanma, bireyin diğer bireyler tarafından görmezden gelinmesi, dışlanması ve sosyal ilişkilerden uzaklaştırılması sürecidir. Sosyal dışlanma; sosyal ayrılma, izolasyon ve kayıp duygularıyla ilişkili olup bireyin aidiyet duygusunu ve temel psikolojik ihtiyaçlarını tehdit edebilmektedir (Williams & Nida, 2022). Güncel alanyazın, sosyal dışlanma olgusunu sadece fiziksel çalışma ortamlarıyla sınırlı tutmamakta; hatta bu olgunun metaverse gibi dijital dünyalardaki yansımalarını da incelemektedir. Metaverse ortamında gerçekleşen sosyal dışlanma, bireyin temel aidiyet ihtiyacına yönelik yüksek bir tehdit oluşturmakta ve kullanıcıların duygusal esenliğini zedeleyen bir sosyal acı uyandırmaktadır (Kim vd., 2024).

Sosyal dışlanma, bireyin ait olma ihtiyacını da tehdit eden önemli bir sosyal deneyimdir. Dışlanmaya maruz kalan bireyler sosyal ilişkilere ve aidiyetle ilişkili sosyal ipuçlarına karşı daha duyarlı hale gelmektedir. Bu durum, sosyal dışlanmanın yalnızca bireyin sosyal ilişkilerini değil, aynı zamanda bilişsel süreçlerini ve sosyal olayları algılama biçimini de etkileyebildiğini ortaya koymaktadır (Gardner vd., 2000). Dolayısıyla, örgütsel yaşam içerisinde sosyal dışlanma işgörenlerin çalışma gruplarının dışına itilmesi şeklinde ortaya çıkabilmektedir.

İletişimsel Dışlanma

Örgütsel dışlanma, bazı durumlarda iletişim süreçleri üzerinden görünür hale gelmektedir. Çalışanların örgüt içerisindeki iletişim ağlarından uzaklaştırılması, bilgi paylaşımına yeterince dahil edilmemesi ve kurumsal iletişimin eksikliği bireylerin örgütsel yalnızlık yaşamasına neden olabilir. Sessizlik kültürünün hâkim olduğu örgütlerde çalışanların kendilerini görünmez ve değersiz hissetmeleri, iletişim temelli dışlanma davranışlarının önemli göstergeleri arasında değerlendirilebilir (Süklün, 2025).

Duygusal Dışlanma

Duygusal dışlanma, çalışanların iş yerinde görmezden gelinmesi ve sosyal ilişkilerden uzak tutulmasıyla ortaya çıkan bir dışlanma biçimi olarak değerlendirilebilir. İş arkadaşlarının çalışanların fikirlerini dikkate almaması, selamlarına karşılık vermemesi ya da onları sosyal etkileşimlerin dışında bırakması duygusal dışlanmanın örnekleri arasında gösterilmektedir (Jahanzeb & Fatima, 2018). İş yerinde dışlanma, çalışanların aidiyet, öz saygı, kontrol ve anlamlı varoluş gibi temel ihtiyaçlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu da mağdur konumundaki çalışanlarda duygusal acı ve sıkıntıya neden olabilmektedir (Hartgerink vd., 2015; Mao vd., 2018). Çalışma ortamlarında dışlanmanın çalışanlarda aynı zamanda kaygı, stres, depresyon ve duygusal tükenmişlik gibi olumsuz sonuçlara yol açabileceği de ifade

edilmektedir. Bunun yanında dışlanan çalışanların zamanla savunmacı sessizlik davranışı geliştirebildikleri ve kişilerarası ilişkilerden uzaklaşabildikleri de vurgulanmaktadır (Jahanzeb & Fatima, 2018).

Psikolojik Dışlanma

Psikolojik dışlanma, bireyin başkaları tarafından görmezden gelinmesi ve dışlanması olarak tanımlanmaktadır (Williams, 2007b). Beşikci (2021), psikolojik dışlanmanın diğer dışlanma türlerine kıyasla daha örtük yollarla gerçekleşebildiğini ve daha belirsiz bir yapı taşıdığını belirtmektedir. Williams'ın (2007b) modeline göre dışlanma, bireyin ait olma, öz saygı, kontrol ve anlamlı varoluş olmak üzere dört temel psikolojik ihtiyacını tehdit etmektedir. Kısa süreli dışlanma deneyimleri bile bireylerde incinme, üzüntü ve öfkeye yol açabilmektedir. Dışlanmanın uzun süre devam etmesi ise bireyin baş etme kaynaklarının tükenmesi, çaresizlik duygusu ve depresyon ile ilişkili olabilmektedir (Williams, 2007a).

Görev ve Rol Temelli Dışlanma

Görev ve rol temelli dışlanma, çalışanların örgütsel süreçlerden, görev paylaşımından ve bilgi akışından bilinçli ya da örtük biçimde uzak tutulması olarak değerlendirilebilir. Bu dışlanma türü, çalışanların karar süreçlerine dahil edilmemesi, bilgi paylaşımından mahrum bırakılması, fikirlerinin dikkate alınmaması ve örgüt içindeki rollerinin pasifleştirilmesi şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Ayrıca çalışanların örgüt içerisinde kendilerini içeriden biri gibi hissedememeleri de görev ve rol temelli dışlanmanın önemli göstergeleri arasında kabul edilmektedir (Du vd., 2025; Khan vd., 2026). Araştırmalarda iş yerinde dışlanan çalışanların zamanla bilgi paylaşımından kaçındıkları ve örgütsel süreçlerden uzaklaştıkları belirtilmektedir (Du vd., 2025; Ferris vd., 2008; Zhao vd., 2016). Bunun yanında baskıcı ve dışlayıcı liderlik davranışlarının çalışanlarda korku, güvensizlik ve olumsuz değerlendirilme kaygısı oluşturduğu; bu durumun ise bilgi saklama davranışına ve iş birliği süreçlerinden uzaklaşmaya yol açtığı ifade edilmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde görev ve rol temelli dışlanmanın, çalışanların örgüt içerisindeki işlevsel rollerini zayıflatan önemli bir dışlanma biçimi olduğu söylenebilir (Du vd., 2025; Khan vd., 2026).

Örgütsel Dışlanmanın Nedenleri

İş yerinde dışlanma, kasıtlı ya da kasıtsız biçimde ortaya çıkabilir. Kasıtlı dışlanma cezalandırma veya savunma işlevi görürken, kasıtsız dışlanma daha çok dikkatsizlik, iletişim eksikliği veya grup içi alışkanlıklardan kaynaklanabilir. Her iki durumda da dışlanma, çalışan ilişkilerini ve grup işleyişini olumsuz etkileyebilecek bir süreçtir (Sommer & Nagel, 2026). Örgütsel dışlanma, tek bir nedene bağlı olarak ortaya çıkan bir durum değildir. Bir çalışanın dışlanmasında bireysel özellikler, kişiler arası ilişkiler, grup içi süreçler ve örgütsel bağlam birlikte etkili olabilmektedir. Dışlanma; dışlanan kişi, dışlayan kişi ya da kişiler ve çalışma ortamı arasındaki etkileşimler çerçevesinde değerlendirilmelidir (Howard vd., 2020; Liu, Yang ve Gu, 2021). Bu doğrultuda örgütsel dışlanmanın nedenleri; bireysel faktörler, grup dinamikleri, örgütsel faktörler ve güç ve statü ilişkileri başlıkları altında ele alınabilir.

Bireysel Faktörler

Bireysel faktörler örgütsel dışlanmanın ortaya çıkmasında önemli bir yere sahiptir. Alanyazında kişilik özellikleri, duygu durumu, sosyal beceriler, politik beceri, bilişsel kapasite, özel uzmanlık ve bireyin örgüt içinde nasıl algılandığı dışlanma sürecini etkileyebilecek bireysel öncüller arasında değerlendirilmektedir (Bedi, 2021; Liu vd., 2021; Mao vd., 2018). Bireyin grup için uyumlu ve katkı sağlayan bir üye olarak

görülmesi kabul edilme olasılığını artırırken; grup düzenini, normları ya da diğer çalışanların konumunu tehdit eden biri olarak algılanması dışlanma riskini artırabilir (Mao vd., 2018; Scott & Duffy, 2015).

Kişilik özellikleri açısından bakıldığında, düşük dışadönüklük, düşük uyumluluk ve yüksek nevrotiklik düzeyinin örgütsel dışlanma ile ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Howard vd., 2020). Nitekim, Wu, Wei ve Hui'nin (2011) bulgularına göre düşük dışadönüklük ve düşük uyumluluk çalışanların sosyal ilişkilerde daha kolay dışlanmasına neden olabilirken, yüksek nevrotiklik bireyin dışlanmaya daha açık hâle gelmesinde etkili olabilmektedir. Benzer şekilde, duygusal denge, öz saygı, dışadönüklük, uyumluluk ve proaktif kişilik gibi özellikler dışlanma olasılığını azaltabilirken; olumsuz duygu durumu, sessizlik, çatışmadan kaçınma ve itaatkâr tutumlar dışlanma riskini artırabilmektedir (Mao vd., 2018; Wu vd., 2011). Nevrotiklik, çalışanların kaygı, üzüntü ve öfke gibi olumsuz duyguları yaşama eğilimini ifade eder (Costa & McCrae, 1992). Dolayısıyla nevrotiklik düzeyi yüksek çalışanların, çevrelerinde olup bitenlere karşı utangaç, dürtüsel ve karamsar olma eğilimleri yüksektir (Liu, Yang & Gu, 2021). Uyumluluk, çalışanların ne ölçüde insan odaklı, dost canlısı, uyumlu ve güvenen olduklarını ifade eder (Costa & McCrae, 1992). Uyumluluk düzeyi yüksek örgüt çalışanları, diğer çalışanların iyi oluşunu önemserler ve kişilerarası ilişkilerde uyumluluğa önem verirler. Çalışma ortamlarında bu çalışanlar, daha işbirlikçi davranır ve kişisel çıkarları konusunda daha az savunmacı bir tutum sergilerler. Uyumluluk düzeyi yüksek çalışanlar daha kolay arkadaş edinebilirler böylece diğer çalışanlar tarafından dışlanma olasılıkları daha düşüktür (Liu, Yang & Gu, 2021). Dışadönüklük ise sosyal odaklı, girişken ve enerjik olma eğilimlerini ifade eder (Costa & McCrae, 1992). Dışadönüklük düzeyi yüksek çalışanların çalışma ortamlarında heyecan ve dışsal uyaranlar aramalarını bekleriz. Ki bu özellikleri, onların sosyal ortamlarda daha fazla ilgi görmelerine, çalışma arkadaşları arasında daha popüler olmalarına ve daha yaklaşılabilir olmalarına yardımcı olur (Liu, Yang & Gu, 2021).

Bireysel faktörler yalnızca kişilik özellikleriyle sınırlı değildir. Çalışanın sosyal becerileri, politik becerisi, performansı, yardım etme davranışı, ses çıkarma eğilimi ve grup içindeki katkısına ilişkin algı da dışlanma sürecinde rol oynayabilir. Özellikle bireyin örgütsel amaçlara katkı sağlayan, uyumlu ve değerli bir üye olarak görülmesi kabul edilme olasılığını artırırken; grup düzenini, normları ya da diğer çalışanların benlik algısını tehdit eden biri olarak algılanması dışlanma riskini yükseltebilir (Howard vd., 2020; Liu vd., 2021; Scott & Duffy, 2015).

Bununla birlikte, bireylerin dışlayıcı davranışları algılama ve bu davranışlara tepki verme biçimleri de kişisel özelliklere göre farklılaşabilmektedir. Ait olma ihtiyacı yüksek çalışanlar, iş arkadaşlarının dışlayıcı davranışlarını daha kolay örgütsel dışlanma olarak algılayabilirler. Politik becerisi düşük çalışanlar ise dışlanma algısı sonrasında üretkenlik karşıtı davranışlara daha yatkın hâle gelebilmektedir (Yang & Treadway, 2018). Bu doğrultuda bireysel faktörler, örgütsel dışlanmanın hem ortaya çıkmasında hem de çalışan tarafından deneyimlenmesinde belirleyici bir rol oynayabilmektedir.

Grup Dinamikleri

Dışlanmanın ortaya çıkmasında çalışanlar arasındaki sosyal ya da informal ilişkiler de önemlidir. Kişiler arası çatışmalar, nezaketsiz davranışlar, rekabet, sosyal karşılaştırma ve dışlayan kişilerin tutumları bu süreci besleyebilir. Bu yönüyle örgütsel dışlanma yalnızca dışlanan bireyin özelliklerinden değil, grup içindeki karşılıklı algılardan ve sosyal ilişkilerin yapısından da etkilenmektedir (Liu vd., 2021; Mao vd., 2018; Scott & Duffy, 2015). Dolayısıyla, grup içerisinde kıskançlık, engellenme ve örgüt içi çatışmalar örgütsel dışlanmaya sebep olabilmektedir. Bununla birlikte etnik, siyasi ya da sendikal farklılıklara dayalı

ayrımcı tutumlar da dışlanmanın ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilmektedir (Tutar vd., 2021). Bu nedenle grup içindeki ilişkilerin niteliği, sosyal destek düzeyi, çalışanlar arasındaki güven ilişkisi ve bireyin çalışma arkadaşlarıyla kurduğu bağlar dışlanmanın ortaya çıkmasında etkili olabilmektedir. Sosyal desteğin düşük olduğu, iletişimin zayıfladığı ya da grup içi ilişkilerin olumsuzlaştığı ortamlarda bireyin dışlanma yaşama olasılığı artabilir (Howard vd., 2020; Liu, Yang & Gu, 2021).

Grup dinamikleri açısından dışlanma, bazen grubun kendi düzenini ve devamlılığını koruma biçimi olarak ortaya çıkabilmektedir. Grup normlarını, uyumu ya da ortak çıkarları tehdit ettiği düşünülen bireyler, grup tarafından dışarıda bırakılabilir. Bu durumda dışlanma grubun kendi sınırlarını ve düzenini korumaya yönelik sosyal bir tepki olarak değerlendirilebilir (Henle vd., 2023; Scott & Duffy, 2015).

Çalışanlar arasındaki olumsuz ilişki biçimleri de dışlanma sürecini besleyen önemli bir faktördür. İşyerinde nezaketsizlik, kişiler arası çatışmalar, olumsuz kişiler arası davranışlar ve güven kaybı, bireyin grup içinde dışlanma hedefi hâline gelmesine neden olabilir. Özellikle nezaketsiz davranışlar sergileyen çalışanların iş arkadaşları tarafından daha az güvenilir görülmesi, dışlanma riskini artırabilmektedir (Bedi, 2021; Liu vd., 2021; Mao vd., 2018). Örneğin işyeri dedikodusu, çalışanlar arasındaki güven duygusunu zayıflatarak dışlama davranışlarının ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilmektedir. Dedikoduyu alan çalışan, psikolojik güvenliğini tehdit etmesi sebebiyle dedikoduyu aktaran kişiye karşı iletişimi azaltma ya da sosyal mesafe koyma gibi dışlayıcı tepkiler geliştirebilir (Guo vd., 2021). Bu sonuçlar da örgütsel dışlanmanın grup içi iletişim biçimleri ve iş arkadaşları arasındaki güven ilişkilerinden beslendiğini desteklemektedir.

Kıskançlık ve sosyal karşılaştırma da grup içi dışlanmayı açıklayan ilişkisel nedenlerden biridir. Başarılı, dikkat çeken ya da diğer çalışanlar tarafından tehdit olarak algılanan bireyler, grup içinde gerilim oluşturabilir. Bu durum, kıskanılan çalışanların görmezden gelinme ya da dışarıda bırakılma riskini artırabilmektedir (Liu vd., 2019).

Sonuç olarak grup dinamikleri, örgütsel dışlanmanın anlaşılmasında önemli bir faktördür. Grup normları, sosyal destek, kişiler arası çatışmalar, nezaketsizlik, kıskançlık ve dışlayan kişilerin amaçlı ya da amaçsız güdüleri, dışlanmanın grup ilişkileri içinde nasıl şekillendiğini göstermektedir (Henle vd., 2023; Mao vd., 2018).

Örgütsel Faktörler

Örgütsel dışlanmanın ortaya çıkmasında bireysel ve grup düzeyindeki etkenlerin yanında örgütsel faktörler de önemli rol oynayabilmektedir. Örgütsel yapı, liderlik anlayışı, örgüt kültürü, örgüt iklimi, sosyal destek düzeyi, adalet algısı ve iş birliği ya da rekabete dayalı çalışma ilişkileri dışlanmanın oluşumunu etkileyebilecek başlıca örgütsel unsurlar arasında değerlendirilebilir (Howard vd., 2020; Liu, Yang ve Gu, 2021; Mao vd., 2018).

Özellikle liderlik özellikleri, örgütsel dışlanmanın önemli örgütsel öncüllerinden biridir. Meta analiz bulguları, liderlik özelliklerinin örgütsel dışlanmayla güçlü biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda katılımcı ve destekleyici liderlik anlayışının örgütsel dışlanma riskini azaltabileceği; otoriter ve dışlayıcı yönetim anlayışının ise dışlanmanın ortaya çıkmasını kolaylaştırabileceği söylenebilir (Howard vd., 2020).

Yu ve arkadaşlarının (2025) "The Dark Side of Employee's Leadership Potential: Its Impact on Leader Jealousy and Ostracism" adlı araştırması da liderlik ve örgüt ikliminin dışlanma sürecindeki rolünü

göstermesi açısından önemlidir. Araştırmada, liderlik potansiyeli yüksek çalışanların yöneticilerde kıskançlık duygusunu artırabildiği ve bu durumun lider dışlamasına yol açabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca rekabetçi örgüt ikliminin bu ilişkiyi güçlendirdiği; fakat liderin temel benlik değerlendirmesinin yüksek olmasının kıskançlık ve dışlama eğilimini azalttığı belirlenmiştir (Yu vd., 2025).

Yu vd. (2025) lider dışlamasını, liderlik potansiyeli yüksek çalışanların yöneticilerde oluşturduğu kıskançlık ve tehdit algısı üzerinden ele alırken, alanyazında bunun ters yönlü biçimi de incelenmiştir. Astların lideri dışlama durumunu inceleme konusu yapan bir çalışmada (Phung vd., 2026), dışlanmanın liderin güç ve otorite algısını tehdit ettiği; liderin ise bu tehdidi telafi etmek amacıyla mikro yönetim davranışına yönelebildiği belirtilmektedir. Bu bağlamda dışlanma yalnızca çalışanların maruz kaldığı bir deneyim değildir. Lider ve çalışan ilişkilerinde güç, statü ve otorite algılarıyla da yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Örgütlerde sosyal destek düzeyi, iş birliğine ya da rekabete dayalı çalışma ilişkileri ve iletişim biçimlerinin örgüt kültürünü şekillendirdiği söylenebilir. Bu bağlamda destekleyici ve iş birliğine dayalı bir örgüt kültürü, dışlanma riskini azaltabilirken; rekabetçi ilişkiler, zayıf sosyal destek, iletişimsel hatalar dışlanmaya zemin hazırlayabilmektedir (Liu vd., 2021; Mao vd., 2018; Scott & Duffy, 2015). Bunun yanında örgütsel adalet algısı da dışlanma süreciyle ilişkili örgütsel faktörlerden biri olarak değerlendirilebilir. Çalışanların adil davranılmadığını düşünmesi, örgüte yönelik güven ve aidiyet duygusunu zayıflatabilir. Adalet algısı, dışlanmanın her zaman sonucu olmayabilir, bazı durumlarda dışlanmayı besleyen örgütsel koşullardan biri olarak da ele alınabilir (Howard vd., 2020).

Sonuç olarak örgütsel faktörler, dışlanmanın örgütün yönetim anlayışı, kültürü, iklimi ve çalışma düzeniyle yakından bağlantılı olduğunu göstermektedir (Robinson vd., 2013). Liderlik anlayışı, örgüt kültürü, çalışma ortamının rekabetçi ya da destekleyici olması, sosyal destek düzeyi ve grup normları dışlanmanın ortaya çıkmasını kolaylaştırabilir ya da azaltabilir. Bu nedenle örgütsel dışlanma örgüt içi sosyal ilişkilerdeki sorunlar, örgütün işleyişi ve çalışma ilişkileriyle bağlantılı çok yönlü bir süreç olarak değerlendirilmelidir (Howard vd., 2020; Liu vd., 2021; Mao vd., 2018). Aynı zamanda örgütsel dışlanmanın nedenleri incelenirken liderlik, örgüt kültürü, çalışma iklimi, sosyal destek ve adalet algısı birlikte değerlendirilmelidir (Robinson vd., 2013).

Güç ve Statü İlişkileri

Örgütsel dışlanma; mağdur, dışlayan kişi ve çevre arasındaki sosyal bir süreç olarak ele alındığında güç ve statü ilişkileri de önem kazanmaktadır. Örgüt içinde bazı çalışanların daha güçlü, bazılarının ise daha zayıf konumda olması, dışlanma davranışının ortaya çıkmasını ya da dışlanmanın nasıl deneyimlendiğini etkileyebilir (Howard vd., 2020).

Güç ve statü ilişkileri özellikle dışlayan kişinin örgüt içindeki konumu üzerinden belirginleşmektedir. Fiset, Al Hajj ve Vongas (2017), örgütsel dışlanmayı güç yaklaşımıyla ele almış; deneysel senaryo çalışması ve alan araştırması olmak üzere iki ayrı çalışma yürütmüştür. Araştırmada dışlayan kişinin hiyerarşik statüsü ile dışlanan kişinin iş dışı sosyal destek düzeyi birlikte incelenmiştir. Bulgular, özellikle üst statüdeki bir kişi tarafından dışlanan ve dış destek kaynakları sınırlı olan çalışanların daha olumsuz sonuçlar yaşadığını göstermektedir. Bu bağlamda örgütsel dışlanma örgüt içindeki güç, statü ve kaynaklara erişim ilişkileriyle bağlantılıdır.

Kıskançlık, güç ve statü ilişkileri açısından da önemlidir. Başarılı, öne çıkan ya da kıskanılan çalışanlar, diğer çalışanların statü algısını veya benlik değerlendirmesini tehdit eden kişiler olarak görülebilir. Bu

bağlamda dışlanma kişisel bir anlaşmazlıktan ziyade; kişinin kendi konumunu, çıkarlarını ya da benlik algısını korumaya yönelik savunmacı bir tepki olarak ortaya çıkabilir. Bu nedenle kıskançlık, tehdit algısı ve statü koruma isteği, örgütsel dışlanmanın güç ve statü ilişkileriyle bağlantılı yönünü açıklamada önemlidir (Liu vd., 2019; Henle vd., 2023).

Sonuç olarak güç ve statü ilişkileri, örgütsel dışlanmanın hem kim tarafından gerçekleştirildiğini hem de dışlanan kişi üzerinde nasıl bir etki oluşturduğunu anlamada önemli bir çerçeve sunmaktadır. Özellikle hiyerarşik konum, kaynaklara erişim, statü tehdidi ve bireyin örgüt içindeki görünürlüğü, dışlanma sürecini şekillendiren önemli unsurlar arasında değerlendirilebilir.

Örgütsel Dışlanmanın Psikolojik Temelleri ve Süreçsel İşleyişi

Bir önceki bölümde dışlanmanın nedenleri üzerinde durulmuş; bu bölümde ise dışlanmanın süreçsel işleyişi ele alınmakta ve dışlanmanın birey içinde nasıl işlediğine dair psikolojik temelleri anlatılmaktadır. Bu çerçevede sırasıyla sosyal acı ve sosyometre kuramları, temel psikolojik ihtiyaçlar, ihtiyaç tehdit modeli, kaynakların korunumu kuramı ve benlik algısı üzerinde durulmaktadır.

Sosyal Acı Kuramı

Sosyal Acı Kuramı, sosyal dışlanma ve reddedilme deneyimlerinin birey tarafından fiziksel ağrıya benzer biçimde algılanabildiğini ileri süren bir yaklaşımdır. Kuramın temelinde, sosyal bağların insan yaşamı açısından hayati bir öneme sahip olduğu ve bu bağların zedelenmesinin birey tarafından bir tehdit olarak değerlendirildiği düşüncesi yer almaktadır (Eisenberger vd., 2003). Sosyal acı kuramının nörokimyasal kanıtı ise ilk kez Panksepp ve arkadaşları (1978) tarafından ortaya konmuştur. Onlara göre beynimiz, sosyal olarak dışlanmayı veya birinden ayrılmayı tıpkı vücudun bir yerinin fiziksel olarak incinmesi gibi gerçek bir acı olarak algılar. Bu evrimsel bağ, insanların yalnız kaldığında neden sadece üzülmekle kalmayıp fiziksel bir acı duyduğunu ve bu durumun neden saldırganlığa yol açabildiğini açıklamaktadır (MacDonald & Leary, 2005). Sosyal acının nöral karşılıklarını insanlarda inceleyen ilk çalışma ise Eisenberger, Lieberman ve Williams (2003) tarafından gerçekleştirilmiş olup bu çalışmada katılımcılar "Cyberball" adlı sanal top oyunu aracılığıyla sosyal dışlanma deneyimine maruz bırakılmış ve dışlanma sırasında fiziksel ağrı ile ilişkili bazı beyin bölgelerinde aktivasyon meydana geldiği belirlenmiştir. Özellikle anterior singulat korteksin sosyal dışlanma sürecinde daha yoğun biçimde aktive olduğu ve bu durumun bireylerin yaşadığı psikolojik sıkıntıyla ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Elde edilen bulgular, sosyal dışlanmanın birey üzerinde fiziksel acıya benzer nörolojik etkiler oluşturabildiğini göstermiştir (Eisenberger vd., 2003). Bu nörobiyolojik bulgular daha sonra MacDonald ve Leary (2005) tarafından yayımlanan "*Why Does Social Exclusion Hurt? The Relationship Between Social and Physical Pain"* adlı çalışma ile kuramsal bir çerçeveye dönüştürülmüştür.

Sosyal acı kuramı, acı yaşantısını fiziksel his ve duygusal tepki olarak ikiye ayırır. Fiziksel his vücuttaki hasarı haber verirken, asıl uyarıcı olan acı duygusu kişinin dikkatini soruna odaklamasını ve bu kötü durumu düzeltmek için harekete geçmesini sağlar. Her iki ağrı türünün de ortak fizyolojik mekanizmalarla ilişkili olabileceği belirtilmektedir. Sosyal acı, evrimsel süreçte bireyin sosyal bağlarını korumasına yardımcı olan bir uyum mekanizması olarak gelişmiştir. Bu nedenle reddedilme ve dışlanma deneyimleri, birey tarafından gerçek bir acı deneyimi şeklinde algılanabilmektedir. Sosyal dışlanma, vücudumuzda doğrudan bir yara açmaz ancak beyinde tıpkı fiziksel yaralanmalardaki gibi güçlü bir duygusal sarsıntı yaratır. Bu sarsıntı hem bireyi sosyal tehlikelere karşı koruyan bir alarm hem de benzer durumlardan kaçınmayı öğreten bir ceza

mekanizması gibi çalışır. Başka bir deyişle, sosyal ve fiziksel ağrı, düşünce, duygu ve davranış düzeyinde benzer özellikler göstermektedir. Ayrıca bu süreçte kişinin sosyal acı hissine utanç, suçluluk veya kıskançlık gibi karmaşık duygular da eklenebilir (MacDonald & Leary, 2005; Yılmaz Anatca, 2010). Benzer şekilde, Eisenberger'e (2012) göre fiziksel ağrı bireyin beklentileri, duygusal durumu ve dikkat düzeyi gibi psikolojik etmenlerden de etkilenebilmektedir. Sosyal acı da memelilerin evrimsel gelişim sürecinde sosyal bağların hayatta kalma açısından taşıdığı kritik önem nedeniyle biyolojik temellere dayanan bir deneyim olarak değerlendirilmektedir.

Sosyometre Kuramı

Sosyometre Kuramı, öz saygının doğasına dair geleneksel içsel değerlendirme anlayışını, sosyal bir bağlama oturtmaktadır. Öz saygı, bireyin sosyal ortamlarda ne kadar kabul gördüğünü veya dışlanma riski altında olup olmadığını takip eden biyolojik bir izleme mekanizması yani sosyometre gibi çalışır. Bu sistemde durumluluk öz saygı anlık sosyal geri bildirimleri raporlarken, sürekli öz saygı ise kişinin yaşam boyu biriktirdiği kabul ve dışlanma tecrübelerinin bir özetidir. İnsanların öz saygılarını yükseltmeye çalışmasının asıl nedeni, öz saygıya duyulan ihtiyaç değil, aslında sosyal dışlanmadan kaçınma güdüsüdür. Çünkü davranışlarımız öz saygıyı korumaktan ziyade gruptaki yerimizi sağlamlaştırmaya hizmet eder (Leary, 2003).

Leary ve arkadaşları (1995), aynı makalede raporladıkları beş çalışma ile sosyometre modelinden hareketle ürettikleri hipotezleri sınamışlardır. İlk çalışmada, çeşitli olayların katılımcıların durumsal öz saygıları üzerindeki etkilerinin, bu olaylar sonucunda başkaları tarafından kabul edileceklerine veya reddedileceklerine ilişkin beklentileriyle örtüştüğü görülmüştür. İkinci çalışmada, katılımcıların gerçek bir sosyal durumda kendilerini ne ölçüde kabul edilmiş hissettikleri ile öz saygıları arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Üçüncü ve dördüncü çalışmalarda, kişisel nedenlerle bir gruba alınmamanın öz saygıyı düşürdüğü, rastgele dışlanmanın ise aynı etkiyi yaratmadığı saptanmıştır. Beşinci çalışmada, bireylerin genel öz saygı düzeyleri ile başkaları tarafından ne ölçüde kabul edildiklerine veya dışlandıklarına ilişkin algıları arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, öz saygının sosyal kabul ve dışlanma işaretlerine duyarlı bir sistem olarak işlediğini öne süren sosyometre modelini desteklemektedir.

Leary (2003), sosyometre kuramına ilişkin değerlendirmesinde, bu mekanizmanın evrimsel bir avantaj sunduğunu; sosyal bir canlı olan insanın dışlanma sinyallerine karşı duyarlılığının bir erken uyarı sistemi olduğunu belirtirken, sonraki çalışmasında (Leary, 2005) bu evrimsel temeli ilişkisel değer kavramıyla daha da derinleştirmiştir. Leary (2005), insanların sadece kabul edilmek için değil, başkalarının gözünde değerli ve arzulanan bir paydaş olmak için güdülendiğini savunur. Bu bağlamda öz saygı, kişinin başkaları için ne kadar değerli bir ilişki partneri olduğunu ölçen bir radar işlevi görür. Yazara göre öz saygı arayışı, aslında bireyin kendi sosyal piyasa değerini artırma ve bu sayede grubun sunduğu korunma, gıda, destek gibi hayati kaynaklara erişimini garanti altına alma çabasıdır (Leary, 2005).

Sonuç olarak kuram, öz saygıyı bir amaç değil, bir sonuç olarak görür ve onu bir arabadaki yakıt göstergesine benzetir. Leary hem 2003 hem de 2005 çalışmalarında, göstergeyle oynamanın yani öz saygıyı yapay olarak yükseltmenin anlamsız olduğunu vurgular; zira asıl olan göstergeyi değil, depoyu yani sosyal kabulü ve ilişkisel değeri dolu tutmaktır (Leary, 2003, 2005).

Temel Psikolojik İhtiyaçlar: Ait Olma, Öz Saygı, Kontrol ve Anlamlı Varoluş

Dışlanma dört temel psikolojik ihtiyacı tehdit eder: ait olma, öz saygı, kontrol ve anlamlı varoluş. Bu ihtiyaçlar bireyin sosyal yaşamda kendini değerli, etkili ve görünür hissetmesiyle ilgilidir. Bu nedenle dışlanmayı yalnızca gruba alınmamak olarak ifade etmek eksik bir tanım olur. Dışlanma, bireyin kendilik algısını ve sosyal çevresiyle kurduğu bağı da etkileyen bir deneyimdir (Williams, 2009).

Ait olma ihtiyacı, bireyin başkalarıyla bağ kurma ve bir grubun parçası olma isteğidir. Dışlanma, kişiye bu bağın zayıfladığı ya da kesildiği mesajını verir. Görmezden gelinmek, konuşmaya dâhil edilmemek ya da sosyal ortamın dışında bırakılmak ait olma duygusunu zedeler. Öz saygı ihtiyacı, bireyin kendini değerli ve kabul edilebilir görmesiyle ilgilidir. Dışlanma çoğu zaman açıklama yapılmadan gerçekleştiği için kişi sebebi kendinde arayabilir. Bu durum "Ben ne yaptım?" ya da "Bende bir eksiklik mi var?" gibi düşünceleri artırarak öz saygıyı zayıflatabilir. Kontrol ihtiyacı, bireyin sosyal çevresi üzerinde etkili olabildiğini hissetmesidir. Dışlanmada kişi çoğu zaman karşılık veremez; çünkü dışlayan kişi ya da grup iletişimi keser. Bu durum bireyin kendini güçsüz ve etkisiz hissetmesine neden olabilir. Anlamlı varoluş ihtiyacı ise bireyin fark edilme, önemsenme ve varlığının kabul edilmesiyle ilişkilidir. Dışlanma bireye istenmediğini ve bazen yok sayıldığını da hissettirir. Bu nedenle kişi kendini görünmez ve önemsiz hissedebilir (Williams, 2009).

İhtiyaç Tehdit Modeli ve Zamansal Süreç

İhtiyaç tehdit modeli, dışlanmanın birey üzerindeki etkisini aşamalı bir süreç olarak açıklar. Dışlanma, sosyal dışlanma ve reddedilme birey için bir tehdit sinyali oluşturur. Bu tehdit, ilk anda acı ve sıkıntı şeklinde hissedilebilir. Kısa süreli dışlanma üzüntü ve öfkeye yol açarken, bireyin temel ihtiyaçlarını da zedeler (Williams, 2007a).

Williams'ın daha sonra geliştirdiği zamansal ihtiyaç tehdit modelinde bu süreç üç aşamada açıklanır. Bunlar refleksif aşama, reflektif aşama ve uzun vadeli istifa/kabullenme aşamasıdır. Modele göre dışlanma önce hızlı bir acı tepkisi doğurur. Daha sonra birey, yaşadığı durumu anlamlandırmaya ve zedelenen ihtiyaçlarını yeniden güçlendirmeye çalışır. Ancak dışlanma uzun süre devam ederse bireyin başa çıkma gücü azalabilir; bu durum yabancılaşma, çaresizlik ve depresif duygulara yol açabilir (Williams, 2009).

Refleksif Aşama: Anlık Tepki

Refleksif aşama, dışlanmanın ilk fark edildiği aşamadır. Bu aşamada kişi dışlanmayı mantıklı düşünmeden, hızlı ve otomatik biçimde bir çeşit tehdit sinyali olarak algılar. Dışlanmanın erken safhada fark edilmesi önemlidir. Çünkü birey bu süreçte davranışını düzeltme ya da başka sosyal bağlara yönelme fırsatı bulabilir. Bu yüzden dışlanma, çoğu zaman bilinçli bir değerlendirmeden önce tehdit olarak hissedilir (Williams, 2009).

Reflektif Aşama: Başa Çıkma Mekanizmaları

Reflektif aşama, bireyin dışlanmayı anlamlandırmaya çalıştığı dönemdir. Bu aşamada kişi dışlanmanın nedenini, anlamını ve kendisi için önemini düşünür. İlk anda yaşanan acı ve tehdit duygusundan sonra birey, hangi ihtiyacının daha fazla zedelendiğine göre farklı tepkiler gösterebilir (Williams, 2009).

Williams'a (2007a) göre dışlanma sonrasında bireyler, engellenen ya da zedelenen ihtiyaçlarını güçlendirmeye çalışır. Eğer kişi ait olma, öz saygı, güven ve ortak anlayış gibi ilişkisel ihtiyaçlarını onarmaya yönelirse, daha olumlu ve ilişki kurmaya dönük davranışlar gösterebilir. Fakat dışlanma daha çok

kontrol ve tanınma ihtiyacını zedeliyorsa, birey kendini fark ettirmek ya da kontrol duygusunu geri kazanmak için daha sert ve antisosyal tepkiler verebilir. Williams'ın (2009) "Dışlanma: Zamansal bir ihtiyaç-tehdit modeli" isimli modelinde de bu ayrım; ait olma ve öz saygı ihtiyacının kabul edilme yönlü, kontrol ve anlamlı varoluş ihtiyacının ise güç ve görünürlük yönlü tepkilerle ilişkili olabileceği şeklinde açıklanır. Williams ve Sommer'in (1997) çalışması, dışlanmanın ardından bireylerin gruba yeniden dâhil olma çabası gösterebileceğini ortaya koyması bakımından Williams'ın ihtiyaç tehdit modelinin reflektif aşamasıyla ilişkilendirilebilir. Araştırmada, sosyal dışlanmaya maruz kalan bireylerin daha sonraki grup görevlerinde nasıl davrandıkları incelenmiştir. Bulgular, dışlanan kadın katılımcıların gruba yeniden ait olma ihtiyacıyla kolektif görevde daha fazla çaba gösterdiğini; erkek katılımcıların ise dışlanma durumundan bağımsız olarak sosyal kaytarma eğilimi sergilediğini göstermiştir. Bu sonuçlar, dışlanmanın bireylerde her zaman aynı tepkiye yol açmadığını; bazı bireylerde kabul görme ve ait olma ihtiyacını onarmaya dönük davranışlar oluşturabileceğini göstermektedir (Williams & Sommer, 1997).

Uzun Vadeli Aşama: İstifa, Yabancılaşma veya Kabullenme

Dışlanma kısa süreli olduğunda birey, zedelenen ihtiyaçlarını onarmak için çaba gösterebilir. Fakat dışlanma sürekli hâle gelirse bu çaba zamanla azalır. Bu durum "resignation" yani istifa veya kabullenme aşaması olarak açıklanır. Buradaki kabullenme, dışlanmayı onaylamak değil; bireyin artık mücadele etme, ilişki kurma ve ihtiyaçlarını onarma gücünün zayıflaması anlamına gelir (Williams, 2009). Ayrıca, kronik dışlanmanın bireyin başa çıkma kaynaklarını tüketebileceği; bunun sonucunda depresyon ve çaresizlik gibi sonuçların ortaya çıkabileceği belirtilmektedir. Bu nedenle uzun süreli dışlanmanın bireyin psikolojik iyi oluşunu da zedeleyen bir süreç olduğu söylenebilir (Williams, 2007a).

Kaynakların Korunumu Modeli ve Psikolojik Yıpranma

Hobfoll (1989), stres kavramının alanyazında çoğu zaman belirsiz ve öznel biçimde ele alındığını belirterek, buna alternatif olarak "*Kaynakların Korunumu Modeli"*ni geliştirmiştir. Bu modele göre bireyler, sahip oldukları değerli kaynakları korumaya, sürdürmeye ve artırmaya çalışırlar. Birey açısından asıl tehdit oluşturan durum ise bu kaynakların kaybedilmesi, kaybedilme ihtimalinin ortaya çıkması ya da harcanan çabaya rağmen beklenen kaynak kazanımının elde edilememesidir. Bu model, kaynakları yalnızca maddi unsurlarla sınırlı görmemekte; statü, sosyal ilişkiler, öz saygı, zaman, enerji ve bilgi gibi birey için değer taşıyan unsurları da kaynak kapsamında değerlendirmektedir. Stres her zaman zorlayıcı bir olayın ardından ortaya çıkmaz; kişi değer verdiği kaynakları kaybetme ihtimali karşısında da stres yaşayabilir (Hobfoll, 1989). Bu kuramsal yaklaşım, örgütsel dışlanmanın birey üzerindeki etkilerini açıklamada kullanılabilecek önemli bir çerçeve sunmaktadır. Örgütsel dışlanma, çalışanın sosyal ilişkilerin dışında kalmasının yanı sıra iş yaşamında ihtiyaç duyduğu sosyal ve psikolojik kaynakların da zamanla zayıflamasına yol açabilir. Bu bağlamda dışlanan bireyin; sosyal destek, aidiyet, güven, saygınlık, görünürlük ve bilgiye erişim gibi kaynakları tehdit altında hissedebileceği söylenebilir.

Wang, Lu, Wu ve Luo (2023), Kaynakların Korunumu Kuramı çerçevesinde örgütsel dışlanmanın çalışan iyi oluşu üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre örgütsel dışlanma, çalışan iyi oluşunu olumsuz yönde etkilemekte; bu ilişkide duygusal tükenme aracı rol oynamaktadır. Buna göre dışlanma yaşayan çalışanlarda duygusal tükenmenin artması, iyi oluş düzeyinin azalmasına yol açabilmektedir. Araştırmada ayrıca takım affedicilik ikliminin bu süreci zayıflattığı belirlenmiştir. Affedicilik ikliminin yüksek olduğu ekiplerde, örgütsel dışlanmanın duygusal tükenme üzerindeki etkisi daha düşük düzeyde

gerçekleşmektedir. Bu bulgu, destekleyici ve hoşgörülü takım ikliminin çalışanların duygusal kaynaklarını koruyucu bir işlev görebileceğini göstermektedir.

Zhu, Lyu, Deng ve Ye (2017) ise örgütsel dışlanmayı Kaynakların Korunumu Kuramı açısından ele alarak dışlanmanın çalışanların iş ortamındaki kaynaklarını tüketebilen bir stresör olduğunu belirtmiştir. Araştırma bulgularına göre örgütsel dışlanma iş gerilimini artırmakta; iş gerilimi ise çalışanların müşteri yönelimini azaltarak proaktif müşteri hizmeti performansını düşürmektedir. Bu sonuç, dışlanmanın çalışanın işe yönelteceği dikkat, enerji ve psikolojik kaynaklar üzerinde de etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Benzer biçimde Xia, Wang, Song, Zhang ve Qian (2019), örgütsel dışlanmanın çalışanların görev performansını nasıl etkilediğini Kaynakların Korunumu Kuramı üzerinden incelemiştir. Araştırma bulgularına göre örgütsel dışlanma, çalışanların fiziksel gücünü ve duygusal enerjisini azaltmakta; bu kaynaklardaki azalma ise görev performansının düşmesine yol açmaktadır. Ayrıca araştırmada eş desteğinin, dışlanmanın duygusal enerji üzerindeki olumsuz etkisini hafiflettiği; ancak fiziksel güç üzerindeki etkisini anlamlı biçimde azaltmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, sosyal desteğin özellikle duygusal kaynakların korunmasında daha etkili olabileceğini göstermektedir.

Kaynak kaybı yalnızca bireylerin duygusal ve fiziksel enerjileriyle sınırlı değildir. Dışlanma bireylerin bilişsel kaynaklarını da tüketebilir (Baumeister vd., 2005). Baumeister, Twenge ve Nuss (2002) sosyal dışlanmanın insan zekâsı üzerindeki olası etkilerini incelemiştir. Araştırmada katılımcılara, hayatlarının ilerleyen dönemlerinde yalnız kalacaklarına dair sahte sosyal dışlanma mesajları verilmiş; ardından bu kişilerin zihinsel kapasiteleri IQ ve GRE gibi standart testlerle ölçülmüştür. Sonuçlar, dışlanma mesajı alan bireylerin zekice düşünme yetilerinde anlamlı ve oldukça büyük bir düşüş yaşandığını ortaya koymuştur. Bu gerilemenin sadece çaba gerektiren mantık ve muhakeme gibi karmaşık işlemlerde görüldüğü, basit bilgi işleme süreçlerinin ise bu durumdan etkilenmediği saptanmıştır. Araştırmanın en dikkat çeken bulgusu, bilişsel gerilemenin büyük oranda sosyal reddedilmeye özgü olmasıdır. Zira gelecekte kaza veya yaralanma gibi sosyal olmayan talihsizlikler yaşayacağı söylenen gruplarda herhangi bir performans kaybı gözlemlenmemiştir. Bilişsel bozulmanın hem işlem hızındaki azalmayı hem de hata payındaki artışı kapsadığı, yani dışlanan bireylerin hem daha yavaş hem de daha yanlış kararlar verdiği tespit edilmiştir. Ayrıca bu durumun kişinin o anki ruh halinden bağımsız olarak gerçekleşmesi, sosyal dışlanmanın üst düzey bilişsel işlemleri sekteye uğratabileceğine işaret etmektedir (Baumeister vd., 2002).

Bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, örgütsel dışlanmanın kaynak kaybı yaratan bir süreç olarak ele alınabileceği söylenebilir. Dışlanan çalışan, bir yandan sosyal destek, güven, aidiyet ve bilgiye erişim gibi kaynaklarını kaybetme riskiyle karşılaşırken, diğer yandan bu durumu anlamlandırmak, kendini korumak ya da yeniden kabul görmek için zamanını, dikkatini ve duygusal enerjisini harcayabilir. Bu durum, bireyin işine ve örgütsel amaçlara yöneltebileceği kaynakların azalmasına neden olabilir. Dolayısıyla örgütsel dışlanma, çalışanın psikolojik kaynaklarını tüketen, iş gerilimini artıran ve zamanla psikolojik yıpranmaya zemin hazırlayan bir süreç olarak değerlendirilebilir.

Benlik Algısı ve Örgütte Değer Görme İhtiyacı

Örgütsel yaşamda bireyin kendisini nasıl algıladığı, yalnızca kişisel özellikleriyle açıklanamaz. Çalışanın örgüt içinde nasıl karşılandığı, ne ölçüde desteklendiği, karar süreçlerinde ne kadar dikkate alındığı ve katkısının değer görüp görmediği de benlik algısının şekillenmesinde etkili olabilmektedir. Bu noktada örgüt temelli benlik saygısı, bireyin örgütsel rolü içinde kendisini değerli, yeterli, etkili ve anlamlı bir üye

olarak görmesiyle ilişkilidir (McAllister & Bigley, 2002; Pierce vd., 1993). Çalışanın örgüt içindeki benlik algısı hem kendisini değerli görmesiyle hem de sahip olduğu psikolojik kaynaklarla da ilişkilidir. Pozitif psikolojik sermaye, bireyin iş yaşamında karşılaştığı güçlüklerle baş etmesini sağlayan öz yeterlik, umut, iyimserlik ve dayanıklılık gibi geliştirilebilir psikolojik kaynaklardan oluşmaktadır. Bu kaynaklar, çalışanın olumsuz durumlar karşısında daha dirençli kalmasına ve örgütsel yaşama uyum sağlamasına katkı sunabilir (Luthans vd., 2004).

Örgüt temelli benlik saygısı, çalışanın örgütsel deneyimlerinden bağımsız bir özellik olarak görülmemelidir. Destekleyici çalışma ortamı, yönetici desteği ve rol belirsizliğinin düşük olması gibi koşullar, çalışanın örgüt içinde kendisini daha değerli ve yeterli hissetmesiyle ilişkilidir. Fakat rol belirsizliği, rol çatışması, aşırı iş yükü ve destek eksikliği gibi olumsuz koşullar özellikle örgüt temelli benlik saygısı düşük olan çalışanlarda daha güçlü olumsuz etkiler oluşturabilmektedir (Pierce vd., 1993). Örgütün çalışanların ihtiyaçlarını önemsemesi, katkılarını değerli görmesi ve çalışanlara adil davranması da bu benlik algısını güçlendiren unsurlar arasında değerlendirilmektedir. Özellikle örgütsel adalet ve iş üzerinde yetki sahibi olma algısı, çalışanın örgütte güvenilen ve değer verilen bir üye olduğu düşüncesini destekleyebilmektedir (McAllister & Bigley, 2002). Dışlanma ise bu algının zedelenmesine yol açabilecek önemli bir yaşantı olarak değerlendirilebilir. Çünkü dışlanma, bireyin ait olma, benlik saygısı, kontrol ve anlamlı varoluş gibi temel ihtiyaçlarının tehdit edilmesiyle ilişkilidir (Williams, 2007b). Bu nedenle iş ortamında görmezden gelinmenin, iletişimden dışlanmanın ya da sosyal ilişkilerin dışında bırakılmanın, çalışanın örgüt içinde değerli ve kabul edilen bir üye olduğu yönündeki algısını zayıflatabileceği söylenebilir.

Örgütsel dışlanmanın benlik algısı üzerinden iş davranışlarına yansıdığı görülmektedir. Dışlanma, çalışanın örgüt temelli benlik saygısını zayıflatabilmekte; bu zayıflama da yardım etme, ses çıkarma ve rol içi davranışların azalmasıyla ilişkili olabilmektedir. Sapkın davranışlar açısından ise örgüt temelli benlik saygısı bu ilişkide kısmi bir rol üstlenmektedir. Bu bağlamda dışlanma çalışan davranışlarını doğrudan etkilemektedir. Aynı zamanda çalışanın örgüt içinde kendisini ne kadar değerli ve yeterli gördüğü üzerinden de etkileyebilmektedir (Chung & Yang, 2017). Örgütsel dışlanma, örgüt temelli benlik saygısını azaltmakta; bu azalma da çalışanların iş performansını olumsuz etkilemektedir. Performans hedef yöneliminin bu süreçte düzenleyici rol oynayabilmesi, dışlanmanın etkisinin her çalışan için aynı düzeyde ortaya çıkmadığını göstermektedir. Bu sonuç, örgütsel dışlanmanın çalışanın örgütteki değer ve yeterlilik algısını zayıflatarak performans üzerinde olumsuz sonuçlara yol açabileceğini göstermektedir (Kuo & Wu, 2022). Dışlanmanın çalışan üzerindeki etkisi, bireyin benlik değerini hangi alana bağladığına göre de değişebilmektedir. Dışlanma karşısında bazı çalışanlar mevcut benlik algılarını doğrulayacak biçimde davranırken, bazıları kendilerini daha olumlu bir konuma taşımaya çalışabilmektedir. Bu nedenle dışlanmanın iş performansı üzerindeki etkisini açıklarken çalışanın benlik saygısına ve benlik değerini hangi örgütsel sonuçlara bağladığına da bakmak gerekir (Ferris vd., 2015).

Örgüt temelli benlik saygısı yüksek olan çalışanlar, kendilerini örgüt içinde değerli, yeterli ve önemli üyeler olarak görmektedir. Örgütsel dışlanma, örgüt temelli benlik saygısı yüksek olan çalışanların, örgütteki olumlu benlik algıları açısından daha sarsıcı bir deneyim hâline gelebilmektedir. Örgütsel dışlanmanın işte gelişme düzeyini özellikle örgüt temelli benlik saygısı yüksek çalışanlarda daha fazla zayıflattığı; işte gelişmenin azalmasının da yaratıcı davranışları olumsuz etkilediği belirlenmiştir (R. Zhang vd., 2023). Bu bağlamda örgütsel dışlanmanın özellikle örgütte değerli ve önemli olduğunu düşünen çalışanlarda daha güçlü psikolojik ve davranışsal sonuçlar doğurabildiği ifade edilebilir.

Sonuç olarak örgütsel dışlanma, çalışanın örgüt içinde kendisini değerli, yeterli ve kabul edilen bir üye olarak görme algısını zayıflatabilecek bir psikolojik mekanizma olarak ele alınabilir. Bu nedenle örgütsel dışlanmanın sonuçları açıklanırken, örgütün verimine etkileri bağlamında çalışanın örgüt temelli benlik saygısında ortaya çıkan zayıflama, önemli bir ara süreç olarak değerlendirilebilir.

Örgütsel Dışlanmanın Sonuçları

Örgütsel dışlanmanın sonuçları her çalışan için aynı biçimde ortaya çıkmamaktadır. Mao, Liu, Jiang ve Zhang (2018)'a göre dışlanmaya verilen tepkiler duygusal, tutumsal, fiziksel ve davranışsal düzeylerde görülebilmekte; bu tepkilerin yönü ve şiddeti bireysel farklılıklara, dışlanmanın süresine ve durumsal etkenlere göre değişebilmektedir. Örneğin; örgütsel dışlanmanın iş performansı üzerindeki etkisi, çalışanın içsel motivasyon düzeyine göre farklılaşabilmektedir. İçsel iş motivasyonu yüksek olan çalışanlar, dışlanma karşısında öz liderlik stratejilerini daha fazla kullanarak iş performanslarını korumaya ya da artırmaya yönelebilmektedir. Bu bulgu, dışlanmanın her çalışan üzerinde aynı sonucu doğurmadığını; bireyin işe yönelik içsel motivasyonu ve kendini yönetme becerisinin bu süreçte belirleyici olabileceğini göstermektedir (Steinbauer vd., 2018). Benzer biçimde, dışlanma yaşayan çalışanların duygularını düzenleme sürecinde yansıtıcı öğrenmeden yararlanabildiği; ancak bu sürecin özellikle öfke düzeyinin düşük olduğu durumlarda daha etkili olduğu belirtilmektedir (Gao & Lin, 2023). Algılanan dışlanmaya verilen tepkilerin bireysel özelliklere göre farklılaşması ise narsistik özelliklerin pasif agresif davranışlarla ilişkili olduğu; kendini dışlanmış hisseden narsistik bireylerde özellikle eleştiri kışkırtma davranışının daha güçlü ortaya çıkabildiği bulgusuyla desteklenmektedir (Waldeck vd., 2026). Dolayısıyla dışlanmanın sonuçları değerlendirilirken çalışanın bu yaşantıyı nasıl yorumladığına ve içinde bulunduğu örgütsel ve bireysel farklılıklara da dikkat edilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Örgütsel dışlanma, bireysel ve örgütsel sonuçları birbirinden tamamen ayrılamayan bir süreçtir. Bireysel düzeyde çalışanın psikolojik iyi oluşunu, benlik algısını, aidiyet duygusunu ve duygusal durumunu zayıflatırken; örgütsel düzeyde iş tatmini, bağlılık, performans, vatandaşlık davranışı, ses çıkarma, adalet algısı, sinizm ve işten ayrılma niyeti üzerinde yansımalar oluşturabilmektedir. Bu nedenle örgütsel dışlanma, yalnızca çalışanın yaşadığı kişisel bir sorun olarak değerlendirilmemelidir. Örgütsel dışlanma örgütün sosyal yapısını, iletişim süreçlerini, çalışan tutumlarını ve iş performansını etkileyen önemli bir örgütsel problem olarak ele alınmalıdır.

Örgütsel dışlanma sapkın davranışlar, temel performans, yardım etme, ses çıkarma, psikolojik iyi oluş, duygular, benlik algısı, iş tatmini, örgütsel bağlılık ve adalet algısı gibi birçok değişkenle ilişkilidir. Fakat bu değişkenler her durumda yalnızca dışlanmanın sonucu olarak değerlendirilememekte bazı durumlarda dışlanmanın öncülü de olabilmektedir. Bu nedenle örgütsel dışlanmanın sonuçları ele alınırken kesin nedensellikten çok, dışlanmayla ilişkili bireysel ve örgütsel yansımalar üzerinde durmak daha uygun görünmektedir (Howard vd., 2020).

Balliet ve Ferris'e (2013) göre dışlanma, çalışan üzerinde bir sosyal ikilem yaratmaktadır. Dışlanan birey, maruz kaldığı kötü muameleye karşı anlık bir tepki verme isteği ile uzun vadeli profesyonel çıkarlarını koruma zorunluluğu arasında kalmaktadır. Birey, bilişsel odağını gelecek hedeflerinden saptırarak anlık bir zaman algısına hapsetmekte ve bu daralmanın neticesinde genellikle örgütsel vatandaşlık davranışları azalmaktadır (Twenge vd., 2003). Ancak dışlanmanın bu olumsuz etkisi her çalışanda aynı düzeyde görülmemekte olup bireyin gelecek odaklılık derecesine göre farklılık göstermektedir. Gelecek odaklılığı yüksek olan çalışanlar, dışlanmanın yarattığı kısa vadeli duygusal maliyetlere rağmen uzun vadeli kolektif

faydaları gözeterek prososyal davranışlarını sürdürebilme eğilimindedir (Balliet & Ferris, 2013). Neticede örgütsel dışlanma, iş tatminini ve bağlılığı zedeleyen (Howard vd., 2020), ancak prososyal davranışlar üzerindeki etkisi bireyin zamansal perspektifiyle sınırlanabilen dinamik bir yapıya sahiptir (Balliet & Ferris, 2013).

Psikolojik Sonuçlar

Dışlanmanın çalışan üzerindeki etkisinin temelinde, bireyin psikolojik ihtiyaçlarının tehdit edilmesi yer almaktadır. Williams ve Nida'ya (2011) göre dışlanma, bireyin bir ya da birden fazla kişi tarafından görmezden gelinmesi ve dışarıda bırakılmasıdır. Açık bir hakaret ya da fiziksel saldırı içermese de dışlanma acı verici bir deneyimdir; çünkü temel psikolojik ihtiyaçları tehdit ederek fizyolojik, duygusal, bilişsel ve davranışsal tepkilere yol açabilmektedir. Bu yönüyle örgütsel dışlanma, çalışan açısından sosyal bir uzaklaşma ve psikolojik açıdan da yıpratıcı sonuçlar içermektedir.

Örgütsel dışlanmanın sonuçları yalnızca psikolojik alanla sınırlı değildir. Robinson, O'Reilly ve Wang (2013) dışlanmanın sonuçlarını psikolojik ve pragmatik etkiler üzerinden açıklamaktadır. Psikolojik etki, dışlanmanın bireyin temel ihtiyaçlarını ve duygusal durumunu zedelemesiyle ilgilidir. Pragmatik etki ise dışlanma nedeniyle çalışanın işini etkili biçimde yapabilmesi için gerekli olan bilgiye, sosyal desteğe, iş birliğine ve örgütsel bağlantılara erişiminin sınırlanmasıdır. Bu nedenle dışlanma, bireyin kendisini kötü hissetmesine yol açan bir yaşantı olmasıyla birlikte performansını, işe katkısını ve örgütsel işlevselliğini zayıflatabilecek bir süreçtir.

Örgütsel dışlanma, çalışanın iş davranışlarına ve performansla ilişkili çıktılara farklı biçimlerde yansıyabilmektedir. Dışlanan çalışanlar bazı durumlarda işe yönelik katkılarını azaltabilir, görevlerini sürdürmekte zorlanabilir, geri çekilme davranışları gösterebilir ve rol içi ya da rol dışı davranışlardan uzaklaşabilir. Bu durum örgütsel dışlanmanın çalışanın çaba, performans, yaratıcılık, örgüte katkı ve işten geri çekilme davranışları üzerinde de etkili olabildiğini göstermektedir. Bununla birlikte her çalışanın dışlanmaya verdiği tepkiler aynı değildir. Bazı çalışanlar dışlanma karşısında geri çekilirken, bazıları yeniden kabul edilme ya da gruba uyum sağlama amacıyla daha fazla çaba ve prososyal davranış gösterebilir. Bu farklılıklar; yeniden kabul edilme isteği, yeniden kabul edilme ihtimaline duyulan inanç, örgütteki konum, dışlayan kişilerle özdeşleşme düzeyi, sosyal destek, kültür ve benlik saygısı gibi bireysel ve çevresel koşullarla açıklanabilir. Ancak genel olarak örgütsel dışlanmanın, çalışanların örgütten uzaklaşma eğilimini ve işten ayrılma niyetini artıran önemli bir risk faktörü olduğu söylenebilir (Glazer vd., 2021; Robinson vd., 2013).

Tutumsal ve Davranışsal Sonuçlar

Benzer şekilde Li, Xu ve Kwan (2021) ise örgütsel dışlanmanın sonuçlarını tutumlar, iyi oluş ve davranışlar olmak üzere üç temel grupta ele almaktadır. Bu bulgulara göre dışlanma; örgütsel özdeşleşme ve örgütsel bağlılıkta azalma, psikolojik sıkıntı, işten ayrılma niyeti ve işyeri sapkın davranışlarında artış gibi sonuçlarla ilişkilidir. Ayrıca örgüt temelli benlik saygısının, dışlanma ile örgütsel bağlılık, iş tatmini ve iş performansı arasındaki ilişkide aracı rol üstlenmesi, dışlanmanın çalışanın örgüt içinde kendisini ne kadar değerli ve yeterli gördüğü üzerinden de etkiler oluşturabileceğini göstermektedir.

Örgütsel dışlanma, çalışanların örgüte yönelik tutumlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Dışlanan çalışan kendisini değersiz, görmezden gelinmiş ve örgütten uzaklaştırılmış hissettiğinde örgüte yönelik güveni, bağlılığı ve olumlu algıları zayıflayabilir. Örneğin, dışlanan çalışanlar işten geri çekilme eğilimi

gösterdikçe, sahip oldukları bilgiyi paylaşmaktan kaçınabilir ve bilgi saklama davranışı sergileyebilir. Bunun sonucunda örgüt içindeki bilgi akışı, iş birliği ve ortak çalışma süreçleri zayıflar (Chaudhary vd., 2024).

Sahoo, Sia, Mishra ve Wilson (2023) tarafından yapılan araştırmada ise iş yerinde dışlanma ile örgütsel değişim sinizmi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bu sonuç, dışlanma yaşayan çalışanların örgüte ve örgütsel değişim süreçlerine karşı daha olumsuz tutum geliştirebildiklerini göstermektedir. Aynı çalışmada dışlanmanın psikolojik stres, tükenmişlik ve olumsuz duygulanımı artırabileceği; buna karşılık duygusal zekânın bazı boyutlarının dışlanma ile sinizm arasındaki ilişkiyi zayıflatabileceği belirtilmiştir. Bu açıdan örgütsel dışlanma, çalışanların örgüte ilişkin güven, bağlılık ve değişime yönelik tutumlarını da etkileyebilecek önemli bir risk faktörü olarak değerlendirilebilir.

Örgütsel dışlanmanın önemli sonuçlarından biri de çalışanın örgüt tarafından insan olarak değer görmediği ya da önemsenmediği algısının güçlenmesidir. Brison ve Caesens'e (2023) göre iş yerinde dışlanma, çalışanların örgütsel insandışılaştırma (dehumanization) algısını artırabilmektedir. Bu ilişkide ait olma ihtiyacının engellenmesi önemli bir açıklayıcı mekanizma olarak ele alınmaktadır. Dışlanma sonucunda çalışanların ait olma ihtiyacı zedelendiğinde, örgüt tarafından daha az değer gördüklerini düşünebildikleri; bunun da depresyon düzeyinde artış, iş tatmininde azalma, işten ayrılma niyetinde artış ve örgüte yönelik sadakat davranışlarında azalma ile ilişkili olduğu belirtilmektedir. Çalışanların örgütle kurduğu aidiyet ve özdeşleşme bağının zayıflaması aynı zamanda örgütsel vatandaşlık davranışlarını da azaltabilmektedir. Dışlanan çalışan, kendisini örgütün değerli ve kabul edilen bir üyesi olarak görmediğinde, örgüt yararına gönüllü katkı sunma eğilimi de azalabilir. Bu süreçte çalışanın başka iş olanaklarına sahip olduğunu düşünmesi, örgütten psikolojik olarak uzaklaşmasını kolaylaştırarak dışlanmanın vatandaşlık davranışları üzerindeki olumsuz etkisini güçlendirmektedir (Wu vd., 2016).

Eğitim Kurumlarında Örgütsel Dışlanma: Nedenler ve Sonuçlar

Eğitim kurumlarında örgütsel dışlanma, öğretmenlerin okul içindeki sosyal ve mesleki etkileşimlerin dışında bırakılmasıyla ortaya çıkabilmektedir. Öğretmenlerin meslektaşları tarafından dikkate alınmaması, bilgi paylaşımından uzak tutulması, grup çalışmalarına dâhil edilmemesi ya da okul içi etkinliklerde görmezden gelinmesi bu durumun okul bağlamındaki temel görünümleri arasında değerlendirilmektedir (Abaslı, 2018). Eğitim örgütlerinde dışlanma algısının; bireysel özelliklerden mesleki dinamiklere, yönetimsel uygulamalardan kurumsal aidiyet algısına kadar uzanan çok boyutlu öncüllerden beslenerek oluştuğu ve derinleştiği ifade edilebilir. Bu başlık altında öncelikle dışlanmanın nedenleri ve öğretmenler odasındaki gruplaşmalar, ardından okul yöneticilerinin rolü ile son olarak dışlanmanın mesleki-tutumsal ve eğitsel sonuçları üzerinde durulmaktadır.

Eğitim Kurumlarında Dışlanmanın Nedenleri

Okul ortamında örgütsel dışlanmanın ortaya çıkmasında rol oynayan ilk boyut, dışlanan ve dışlayan paydaşların sahip olduğu bireysel ve demografik özelliklerdir. Araştırmalar sosyal uyumsuzluk, çekingenlik, pasif olma, olumsuz iletişim biçimleri, sorumsuzluk veya uygunsuz davranışlar sergileme gibi kişisel engellerin ve zorlukların öğretmenlerin dışlanma riskini artırdığını göstermektedir (Kamalı, 2022; Kamalı & Kıral, 2023; Uslukaya & Demirtaş, 2020). İlginç bir şekilde, sadece olumsuz bireysel özellikler değil; öğretmenin bilgi ve deneyim açısından öne çıkması, çalışkan olması veya yüksek performansı da

dışlayan kişilerin küçümseme, önyargı, yetersizlik ve kıskançlık gibi hislerini tetikleyerek dışlanmaya zemin hazırlayabilmektedir (Abaslı, 2018; Kamalı, 2022; Kamalı & Kıral, 2023).

Oplatka ve Crawford (2026) tarafından yürütülen bir çalışmada ise eğitim örgütlerinde yaşanan dışlanma olgusu iki temel boyutta ele alınmıştır. Bunlar bireyin kasıtlı veya kasıtsız olarak sosyal ya da mesleki süreçlerin dışında bırakılması ve bireyin dışlandığına yönelik kişisel algılarıdır. Özellikle okuldaki krizler ve belirsizlik dönemlerinde tırmanışa geçen bu süreçlerin ortaya çıkmasında; kurbanın uyumsuz, sessiz veya tam aksine kıskançlık uyandıracak düzeyde yüksek kapasiteye sahip olması gibi bireysel özellikler rol oynamaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenlik mesleğinin doğası gereği karşılıklı bağımlılığın düşük olması, öğretmenler odasında meslektaşların birbirini fark etmeden gözden kaçırmasına ve kasıtsız nesnel dışlanmanın yaygınlaşmasına zemin hazırlamaktadır.

Bunun yanı sıra cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, branş, okulda yeni olma ve medeni durum gibi demografik ve yapısal unsurlar da dışlanma düzeyini farklılaştırmaktadır (Dönmez, 2018; Erdemli & Kurum, 2021; Kamalı, 2022; Kamalı & Kıral, 2023; Hüsrevşahi, 2021). Örneğin, bekâr öğretmenlerin evli meslektaşlarına kıyasla daha yüksek düzeyde dışlanma algısına sahip olduğu belirlenirken (Dönmez, 2018), okulda yeni olan öğretmenlerin de bu durumu daha yoğun yaşayabildiği görülmektedir (Kamalı, 2022; Kamalı & Kıral, 2023).

Dışlanmayı besleyen ikinci önemli boyut, öğretmenlerin düşünsel, sendikal, siyasal ve sosyokültürel farklılıklarının okul içi ilişkilere yansımasıdır. Eğitim kurumlarında sendika, siyasi görüş, inanç, mezhep ve dünya görüşü ayrılıkları ile okul içindeki hâkim grupla ortak değerleri paylaşmama durumu, öğretmenler odasında keskin mesleki gruplaşmalara ve klikleşmelere neden olabilmektedir (Abaslı, 2018; Erdemli & Kurum, 2021; Kamalı, 2022; Kamalı & Kıral, 2023; Hüsrevşahi, 2021; Uslukaya & Demirtaş, 2020). Bu bağlamda, örgüt içinde kabul gören kural koyucu ve tanımlayıcı grup normlarına uyum sağlayamayan veya bu normları ihlal eden bireyler, baskın gruplar tarafından bilinçli bir biçimde etkileşimlerin dışında bırakılabilmektedir.

Öğretmenlerin okul içindeki uygulamalara, yönetsel kararlara veya meslektaş davranışlarına yönelik eleştirel, sorgulayıcı ve muhalif bir tutum sergilemeleri de dışlanma algısıyla pozitif yönde anlamlı bir ilişki göstermektedir (Hüsrevşahi, 2021; Yol, 2022). Örgütsel muhalefetin dışlanma algısını anlamlı düzeyde yordaması (Yol, 2022), okullardaki eleştirel seslerin cezalandırıcı bir sessizlikle karşılaştığını; bu durumun da öğretmenleri fikir ve önerilerini ifade etmek yerine çoğunlukla örgütsel sessizlik davranışına sevk ettiğini göstermektedir (Pektaş, 2019).

Dışlanmayı besleyen bir diğer boyut, okul yönetiminin liderlik tarzı, iletişim becerileri ve kurumsal uygulamalarıdır; bunlar dışlanma ikliminin oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Adil olmayan uygulamalar, baskıcı yönetim anlayışı, kişisel çatışmalar, çıkarcılık ve yönetici değişimleri, dışlanmayla ilişkili örgütsel risk faktörleri arasında değerlendirilmektedir (Kamalı, 2022; Kamalı & Kıral, 2023; Nazarevich, 2021). Okul ortamında çalışanlar arasındaki iletişimin güvenli, eşitlikçi ve destekleyici bir nitelikten uzaklaşması da dışlanmaya zemin hazırlayabilmektedir (Nazarevich, 2021).

Okul yöneticilerinin görev dağılımı, ders programlarının hazırlanması ve kurs olanaklarına erişim gibi konularda belirli öğretmenleri veya grupları gözetmesi, öğretmenlerin dışlanma algısını güçlendirebilmektedir (Erdemli & Kurum, 2021). Öğretmenlerin yönetsel ve sosyal dışlanmayı; fikirlerinin önemsenmemesi, konuşmalarının kesilmesi, kendileriyle iletişim kurulmaması, gruba alınmama ve alay

edilme gibi deneyimler üzerinden yaşadıkları belirtilmektedir (Uslukaya & Demirtaş, 2020; Yozgatlıoğlu vd., 2024). Bu bağlamda Yetgin (2025), dışlanmanın azaltılması ve öğretmenlerin intikamcı veya üretkenlik karşıtı davranışlarının önlenmesi açısından okul yöneticilerinin kapsayıcı, adil ve iş birliğini destekleyen bir örgüt iklimi oluşturmasının önemini vurgulamaktadır.

Son boyut ise öğretmenin okulla kurduğu psikolojik ve uyumsal bağın niteliğidir. Okul ikliminin ve yönetim tarzının öğretmen üzerinde yarattığı dışlanma algısı, öğretmenin kurumsal aidiyeti, sosyal yeterliği ve karara katılım düzeyi ile yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin okul kararlarına dâhil edilmesi, okul öğretmen uyumunun yakalanması ve kendilerini okulun organik bir parçası olarak görmeleri, örgütsel dışlanma algısını azaltan en kritik mekanizmalardır (Demir & Çobanoğlu, 2025). Nitekim kurumsal aidiyet hissinin algılanan dışlanma ile negatif yönde ilişkili olması ve sosyal öz yeterliğin bu ilişkide kısmi aracı rol oynaması, bireyin kendisini kuruma ait ve sosyal ilişkilerde yeterli hissetmesinin dışlanma algısını kırabileceğini ortaya koymaktadır (Vatou vd., 2025).

İkinci boyutta değinilen gruplaşmalar okul içerisinde özellikle öğretmenler odasında belirgin şekilde görülmektedir. Eğitim örgütlerinde öğretmenler çoğunlukla duygularını paylaşmak, arkadaş edinmek, ait hissetmek ve dayanışma göstermek gibi formal bir gruptan karşılayamayacağı ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla informal gruplar oluştururlar. Bu informal gruplar, yakın arkadaş olan öğretmenler, yeni gelen öğretmenler, dedikodu grubu, eğlence sevenler grubu, branş öğretmenleri grubu, muhalif öğretmenler grubu, muhafazakâr öğretmenler grubu, evliler ya da bekarlar grubu ve yöneticilerin oluşturduğu gruplar olarak görünebilir (Beyhan & Aydın, 2025). İnformal gruplar çoğu zaman öğretmenlerin ortak ilgi, alışkanlık, yaşam tarzı, değer yargısı gibi sebeplerle ya da yönetimle kurdukları ilişkilere göre şekillenmektedir (Beyhan & Aydın, 2025; Sánchez-Buitrago vd., 2017). Fakat bu gruplaşmalar sosyal ihtiyaçların karşılanması veya görevleri birlikte tamamlama gibi olumlu çıktılar içerse de iş yerinde dışlanma gibi olumsuz sonuçlara da sebep olabilirler. Nitekim öğretmenlerde dışlanma, çoğunlukla gruplaşmalar, kişiyi gruba almama, kişiyi yok sayma, düşüncelerini dikkate almama ve onunla iletişim kurmaktan kaçınma gibi davranışlarla ortaya çıkmaktadır (Uslukaya & Demirtaş, 2020). Bireysel farklılıklar, adil olmayan okul yönetimi ve kişisel çatışmalar gibi örgütün yapısı ve kültürü kaynaklı sebeplerle gruplaşmalara neden olabilmekte ve bu da öğretmenlerin dışlanmalarına ve örgütten soyutlanmalarına yol açabilmektedir (Kamalı, 2022). Dolayısıyla öğretmen odasındaki gruplaşmaları yalnızca bireysel tercihler üzerinden açıklamak yetersiz olacaktır.

Öğretmenler arasındaki arkadaşlık ilişkileri okul kültürüyle de yakından ilişkilidir. Öğretmenler siyasi, sosyal ve bireysel nedenlerle dışlanma deneyimine maruz kalmakta ve dışlanmayı önlemek için daha demokratik, adil bir okul kültürüne ihtiyaç duyulmaktadır (Hüsrevşahi, 2021). Bilgin'in (2018) lise öğretmenleriyle yaptığı araştırmada, iş yeri arkadaşlığı ile okul kültürü algısı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada öğretmenler arasındaki arkadaşlık ilişkileri arttıkça güven duygusunun güçlendiği, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarda birbirlerine daha fazla destek oldukları ve işlerine yönelik daha olumlu tutumlar geliştirdikleri ifade edilmiştir. Bu bulguya göre öğretmenler odasındaki ilişkiler yalnızca kişisel yakınlıktan ibaret değildir. Okulda güven, destek ve birlikte çalışma kültürüyle de ilişkilidir. Bu nedenle informal gruplar, okul kültürüne bağlı olarak dayanışmayı güçlendirebilir; ancak kapalı ve dışlayıcı hâle geldiğinde bazı öğretmenlerin bu destek alanının dışında kalmasına yol açabilir. Öğretmenler odasında gruplaşma, ilk bakışta doğal bir sosyal yakınlaşma biçimi gibi görünebilir. Ancak bu gruplar zamanla kapalı, seçici ve dışlayıcı bir yapıya dönüştüğünde bazı öğretmenler konuşmaların,

kararların, bilgi akışının ve sosyal ilişkilerin dışında kalırlar. Bu durumun da örgütsel dışlanmanın okul ortamındaki görünür biçimlerinden biri hâline geldiği söylenebilir.

Tüm bu çalışma sonuçları, eğitim kurumlarında örgütsel dışlanmanın sadece izole kişisel ilişkilerden ibaret olmadığını; aksine okul iklimi, kayırmacı yönetim uygulamaları, mesleki gruplaşmalar, örgütsel muhalefete verilen tepkiler ve kurumsal aidiyet mekanizmalarının etkileşimiyle şekillenen dinamik bir süreç olduğunu göstermektedir (Demir & Çobanoğlu, 2025; Erdemli & Kurum, 2021).

Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarının Dışlanmadaki Rolü

Liderlik, bireyleri örgütsel amaçlar doğrultusunda gönüllü olarak hareket etmeye yönlendiren ve onları ortak hedefler etrafında etkileyebilen bir süreç olarak tanımlanabilir (Balcı, 2026). Eğitim kurumları açısından düşünüldüğünde liderliğin, öğretmenlerin okula yönelik aidiyetini, değer görme algısını ve okulun amaçlarını benimseme düzeyini de etkileyen önemli bir unsur olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin liderlik kapasitesi okul kültürünün oluşumunda ve öğretmenlerin örgütsel yaşama katılımında belirleyici bir işleve sahiptir (Peker & Demirhan, 2022). Dolayısıyla eğitim kurumlarında okul yöneticilerinin güven veren, açık ve tutarlı liderlik davranışları, dışlanmanın öğretmenler arasındaki bilgi paylaşımı ve iş birliği üzerindeki olumsuz etkilerini azaltabilecek bir unsur olarak değerlendirilebilir (Chaudhary vd., 2024). Zira okul müdürlerinin kullandıkları motivasyonel dil, öğretmenlerin dışlanma algıları üzerinde belirleyici olabilmektedir (Çayak & Kocabaş, 2022).

Alanyazında liderlik tarzlarının dışlanmaya etkisi araştırılmıştır. Örneğin etik ve destekleyici liderlik davranışları, dışlanmanın çalışanlar üzerindeki olumsuz etkilerini azaltabilecek önemli bir örgütsel unsurdur. Etik liderliğin güçlü olduğu ortamlarda, dışlanan bireyin kimliğinin tanınması ve değer görme ihtiyacı desteklenebilmekte; bu durum aynı zamanda örgütsel vatandaşlık davranışlarının tamamen zayıflamasını engelleyebilmektedir. Fakat etik liderliğin zayıf olduğu ortamlarda dışlanma, bireyin örgüte gönüllü katkı sunma isteğini daha olumsuz etkileyebilir (L. Zhang vd., 2023). Örgütte istismarcı liderlik gibi olumsuz liderlik davranışlarının bulunması ise dışlanma algısını güçlendirebilir. Bu bağlamda istismarcı liderlik tutumları işyeri dışlanmasını ve öğretmen sessizliğini artırmaktadır (Khalid vd., 2024).

Shore ve Chung'a (2022) göre kapsayıcı liderlik, çalışanların farklı sosyal kimlikleriyle birlikte kabul gördükleri bir çalışma ortamının oluşmasında önemli bir işleve sahiptir. Kapsayıcı liderler, çalışanların psikolojik güvenlik, çalışma grubuyla özdeşleşme ve psikolojik güçlenme duygularını desteklemektedir. Bu durum çalışanların olumlu tutumları ve performanslarını etkilemektedir. Bu nedenle liderin çalışanlarda aidiyet ve kendine özgü yönleriyle değer görme algısını güçlendirmesi, dışlanmanın önlenmesi açısından önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Güçlendirici liderliğin öğretmenlerin örgütsel dışlanma algısı ve işte iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkisinin incelendiği bir çalışmada; güçlendirici liderlik öğretmenlere karar alma süreçlerinde söz hakkı tanıma, mesleki özerklik sağlama, bilgi paylaşımını destekleme, öğretmenlerin beceri gelişimine katkı sunma ve onları yenilikçi uygulamalar konusunda cesaretlendirme gibi davranışlarla açıklanmaktadır. Bu yönüyle güçlendirici liderlik, öğretmeni yalnızca verilen görevleri yerine getiren bir çalışan olarak değil, okulun işleyişine katkı sunan değerli bir özne olarak gören bir liderlik yaklaşımıdır. Bu bağlamda okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları arttıkça öğretmenlerin örgütsel dışlanma algıları azalmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin karar süreçlerine katılması, fikirlerinin dikkate alınması, mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve okul içinde güvene dayalı ilişkiler kurulması, onların kendilerini okul topluluğunun

dışında hissetme olasılığını azaltmaktadır. Buna ek olarak güçlendirici liderlik, öğretmenlerin iyi oluşunu doğrudan desteklediği gibi, dışlanma algısını azaltarak da dolaylı biçimde olumlu etki yaratmaktadır. Bu sonuç, okul müdürlerinin kapsayıcı ve destekleyici liderlik davranışlarının öğretmenlerin psikolojik iyi oluşu, mesleki doyumu ve okula bağlılığı açısından önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Okçu vd., 2025; Uslukaya, 2025).

Akgün ve arkadaşları (2019) okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel dışlanma düzeylerini inceledikleri araştırmalarında, okul müdürünün öğretmenlerle yakın iletişim kurması, onları desteklemesi, okulda aile ortamına benzer sıcak ilişkiler oluşturması ve öğretmenlerin mesleki ya da kişisel ihtiyaçlarına duyarlı davranmasının, öğretmenlerin dışlanma algısını azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, okul yöneticisinin koruyucu, destekleyici ve ilişki odaklı liderlik davranışlarının öğretmenlerin okulda kendilerini yalnız, görmezden gelinmiş ya da değersiz hissetmelerini önleyebileceğine işaret etmektedir.

Okul müdürleri öğretmenler odasındaki dışlanma iklimini tırmandıran ya da dindirebilen belirleyici bir unsurdur. Kriz anlarında liderin sergileyeceği durumsal refleksler, okul iklimindeki sosyal kırılmaları önlemede kritik bir yönetimsel araç işlevi görmektedir. Oplatka ve Crawford (2026) öğretmenler odasında baş gösteren bu sorunun çözümünde okul müdürlerinin tek bir yönetim tarzı yerine, dışlanmanın türüne göre şekillenen durumsal çift katmanlı bir liderlik yaklaşımı benimsemesi gerektiğini savunmaktadır:

Manevi Liderlik ve Nesnel Dışlanma: Okul yöneticisi, somut dışlama eylemlerinin, klikleşmelerin ve grup normlarını ihlal eden ya da tam aksine yüksek başarısı sebebiyle haset uyandıran öğretmenlerin kasıtlı olarak etkileşimlerin dışında bırakıldığı durumlarda bu modeli devreye sokmalıdır. Lider adalet, dürüstlük, şefkat ve ahlaki değerleri merkeze alan bir kurumsal iklim inşa ederek, öğretmenlik mesleğinin öğretmenlerin sınıflarında bağımsız çalışmasından kaynaklanan kasıtsız nesnel dışlanmanın ve klik temelli ahlaki zafiyetlerin önüne geçmektedir (Oplatka & Crawford, 2026).

Duygusal Liderlik ve Öznel Dışlanma: Bireyin nevrotiklik ve düşük özgüven gibi kişilik özelliklerinden kaynaklanan veya yanlış anlamalara dayalı öznel dışlanma algılarında ise liderin duygusal yönü ağır basan bir strateji izlemesi gerekmektedir. Bu boyutta okul müdürü, ahlaki söylemlerden ziyade öğretmenlerin içsel hislerine ve duygu yönetimine odaklanarak; empati, sevgi ve şefkat odaklı bir güven ortamı yaratmalı, böylece öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarını ve kurumsal aidiyetlerini artırarak yersiz dışlanma kaygılarını dengelemelidir (Oplatka & Crawford, 2026).

Sonuç olarak, okullarda çalışanların kendilerini dışlanmış hissetmelerinde veya gerçekten dışlanmalarında okul müdürünün liderlik tarzının ve yönetsel tutumlarının önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Eğitim Kurumlarında Dışlanmanın Mesleki ve Tutumsal Sonuçları

Eğitim örgütlerinde dışlanmanın sonuçları, dışlayan kişiye ya da kişilere yönelik tepkiler, kişinin kendisine yönelik tepkiler ve yoğun olarak örgüte yönelik tepkilerdir. Dışlanan öğretmen dışlayan kişi ya da kişilere karşı saldırgan davranışlarda bulunma, o kişileri görmezden gelme, iftira atma, karalama veya o kişiye karşı aşırı fedakarlıkta bulunma gibi davranış kalıpları sergileyebilmektedir. Dışlanan kişiler aynı zamanda kendinde kusur arama ve telafi için sanal iletişime yönlenme eğilimleri göstermektedir. Dışlanan kişilerin dışlanma yaşantıları örgüte karşı algılarını olumsuz kılmakta; bu öğretmenler görevleri tamamlamada isteksizlik, umursamama, okuldan uzaklaşma ve kararlara karşı çıkma eğilimleri göstermektedir (Kamalı & Kıral, 2023).

Öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada, iş yerinde dışlanma ile psikolojik iyi oluş arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, iş yerinde dışlanma arttıkça öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin azaldığını ortaya koymakta ve dışlanmanın psikolojik boyutunu desteklemektedir (Yakut & Yakut, 2018).

Aynı zamanda dışlanma, bireysel açıdan yalnız kalmışlık, değersizlik, öfke, stres, tükenme, özgüven kaybı ve psikolojik yıpranma gibi sonuçlara yol açabiliyorken okulun işleyişini de zayıflatmaktadır. Dışlanan öğretmenin işe yönelik enerjisi azalabilir, okula bağlılığı düşebilir, okul içinde gerginlikler artabilir ve zamanla devamsızlık ya da okul değiştirme isteği ortaya çıkabilir (Hüsrevşahi, 2021; Uslukaya & Demirtaş, 2020). Bu bağlamda dışlanma sarmalına giren ve savunmasız hisseden kişiler, kaybettikleri aidiyet ve anlam duygusunu yeniden kazanmak adına kendilerine ilgi gösteren grupların manipülasyonuna açık hale gelmektedir. Okul ortamında bu durum dışlanan öğretmenlerin kendi içlerinde gruplar kurmalarına ve daha ileri düzeyde ise okul içi kutuplaşmalara ve ayrışmalara daha fazla yol açma riski taşımaktadır (Williams & Nida, 2011).

Tutumsal sonuçlar açısından, Abaslı (2018) ise eğitim örgütlerinde dışlanmanın mesleki ve bireysel sonuçlarını açıklamakta; yabancılaşma ve sinizm ile ilişkisini değerlendirmektedir. Dışlanan öğretmenler kendilerini yalnız ve yok sayılmış hissetmektedir. Özellikle dışlanmanın "yalnızlaştırma" boyutunun örgütsel sinizmi anlamlı biçimde yordaması, öğretmenin sosyal ilişkilerden uzak tutulmasının okul örgütüne yönelik olumsuz tutumları güçlendirebildiğini göstermektedir. Buna ek olarak eğitim örgütlerinde dışlanma örgütsel bağlılık üzerinde de güçlü olumsuz etkiye sahiptir (Kumar & Kumar, 2025). Öğretmenlerde örgütsel dışlanma arttıkça işe yabancılaşma, örgütsel sinizm algıları artmaktayken örgütsel bağlılıkları azalmaktadır. Dolayısıyla dışlanma, eğitim örgütlerinde önemli bir risk olarak değerlendirilebilir.

Eğitim Kurumlarında Dışlanmanın Eğitsel Sonuçları

Alanyazında örgütsel dışlanmanın eğitsel sonuçlarını doğrudan öğrenci başarısı, öğrenci iletişimi ve sınıf içi performans değişkenleri üzerinden ele alan sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Bu nedenle bu başlıkta örgütsel dışlanmanın, öğretmenin okul içi performansını ve öğretim sürecine katılımını dolaylı olarak nasıl etkileyebileceğine dair bir dizi çalışmanın sonuçlarına yer verilmekte ve ardından alanyazındaki bulgulardan hareketle eğitim kurumlarına özgü değerlendirmelerde bulunulmaktadır.

Erdemli ve Kurum (2021) eğitim örgütlerinde yaşanan dışlanmanın en belirgin çıktısının eğitim-öğretimin olumsuz etkilenmesi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu, dışlanmanın öğretmenin sınıf içi performansına ve öğrenci başarısına dolaylı biçimde yansıyabileceğini düşündürmektedir.

Bir okulun örgütsel hedeflerine ulaşabilmesi yani etkili bir okul olabilmesi öğretmenin performansına bağlıdır (Özgenel & Mert, 2019). Öğretmen performansı öğretmenin kişisel özellikleri, okulun örgütsel yapısı, ekip içi iş birliği, liderlik anlayışından etkilenmektedir. Özellikle duygusal denge, öğretmenin performansını belirleyen önemli bireysel özelliklerden biri olarak öne çıkmaktadır. Bunun yanında okulun işleyişi, öğretmenler arası iş birliği ve destekleyici liderlik de öğretmenin görevlerini etkili biçimde yerine getirmesinde önemli rol oynamaktadır. Buna karşın bağlamsal sorunların göz ardı edilmesi zamanla öğretmen performansında düşüşe yol açabilmektedir (Aulia vd., 2025).

Örgütsel dışlanma öğretmenin sosyal destek ve aidiyet duygusunu zayıflatarak iş doyumu, iyi oluş ve performans üzerinde de olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Alanyazında iş yeri dışlanmasının iş performansı ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Howard vd., 2020). Okul bağlamında yapılan çalışmalarda

da dışlanmaya maruz kalan öğretmenlerin psikolojik ve örgütsel sorunlar yaşadıkları görülmektedir (Erdemli & Kurum, 2021; Hüsrevşahi, 2021).

Örgütsel dışlanma öğretmenlerin iş birliği içerisinde nihai eğitsel amaçları gerçekleştirmesi ve başarıya ulaşması karşısında engel oluşturur (Yılmaz, 2022). Eickholt ve Goodboy (2017), çalışma ortamlarında dışlanmanın öğretmenlerin okullarına ve öğretmenlik mesleğine bağlılığını zayıflattığını ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin gelişimi ve öğrenme deneyimleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle öğretmenlerin dışlanma nedeniyle iş doyumu ve mesleki bağlılıklarının zayıflaması, öğretim sürecine odaklanmalarını dolaylı biçimde güçleştirebilecektir. Bu bağlamda dışlanmanın öğretmenin sınıf içi motivasyonu, mesleki katılımı ve öğrencilerle kurduğu iletişim üzerinde dolaylı olumsuz yansımalar oluşturmasına sebep olabileceği ifade edilebilir.

SONUÇ

Örgütsel dışlanma, bireylerin örgüt içi sosyal ve mesleki etkileşimlerden uzaklaştırılmasıyla ortaya çıkan çok boyutlu ve dinamik bir süreçtir. Eğitim kurumlarında ise dışlanma, öğretmenlerin hem bireysel özellikleri hem de okul içi sosyal, kültürel ve yönetsel faktörlerin etkileşimine göre ortaya çıkabilmektedir. Bu süreç, sosyal ilişkilerin zayıflamasıyla sınırlı kalmamakta; öğretmenlerin psikolojik iyi oluşunu, benlik algısını, iş doyumunu ve mesleki bağlılığını olumsuz etkileyerek okulun genel işleyişine ve eğitim kalitesine yansıyabilecek niteliktedir. Nedenleri arasında bireysel farklılıklar, grup dinamikleri, örgütsel faktörler ve örgüt içi güç ve statü ilişkileri yer almakta; okul yönetiminin liderlik tarzı ve iletişim biçimi ise dışlanma algısının oluşumunda kritik bir rol oynamaktadır. Aynı zamanda örgütsel dışlanmanın, öğretmenin sınıf içi motivasyonuna, öğretim sürecine katılımına ve öğrencilerle kurduğu iletişime dolaylı biçimde yansıyabilecek önemli bir örgütsel sorun olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır.

Eğitim ortamında çalışanların dışlanmasının kişisel, mesleki ve örgütsel sonuçları, öğretmenlerin iş birliği, bilgi paylaşımı, motivasyon, performans ve mesleki bağlılık gibi bir dizi örgütsel faktör düzeylerinde azalmaya; örgütsel sinizm, yabancılaşma, tükenmişlik ve işten ayrılma niyeti gibi olumsuz nitelikteki örgütsel çıktılarda ise artışa neden olabilir. Bu durum, öğretmenlerin sınıf içi performansa ve dolaylı olarak da öğrenci başarısı üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir. Okul yöneticilerinin kapsayıcı, destekleyici, demokratik ve adil liderlik yaklaşımlarını baskın şekilde kullanması, öğretmenler ve diğer okul çalışanlarında örgütsel dışlanmanın etkilerini azaltmada ve olumlu bir okul iklimi oluşturmada belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Sonuç olarak, eğitim kurumlarında örgütsel dışlanma, bireysel, sosyal ve örgütsel boyutlarıyla birlikte bütüncül ele alınması gereken karmaşık bir dinamiktir. Okul yönetimi, örgüt kültürü ve okul yöneticilerinin tercih ettikleri ve baskın şekilde sergiledikleri liderlik uygulamaları okullarda dışlanmanın önlenmesi ve azaltılmasında kritik rol oynarken, öğretmenlerin okula bağlılık ve sosyal destek algılarının güçlendirilmesi dışlanmanın olumsuz etkilerinin azaltılmasına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

Abaslı, K. (2018). *Örgütsel dışlanma, işe yabancılaşma ve örgütsel sinizm ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Abrams, D., & Christian, J. (2007). A relational analysis of social exclusion. In D. Abrams, J. Christian, & D. Gordon (Eds.), *Multidisciplinary handbook of social exclusion research* (pp. 211–232). Wiley. https://doi.org/10.1002/9780470773178.ch12

Akgün, N., Özdemir, T., Yıldız, K., Cerit, Y., & Yılmaz, Ö. (2019). The relationship between school principals' paternalistic leadership behavior and the level of classroom teachers' organizational ostracism. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 8*(3), 1088–1105. https://doi.org/10.14686/buefad.621326

Aulia, E.D., Burhanuddin, B., & Arifin, I. (2025). Analysis of internal and external factors influencing teacher performance. *Academia Open, 10*(1), https://doi.org/10.21070/acopen.10.2025.11004

Balcı, A. (2026). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü* (11. baskı). Pegem Akademi.

Balliet, D., & Ferris, D. L. (2013). Ostracism and prosocial behavior: A social dilemma perspective. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *120*(2), 298–308. https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2012.04.004

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497–529. https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497

Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Ciarocco, N. J., & Twenge, J. M. (2005). Social exclusion impairs self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology, 88(*4), 589–604. https://doi.org/10.1037/0022-3514.88.4.589

Baumeister, R. F., Twenge, J. M., & Nuss, C. K. (2002). Effects of social exclusion on cognitive processes: Anticipated aloneness reduces intelligent thought. *Journal of Personality and Social Psychology*, *83*(4), 817–827. https://doi.org/10.1037//0022-3514.83.4.817

Bedi, A. (2021). No herd for black sheep: A meta-analytic review of the predictors and outcomes of workplace ostracism. *Applied Psychology, 70*(2), 861–904. https://doi.org/10.1111/apps.12238

Beşikci, E. (2021). Psikolojik dışlanma. M. B. Bulut (Ed.), *Sosyal psikoloji kuramları I* içinde (ss. 349–365). Nobel Akademik Yayıncılık.

Beyhan, A., & Aydın, İ. (2025). Why do teachers join informal groups and how are they managed?: A research on informal groups in schools. *European Journal of Education, 60*(1), Article e70005. https://doi.org/10.1111/ejed.70005

Bilgin, Y. N. (2018). *Lise öğretmenlerinin işyeri arkadaşlık ve okul kültürü algıları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Brison, N., & Caesens, G. (2023). The relationship between workplace ostracism and organizational dehumanization: The role of need to belong and its outcomes. *Psychologica Belgica, 63(1)*, 120-137. https://doi.org/10.5334/pb.1215

Chaudhary, R., Srivastava, S., & Bajpai Singh, L. (2024). Does workplace ostracism lead to knowledge hiding? Modeling workplace withdrawal as a mediator and authentic leadership as a moderator. *The International Journal of Human Resource Management*, *35*(21), 3593–3636. https://doi.org/10.1080/09585192.2024.2424289

Chung, Y. W., & Yang, J. Y. (2017). The mediating effects of organization-based self-esteem for the relationship between workplace ostracism and workplace behaviors. *Baltic Journal of Management, 12*(2), 255–270. https://doi.org/10.1108/BJM-06-2016-0130

Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological Assessment, 4*(1), 5–13. https://doi.org/10.1037/1040-3590.4.1.5

Çağatay, H. T. (2026). Organizational ostracism and loneliness: Depressed mood at work as mediator and workplace incivility as moderator. *WORK: A Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation*, *84*(4), 1035-1048. https://doi.org/10.1177/10519815261426292

Çayak, S., & Kocabaş, C. (2022). Okul müdürlerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin örgütsel dışlanma algıları arasındaki ilişki. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (28)*, 198-214. https://doi.org/10.29000/rumelide.1132540

Daly, M., & Silver, H. (2008). Social exclusion and social capital: A comparison and critique. *Theory and Society*, *37*(6), 537–566. https://doi.org/10.1007/s11186-008-9062-4

de Haan, A. (1998). 'Social Exclusion': An alternative concept for the study of deprivation? *IDS Bulletin, 29*(1), 10–19. https://doi.org/10.1111/j.1759-5436.1998.mp29001002.x

Demir, S., & Çobanoğlu, N. (2025). Teacher-school fit, job satisfaction, participation in decision-making, and psychological ownership as predictors of organizational ostracism among primary school teachers. *Work: A Journal of Prevention, Assessment and Rehabilitation, 82*(2), 413–423. https://doi.org/10.1177/10519815251341128

Dönmez, H. (2018). *Tekirdağ'da görev yapan öğretmenlerin örgütsel dışlanma düzeyi* (Tez No. 533729) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Du, H., Bian, X., Wang, S., Lin, L., & Xu, D. (2025). Effect of workplace ostracism on knowledge sharing behavior of knowledge employees. *Current Psychology, 44(11)*, 10967–10977. https://doi.org/10.1007/s12144-025-07863-3

Durkheim, E. (2014). The division of labor in society. In D. B. Grusky & K. R. Weisshaar (Eds.), *Social stratification: Class, race, and gender in sociological perspective* (4th ed., pp. 217–222). Westview Press.

Eickholt, M. S., & Goodboy, A. K. (2017). Investment model predictions of workplace ostracism on K–12 teachers' commitment to their schools and the profession of teaching. *Journal of Workplace Behavioral Health*, *32*(2), 139–157. https://doi.org/10.1080/15555240.2017.1332483

Eisenberger, N. I. (2012). The pain of social disconnection: Examining the shared neural underpinnings of physical and social pain. *Nature Reviews Neuroscience, 13*(6), 421–434. https://doi.org/10.1038/nrn3231

Eisenberger, N. I., Lieberman, M. D., & Williams, K. D. (2003). Does rejection hurt? An fMRI study of social exclusion. *Science, 302*(5643), 290–292. https://doi.org/10.1126/science.1089134

Erdemli, Ö., & Kurum, G. (2021). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin gözünden okulda dışlanma: Nedenleri ve sonuçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(2), 350–368. https://doi.org/10.16986/HUJE.2019051589

Ferris, D. L., Brown, D. J., Berry, J. W., & Lian, H. (2008). The development and validation of the Workplace Ostracism Scale. *Journal of Applied Psychology, 93*(6), 1348–1366. https://doi.org/10.1037/a0012743

Ferris, D. L., Lian, H., Brown, D. J., & Morrison, R. (2015). Ostracism, self-esteem, and job performance: When do we self-verify and when do we self-enhance? *Academy of Management Journal, 58*(1), 279–297. https://doi.org/10.5465/amj.2011.0347

Fiset, J., Al Hajj, R., & Vongas, J. G. (2017). Workplace ostracism seen through the lens of power. *Frontiers in Psychology, 8*, Article 1528. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01528

Gao, S., & Lin, X. (2023). To reflect and learn: The emotional labor strategies of victims of workplace ostracism and the role of anger. *The Journal of Social Psychology*, *163*(5), 637–654. https://doi.org/10.1080/00224545.2022.2144095

Gardner, W. L., Pickett, C. L., & Brewer, M. B. (2000). Social exclusion and selective memory: How the need to belong influences memory for social events. *Personality and Social Psychology Bulletin,* 26(4), 486–496. https://doi.org/10.1177/0146167200266007

Glazer, S., Farley, S. D., & Rahman, T. T. (2021). Performance consequences of workplace ostracism. In C. Liu & J. Ma (Eds.), *Workplace ostracism: Its nature, antecedents, and consequences* (pp. 159–188). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-54379-2_6

Guo, G., Gong, Q., Li, S., & Liang, X. (2021). Don't speak ill of others behind their backs: Receivers' ostracism (sender-oriented) reactions to negative workplace gossip. *Psychology Research and Behavior Management*, *14*, 1–16. https://doi.org/10.2147/PRBM.S288961

Hartgerink, C. H. J., van Beest, I., Wicherts, J. M., & Williams, K. D. (2015). The ordinal effects of ostracism: A meta analysis of 120 Cyberball studies. *PLOS ONE, 10*(5), Article e0127002. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0127002

Henle, C. A., Shore, L. M., Morton, J. W., & Conroy, S. A. (2023). Putting a spotlight on the ostracizer: Intentional workplace ostracism motives. *Group & Organization Management, 48*(4), 1014–1057. https://doi.org/10.1177/10596011221092863

Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist, 44*(3), 513–524. https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513

Howard, M. C., Cogswell, J. E., & Smith, M. B. (2020). The antecedents and outcomes of workplace ostracism: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 105*(6), 577–596. https://doi.org/10.1037/apl0000453

Hüsrevşahi, S.P. (2021). The reasons for and results of ostracism at schools and recommendations for solutions through teacher experiences. *International Journal of Progressive Education, 17*(3), 202-215. https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.346.13

Jahanzeb, S., & Fatima, T. (2018). How workplace ostracism influences interpersonal deviance: The mediating role of defensive silence and emotional exhaustion. *Journal of Business and Psychology, 33*(6), 779–791. https://doi.org/10.1007/s10869-017-9525-6

Kamalı, S. (2022). *Eğitim örgütlerinde dışlanma* (Tez No. 770394) [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Kamalı, S., & Kıral, B. (2023). Eğitim örgütlerinde dışlanma. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12*(1), 172–186. https://doi.org/10.33206/mjss.1170906

Karakaya, C. (2024). *Yaşlılıkta sosyal dışlanma ve yoksulluk ile başa çıkmak: Sosyal hizmet perspektifinden bir değerlendirme* (Tez No. 860657) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Khalid, S., Malik, N., & Atta, M. (2024). Employee silence predicted by abusive leadership and workplace ostracism: Role of employee power distance. *International Journal of Educational Leadership and Management, 12*(1), 13–35. https://doi.org/10.17583/ijelm.10373

Khan, S. J., Eid Alzeiby, E. A., Dash, S., & Vishnoi, S. K. (2026). When leaders harm and peers undermine: Pathways to knowledge hiding and fear of negative evaluation. *Journal of Knowledge Management, 30*(10), 3480–3501. https://doi.org/10.1108/JKM-07-2025-1068

Kim, T., Jin, H., Hwang, J., Kim, N., Im, J., Jeon, Y., & Sung, Y. (2024). Being excluded in the metaverse: Impact of social ostracism on users' psychological responses and behaviors. *International Journal of Information Management*, *78*, Article 102808. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2024.102808

Kumar, N., & Kumar, S. (2025). Workplace ostracism as a determinant of organizational commitment among teachers. *Mind and Society, 14*(1), 1–6. https://doi.org/10.56011/mind-mri-141-20251

Kuo, C.-C., & Wu, C.-Y. (2022). Workplace ostracism and job performance: The moderated mediation model of organization-based self-esteem and performance goal orientation. *Career Development International, 27*(2), 260–273. https://doi.org/10.1108/CDI-02-2021-0035

Leary, M. R. (2003). Commentary on self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis (1995). *Psychological Inquiry*, *14*(3–4), 270–274. https://doi.org/10.1080/1047840X.2003.9682891

Leary, M. R. (2005). Sociometer theory and the pursuit of relational value: Getting to the root of self-esteem. *European Review of Social Psychology*, *16*(1), 75–111. https://doi.org/10.1080/10463280540000007

Leary, M. R., Tambor, E. S., Terdal, S. K., & Downs, D. L. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*(3), 518–530. https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.3.518

Levitas, R. (1996). The concept of social exclusion and the new Durkheimian hegemony. *Critical Social Policy*, *16*(46), 5-20. https://doi.org/10.1177/026101839601604601

Levitas, R. (2005). *The inclusive society? Social exclusion and New Labour* (2nd ed.). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230511552

Li, M., Xu, X., & Kwan, H. K. (2021). Consequences of workplace ostracism: A meta-analytic review. *Frontiers in Psychology, 12*, Article 641302. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.641302

Liu, C., Yang, J., & Gu, X. (2021). Antecedents of workplace ostracism. In C. Liu & J. Ma (Eds.), *Workplace ostracism: Its nature, antecedents, and consequences* (pp. 65–99). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-54379-2_3

Liu, F., Liu, D., Zhang, J., & Ma, J. (2019). The relationship between being envied and workplace ostracism: The moderating role of neuroticism and the need to belong. *Personality and Individual Differences, 147*, 223–228. https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.04.040

Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons, 47*(1), 45-50. https://doi.org/10.1016/j.bushor.2003.11.007

MacDonald, G., & Leary, M. R. (2005). Why does social exclusion hurt? The relationship between social and physical pain. *Psychological Bulletin, 131*(2), 202–223. https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.2.202

Mao, Y., Liu, Y., Jiang, C., & Zhang, I. D. (2018). Why am I ostracized and how would I react? A review of workplace ostracism research. *Asia Pacific Journal of Management, 35(3)*, 745–767. https://doi.org/10.1007/s10490-017-9538-8

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370–396. https://doi.org/10.1037/h0054346

McAllister, D. J., & Bigley, G. A. (2002). Work context and the definition of self: How organizational care influences organization-based self-esteem. *Academy of Management Journal, 45*(5), 894–904. https://doi.org/10.2307/3069320

McCarthy, J. M., Erdogan, B., Bauer, T. N., Kudret, S., & Campion, E. (2026). All the lonely people: An integrated review and research agenda on work and loneliness. *Journal of Management*, *52*(1), 283-330. https://doi.org/10.1177/01492063241313320

Nazarevich, V. (2021). Organization of communication system in the educational environment with signs of ostracism. *Science and Education*, (4), 17–23. https://doi.org/10.24195/2414-4665-2021-4-2

Okçu, V., Cemaloğlu, N., & Ay, İ. (2025). The effect of school principals' empowering leadership behaviors on well-being at work: The mediating role of organizational ostracism. *The Asia-Pacific Education Researcher, 34(2)*, 777–791. https://doi.org/10.1007/s40299-024-00895-6

Oplatka, I., & Crawford, M. (2026). Ostracism in the teacher's lounge and spiritual-emotional leadership: How to cope with a social crisis in the school. *International Journal of Leadership in Education*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/13603124.2026.2654861

Ouwerkerk, J. W., Kerr, N. L., Gallucci, M., & Van Lange, P. A. M. (2005). Avoiding the social death penalty: Ostracism and cooperation in social dilemmas. In K. D. Williams, J. P. Forgas, & W. von Hippel (Eds.), *The social outcast: Ostracism, social exclusion, rejection, and bullying* (pp. 321–332). Psychology Press.

Özgenel, M., & Mert, P. (2019). The role of teacher performance in school effectiveness. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, *4*(10), 417–434. https://doi.org/10.35826/ijetsar.42

Panksepp, J., Herman, B. H., Conner, R. L., Bishop, P., & Scott, J. P. (1978). The biology of social attachments: Opiates alleviate separation distress. *Biological Psychiatry, 13*(5), 607–618.

Peker, B., & Demirhan, G. (2022). Okullarda liderlik kapasitesi, örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgüt kültürü / Leadership capacity, organizational citizenship behavior and organizational culture at schools. *Gelecek Vizyonlar Dergisi, 6*(2), 1–17. https://doi.org/10.29329/fvj.2022.450.1

Pektaş, H. M. (2019). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik tarzı ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin analizi* (Tez No. 538070) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Phung, V., Liu, C., & Luo, Z. (2026). Follower ostracism and micromanagement leadership: The roles of power threat and gender. *Behavioral Sciences*, *16*(1), Article 35. https://doi.org/10.3390/bs16010035

Pierce, J. L., Gardner, D. G., Dunham, R. B., & Cummings, L. L. (1993). Moderation by organization-based self-esteem of role condition-employee response relationships. *Academy of Management Journal, 36*(2), 271–288. https://doi.org/10.2307/256523

Robinson, S. L., O'Reilly, J., & Wang, W. (2013). Invisible at work: An integrated model of workplace ostracism. *Journal of Management, 39*(1), 203–231. https://doi.org/10.1177/0149206312466141

Sahoo, B. C., Sia, S. K., Mishra, L. K., & Wilson, M. A. (2023). Workplace ostracism and organizational change cynicism: Moderating role of emotional intelligence. *Journal of Asia Business Studies, 17*(3), 524–538. https://doi.org/10.1108/JABS-12-2021-0499

Sánchez-Buitrago, J. O., Viloria-Escobar, J., & Miranda-Terraza, L. F. (2017). Los grupos informales en las organizaciones escolares: Un acercamiento desde la gestión educativa. *Praxis, 13*(1), 56–68. https://doi.org/10.21676/23897856.2068

Sapancalı, F. (2005). Avrupa Birliği'nde sosyal dışlanma sorunu ve mücadele yöntemleri. *Çalışma ve Toplum, 3*(6), 50–106. https://izlik.org/JA26FZ76RT

Scott, K. L., & Duffy, M. K. (2015). Antecedents of workplace ostracism: New directions in research and intervention. In P. L. Perrewé, J. R. B. Halbesleben, & C. C. Rosen (Eds.), *Mistreatment in organizations* (Vol. 13, pp. 137–165). Emerald Group Publishing. https://doi.org/10.1108/S1479-355520150000013005

Shore, L. M., & Chung, B. G. (2022). Inclusive leadership: How leaders sustain or discourage work group inclusion. *Group & Organization Management*, *47*(4), 723–754. https://doi.org/10.1177/1059601121999580

Silver, H. (1994). Social exclusion and social solidarity: Three paradigms. *International Labour Review, 133*(5–6), 531–578.

Sommer, K. L., & Nagel, J. A. (2026). Why is my coworker ignoring me? Understanding motives for ostracism in the workplace. *The Journal of Social Psychology*, *166*(1), 61–71. https://doi.org/10.1080/00224545.2025.2572652

Sommer, K. L., Nagel, J. A., & Williams, K. D. (2021). Ostracism applied to the workplace. In C. Liu & J. Ma (Eds.), *Workplace ostracism: Its nature, antecedents, and consequences* (pp. 1–34). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-54379-2_1

Steinbauer, R., Renn, R. W., Chen, H. S., & Rhew, N. (2018). Workplace ostracism, self-regulation, and job performance: Moderating role of intrinsic work motivation. *The Journal of Social Psychology*, *158*(6), 767–783. https://doi.org/10.1080/00224545.2018.1424110

Šućur, Z. (2004). Social Exclusion: Definitions, Discourses, and Operationalization. *Revija Za Sociologiju, 35*(1-2), 45–60.

Süklün, H. (2025). Örgütsel yalnızlık: Sessizlik kültüründe kaybolan çalışanlar. İçinde S. Köse & O. S. Özkan (Ed.), *Örgütsel davranışın karanlık yüzü* (ss. 73–95). Özgür Yayınları. https://doi.org/10.58830/ozgur.pub816.c3438

T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. (2014). *İşyerlerinde psikolojik taciz (mobbing) bilgilendirme rehberi*. https://www.csgb.gov.tr/Media/1h2dmhnf/i%C5%9Fyerlerinde-psikolojik-taciz-mobbing-bilgilendirme-rehberi-2014.pdf

Tutar, H., Ozturk Baspinar, N., & Guler, S. (2021). A phenomenological study on the antecedents and consequences of organizational ostracism. *Journal of Qualitative Research in Education*, (28), 331–350. https://doi.org/10.14689/enad.28.14

Twenge, J. M., Catanese, K. R., & Baumeister, R. F. (2003). Social exclusion and the deconstructed state: Time perception, meaninglessness, lethargy, lack of emotion, and self-awareness. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(3), 409–423. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.3.409

Türk Dil Kurumu. (t.y.). Dışlanma. *Güncel Türkçe Sözlük* içinde. 1 Mayıs 2026 tarihinde https://sozluk.gov.tr/ adresinden erişildi.

Uslukaya, A. (2025). Can teacher ostracism be prevented? Exploring how empowering leadership can mitigate teacher ostracism through work engagement. *British Journal of Educational Psychology, 95(2),* 663–682. https://doi.org/10.1111/bjep.12745

Uslukaya, A., & Demirtaş, Z. (2020). Öğretmen algılarına göre işyerinde dışlama: Eğitim kurumlarında nitel bir araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 11*(22), 229–256.

Vatou, A., Evangelou-Tsitiridou, M., Zachopoulou, E., & Grammatikopoulos, V. (2025). Institutional belonging and social self-efficacy as predictors of perceived ostracism among preservice teachers. *Education Sciences, 15*(5), Article 552. https://doi.org/10.3390/educsci15050552

Waldeck, D., Büttner, C. M., Leggett, R., Brooker, K., Smyth, C., Dave, R., & Tyndall, I. (2026). Narcissism and passive-aggression: Testing the moderating effect of perceived ostracism. *The Journal of Psychology, 160*(6), 637–659. https://doi.org/10.1080/00223980.2025.2605347

Wang, L.-M., Lu, L., Wu, W.-L., & Luo, Z.-W. (2023). Workplace ostracism and employee wellbeing: A conservation of resource perspective. *Frontiers in Public Health, 10*, Article 1075682. https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.1075682

Williams, K. D. (2007a). Ostracism. *Annual Review of Psychology, 58*, 425–452. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085641

Williams, K. D. (2007b). Ostracism: The kiss of social death. *Social and Personality Psychology Compass, 1*(1), 236–247. https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00004.x

Williams, K. D. (2009). Ostracism: A temporal need-threat model. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 41, pp. 275–314). Elsevier. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)00406-1

Williams, K. D., Cheung, C. K. T., & Choi, W. (2000). Cyberostracism: Effects of being ignored over the Internet. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*(5), 748–762. https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.748

Williams, K. D., & Nida, S. A. (2011). Ostracism: Consequences and coping. *Current Directions in Psychological Science*, *20*(2), 71–75. https://doi.org/10.1177/0963721411402480

Williams, K. D., & Nida, S. A. (2022). Ostracism and social exclusion: Implications for separation, social isolation, and loss. *Current Opinion in Psychology, 47*, Article 101353. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101353

Williams, K. D., & Sommer, K. L. (1997). Social ostracism by coworkers: Does rejection lead to loafing or compensation? *Personality and Social Psychology Bulletin*, *23*(7), 693–706. https://doi.org/10.1177/0146167297237003

Wu, C.-H., Liu, J., Kwan, H. K., & Lee, C. (2016). Why and when workplace ostracism inhibits organizational citizenship behaviors: An organizational identification perspective. *Journal of Applied Psychology, 101*(3), 362–378. https://doi.org/10.1037/apl0000063

Wu, L., Wei, L., & Hui, C. (2011). Dispositional antecedents and consequences of workplace ostracism: An empirical examination. *Frontiers of Business Research in China, 5*(1), 23–44. https://doi.org/10.1007/s11782-011-0119-2

Xia, A., Wang, B., Song, B., Zhang, W., & Qian, J. (2019). How and when workplace ostracism influences task performance: Through the lens of conservation of resource theory. *Human Resource Management Journal, 29*(3), 353–370. https://doi.org/10.1111/1748-8583.12226

Yakut, S., & Yakut, İ. (2018). Öğretmenlerde psikolojik iyi oluş ve iş yerinde dışlanma ilişkisi. *Turkish Studies, 13*(18), 1357–1376. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13883

Yang, J., & Treadway, D. C. (2018). A social influence interpretation of workplace ostracism and counterproductive work behavior. *Journal of Business Ethics, 148(4)*, 879–891. https://doi.org/10.1007/s10551-015-2912-x

Yetgin, N. (2025). *Öğretmenlerin örgütsel dışlanmışlığı ile örgütsel intikam arasındaki ilişki* (Tez No. 991097) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Yılmaz Anatca, V. (2010). *Sosyal dışlanmanın saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi* (Tez No. 265202) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Yılmaz, Ö. (2022). Eğitimde örgütsel dışlanma. S. Girgin (Ed.), *Eğitimde örgütsel davranış* içinde (ss. 129–150). Efe Akademi Yayınları.

Yol, Ö. (2022). *Öğretmen algılarına göre örgütsel muhalefet ile örgütsel dışlanma arasındaki ilişki* (Tez No. 739165) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Yozgatlıoğlu, Y., Bekar, M., Kara, S., & Özçakır, E. Ö. (2024). Öğretmenlerin iş ortamında dışlanma deneyimleri: Bir olgu bilim çalışması. *Ulusal Eğitim Dergisi, 4*(3), 1059–1073.

Yu, Z., Wang, F., Ye, L., Liao, G., & Zhang, Q. (2025). The dark side of employee's leadership potential: Its impact on leader jealousy and ostracism. *Behavioral Sciences,* 15(8), Article 1001. https://doi.org/10.3390/bs15081001

Zhang, L., Liu, Z., & Li, X. (2023). Impact of co-worker ostracism on organizational citizenship behavior through employee self-identity: The moderating role of ethical leadership. *Psychology Research and Behavior Management*, *16*, 3279–3302. https://doi.org/10.2147/PRBM.S415036

Zhang, R., Kang, H., Jiang, Z., & Niu, X. (2023). How does workplace ostracism hurt employee creativity? Thriving at work as a mediator and organization-based self-esteem as a moderator. *Applied Psychology, 72*(1), 211–230. https://doi.org/10.1111/apps.12374

Zhao, H., Xia, Q., He, P., Sheard, G., & Wan, P. (2016). Workplace ostracism and knowledge hiding in service organizations. *International Journal of Hospitality Management, 59*, 84–94. https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2016.09.009

Zhu, H., Lyu, Y., Deng, X., & Ye, Y. (2017). Workplace ostracism and proactive customer service performance: A conservation of resources perspective. *International Journal of Hospitality Management, 64*, 62–72. https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2017.04.004

OTOMATİK MADDE ÜRETİMİ ALANYAZININ PSİKOMETRİK ÖZELLİKLER BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Duygu Koçak, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, duygu.kocak@alanya.edu.tr

Ömay Çokluk Bökeoğlu, Ankara Üniversitesi, cokluk@education.ankara.edu.tr

GİRİŞ

Ölçme ve değerlendirme alanının en temel ve aynı zamanda en maliyetli süreçlerinden biri, geçerli ve güvenilir test maddelerinin geliştirilmesidir. Geleneksel madde yazım süreci; alan uzmanlarının bireysel bilgi birikimine, kimi zaman alan uzmanlarının bir araya geldiği uzman panellerine ve çok aşamalı pilot uygulama ile revizyon aşamalarına dayanır. Bu süreç, yalnızca zaman açısından değil; mali kaynak, uzman istihdamı ve madde güvenliği (item security) açısından da ciddi bir yük oluşturur. Alanyazında bir maddenin geliştirilmesi ve test bankasına kazandırılabilir hale gelmesi için ortalama birkaç yüz dolarlık bir maliyetten söz edilmekte, bu maliyetin yüksek riskli (high-stakes) sınavlarda çok daha fazla artabildiği belirtilmektedir. Ayrıca geleneksel yöntemle üretilen maddelerin sınırlı sayıda olması, aynı maddelerin tekrar tekrar kullanılmasına ve dolayısıyla madde ifşası (item exposure) riskinin artmasına da neden olmaktadır.

Bilgisayar temelli ve bireyin performansına göre soruları anlık olarak ayarlayan uyarlanabilir (adaptive) test uygulamalarının yaygınlaşması, sürekli yenilenen ve büyük hacimli madde havuzlarına duyulan ihtiyacı her geçen gün daha da artırmıştır. Özellikle bilgisayarlı uyarlanabilir test (Computerized Adaptive Testing - CAT) sistemlerinde, her bireye farklı bir madde kombinasyonu sunulabilmesi için çok sayıda, farklı zorluk düzeyinde ve psikometrik olarak kalibre edilmiş maddeye ihtiyaç duyulur. Bu durum, geleneksel madde yazım yöntemlerinin ölçeklenebilirlik açısından yetersiz kalmasına yol açmış; alan uzmanlarının üretim hızının, sistemlerin talep ettiği madde hacmini karşılayamaz hale gelmesine neden olmuştur.

Bu noktada Otomatik Madde Üretimi (OMÜ - Automatic Item Generation, AIG), bilişsel model ve psikometrik kuramları bilgisayar teknolojisiyle birleştirerek, sınırlı sayıda uzman girdisinden çok sayıda madde türetmeyi amaçlayan bir araştırma ve uygulama alanı olarak öne çıkmıştır (Gierl, Lai ve Zhang, 2018). OMÜ'nün temel mantığı, bir alan uzmanının belirli bir kazanımı veya beceriyi ölçmek üzere hazırladığı "madde modeli" (item model) veya "şablon" (template) üzerinden, değişken unsurların (parametrelerin) sistematik biçimde değiştirilmesiyle yapısal olarak benzer fakat içerik olarak farklı çok sayıda madde üretilmesine dayanır. Böylece bir uzmanın saatler harcayarak tek tek yazdığı maddeler yerine, aynı bilişsel yapıyı ölçen onlarca hatta yüzlerce madde otomatik olarak, çok daha kısa sürede ve nispeten daha düşük maliyetle elde edilebilir hale gelmektedir.OMÜ'nün kavramsal temelinde iki anahtar yapı bulunur. Bunlar, radikaller (radicals) ve yan unsurlardır (incidentals). Radikaller, bir maddenin güçlük ya da ayırt edicilik gibi psikometrik özelliklerini doğrudan etkilediği varsayılan bilişsel / içeriksel değişkenler iken; yan unsurlar ise maddenin yüzeysel görünümünü değiştiren ancak parametreleri etkilemediği varsayılan özellikler olarak ifade edilebilir (Jahn, Jendryczko ve Nussbeck, 2026). Bu ayrım, aslında klasik OMÜ sürecinin üç temel adımı için de bir zemin oluşturur ve literatürde genellikle şablon tabanlı (template-based) OMÜ olarak adlandırılır: (1) Alan uzmanlarıyla birlikte bir bilişsel model oluşturmak, (2) Bu modele dayalı radikal ve yan unsurları belirleyen bir madde modeli (item model/template) geliştirmek ve (3)

Bilgisayar algoritmaları aracılığıyla bu şablondan çok sayıda madde örneği (item instance) türetmek (Gierl ve Lai, 2018).

2010'lu yıllarda doğal dil işleme alanındaki gelişmeler, şablon dışı (non-template-based) ya da döüştürücü tabanlı (transformer-based) üretim olarak adlandırılan ikinci bir OMÜ paradigmasının doğmasına yol açmıştır. Bu yaklaşımda madde üretimi, önceden tanımlanmış bir bilişsel model yerine, büyük dil modellerinin (LSTM, GPT-2, GPT-3.5/4, ChatGPT, Claude, Llama, Mixtral, Gemma vb.) üretken kapasitesine dayanır (Hommel, Wollang, Kotova, Zacher ve Schmukle, 2022). Özellikle 2023 sonrası dönemde büyük dil modellerinin (LLM) yaygınlaşmasıyla birlikte hem bilişsel hem de bilişsel olmayan yapılar için OMÜ araştırmaları hızla çeşitlenmiştir.

Bu iki paradigma teknik açıdan farklılaşsa da ikisinin de temel hedefi aynıdır ki bu da "üretilen maddelerin, geleneksel biçimde yazılan maddelerle psikometrik olarak eşdeğer ya da karşılaştırılabilir davranış sergilemesi" olarak ifade edilebilir. Bir başka deyişle, OMÜ literatürünün odak noktasını ve asıl metodolojik sınanma alanını, üretim sürecinin hızı ya da maliyeti değil; ortaya çıkan maddelerin ve testlerin güçlük, ayırt edicilik, geçerlik, güvenirlik, paralellik, adillik gibi psikometrik nitelikleri oluşturmaktadır.

Bu bölümün amacı da aslında OMÜ literatürünü, madde üretim teknikleri vb. gibi konulardan ziyade, üretilen maddelerin ve testlerin psikometrik özellikleri açısından incelemek oluşturmaktadır. Bununla ilişkili olarak, ister istemez farklı alanlarda (tıp eğitimi, ölçek geliştirme, yetenek testleri geliştirme vb.) yapılan uygulamalar ele alınmış olsa da asıl amacın, bu uygulamaların psikometrik sonuçlarına odaklanmak olduğu gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır.

Yukarıda değinilen amacın gerçekleştirilmesine yönelik olarak bu çalışmada, Web of Science Core Collection'da, başlığında "automatic item generation" (otomatik madde üretimi) ifadesi geçen tüm kayıtlar taranmış ve başlığında bu ifadenin geçtiği çalışmaların tamamına ulaşılmıştır. Çalışmalar 2014-2026 yılları arasına yayılmakta olup; en eski çalışmanın, askeri seçmelerle ilgili bir el kitabı bölümü (Irvine, 2014) olduğu, en yenilerin ise 2026 yılına ait erken erişim (early access) makaleleri olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla burada psikometrik niteliklerle ilgili bulguları sentezlenmeye çalışılan toplam 50 çalışma içerisinde; ampirik çalışmalar, yöntemsel ya da kavramsal makaleler, derleme çalışmalar, konferans bildirileri ve bir de ansiklopedik metin yer almaktadır.

Analiz süreci iki aşamalı yürütülmüştür. İlk aşamada çalışmalar, yöntem türü (şablon tabanlı vs. LLM / dönüştürücü tabanlı) ve uygulama alanı (tıp eğitimi, ölçek geliştirme, yetenek testleri, STEM, derleme vb.) esas alınarak betimsel olarak sınıflandırılmış ve bu sınıflandırma, aşağıda bir arka plan sunmak amacıyla kullanılmıştır. Bu çalışmanın asıl amacını (odağını) oluşturan ikinci aşamada ise, her bir çalışmada raporlanan psikometrik bulgular (güçlük, ayırt edicilik, güvenirlik, geçerlik/boyutluluk, paralellik/izomorfiklik, adillik, otomatik kalite kontrolü vb.) incelenmiş ve bu bulgular toplam yedi psikometrik özellik kategorisi altında gruplandırılmıştır. Bir çalışmada, birden fazla psikometrik niteliğe ilişkin bulgu raporlanmışsa, o çalışmaya tüm alt kategorilerde yer verilmiştir. Bu nedenle bazı çalışmaları (örn. Falcão vd., 2024; Attali, 2018) birden fazla kategoride görebilmek mümkündür.

Alanyazında OMÜ Yaklaşımları ve Uygulama Alanları

Burada çalışmaya dahil edilen makalelerin psikometrik bulgularından söz etmeden önce, alanyazının hangi yöntemsel gelenekler ve hangi uygulama alanları etrafında şekillendiğinin kısa özetine değinmek gerektiği bulunmuştur. Bu arka plan, psikometrik bulguların nereden geldiğini anlamlandırmak açısından önemlidir.

Şablon tabanlı klasik geleneğin; matematik, fen ve tıp gibi alanlarda yoğunlaştığı belirlenmiştir. Embretson & Kingston'ın (2018), matematik başarısı ile ilgili çalışmasında, Chen vd.,'nin (2019), STEM derslerinde parametre değişkenliği ile ilgili araştırmasında, Mindyarto vd.'nin, (2018) fizik testleri ile ilgili çalışmasında, Sayın & Gierl (2023) ile Sayın vd.'nin (2023), Türkçe, edebiyat ve sözel olmayan akıl yürütme maddelerinde, Ras vd.'nin, (2017), hibrit bir mühendislik sürecine ilişkin araştırmasında, Choi & Zhang'ın (2019), web tabanlı bir modelleme aracı ile ilgili çalışmasında bu geleneği görebilmek mümkündür.

LLM tabanlı yeni nesil madde üretimi ise özellikle 2022 yılı sonrasında hız kazanmıştır. Lee vd., (2026), çok ajanlı bir denetim sistemi (LM-AIG); Liv vd., (2026), kişilikle ilgili durumsal yargı testleri; Chan vd., (2025), STEM alanlarında istem (prompt) mühendisliği; Attali vd., (2022), dönüştürücü tabanlı okuma-anlama görevleri; Hommel vd., (2022), yapıya özgü kişilik maddeleri; Russell-Lasalandra vd., (2026), ağ psikometrisiyle bütünleşik LLM üretimi (AI-GENIE) üzerine çalışmışlardır.

Tıp ve sağlık bilimleri eğitimi, en yoğun uygulama alanı olarak ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmalar arasında; Kıyak & Kononowicz, 2024, 2025; Kıyak, Coşkun vd., 2024; Kiyak, Kononowicz vd., 2024; Emekli vd., 2025; Emekli & Karahan, 2025; Leslie & Gierl, 2023; Lai, Gierl, Byrne vd., 2016; Lai, Gierl, Touchie vd., 2016; Falcão vd., 2024; Shappell vd., 2021; Gierl & Lai, 2018; Panczyk vd., 2014, bulunmaktadır.

Ölçek geliştirme ve kişilik değerlendirmeleri, ikinci en yoğun uygulama alanıdır. Bu çalışmalar arasında da Götz vd., 2023; Russell-Lasalandra vd., 2026; Hommel vd., 2022; Li vd., 2026). Yetenek ve alan-spesifik testler ise akıl yürütme, bellek, planlama ve müzik gibi çeşitli yapılara dayanmaktadır (Jendryczko vd., 2020; Jahn vd., 2026; Arendasy vd., 2024; Ryoo vd., 2022; Harrison vd., 2017; Rafatbakhsh vd., 2021; Sonnleitner vd., 2025, sayılabilir.

Son olarak da aslında alanın kavramsal çerçevesini oluşturan çok sayıda derleme ve kalite kontrol çalışması bulunduğundan söz etmek gerekir. Bu çalışamalar arasında da Sommer & Arendasy, 2025; Tan vd., 2025; Song vd., 2025; Circi vd., 2023; Falcão vd., 2022; Graf, 2014; Gierl vd., 2018; Gorgun & Bulut, 2025; Kim vd., 2025; Falcão vd., 2023; Gierl vd.,2022; Attali, 2018; Kosh vd., 2019; Fu vd., 2022; Irvine, 2014, yer almaktadır.

Bu geniş uygulama yelpazesine rağmen, aslında çalışmaların büyük çoğunluğu ortak bir soruyu farklı bağlamlarda yanıtlamaya çalışmaktadır ki bu da "üretilen maddeler, geleneksel psikometrik ölçütler açısından güvenilir midir?" sorusudur.

OMÜ Çalışmalarından Elde Edilen Psikometrik Özelliklere İlişkin Çalışmalarından Elde Edilen Psikometrik Özelliklere İlişkin Bulguların Kategorizasyonu

Güçlük (Difficulty) Parametresinin Öngörülebilirliği

Alanyazının en sağlam ve en sık tekrarlanan bulgusu, madde güçlüğünün radikaller düzeyinde tasarım değişkenleriyle büyük ölçüde açıklanabildiğidir. Arendasy vd., (2024), planlama yeteneğini ölçen çizelgeleme problemlerinde radikallerin madde parametrelerindeki varyansın %89,30'unu açıkladığını ve tüm radikallerin tahmine manidar katkı sağladığını belirlemiştir. Jendryczko vd., (2020), Rasch Poisson sayma modeliyle, figürel (şekilsel) bellek testindeki görsel bilgi yükünün, güçlükteki varyansın büyük bölümünü açıkladığını göstermiştir. Jahn vd., (2026), bu bulguyu örnekleme deseni açısından genişletmiş

ve çapraz sınıflandırılmış örneklemde yan unsurların, güçlük üzerinde sınırlı etkisi olduğunu, iki düzeyli örneklemde ise model parametrelerinin daha geniş bir yan unsur kümesine genellenebildiğini bulmuştur. Sonnleitner vd., (2025), Lüksemburg'ta 35058 öğrenciden elde edilen büyük ölçekli bir veride, görsel temelli matematik maddelerine ait güçlüğün, esas olarak önceden tanımlanmış bilişsel faktörler tarafından yönlendirildiğini, bağlamsal etkilerin ise özellikle daha küçük sınıf düzeylerinde daha güçlü olduğunu göstermiştir. Panczyk vd. (2014), her öğrenci için ayrı ayrı (bireyselleştirilmiş) biçimde otomatik olarak üretilen test formlarının, ortalama kolaylık indeksinin (0,854) yüksek çıktığını, yani testlerin genel olarak kolay olduğunu; bunun yanı sıra bu değerin farklı öğrenci grupları arasında da tutarlı kaldığını, yani hiçbir gruba diğerlerinden belirgin biçimde daha kolay ya da zor bir form verilmediğini ortaya koymuştur. [anonim1.1]Buna karşılık Chen vd. (2019), 300'ün üzerinde madde üretecini inceleyerek, sürekli değer aralığına sahip parametrelerin çoğu durumda güçlüğü manidar biçimde etkilemediğini, ancak az sayıda kategoriden (kesikli değerlerden; örneğin işlem türünün toplama ya da çıkarma olması, ya da şekil sayısının 2 veya 4 olması gibi) oluşan parametrelerin bazı durumlarda güçlüğü belirgin biçimde değiştirebildiğini belirlemişlerdir. Bu durum radikallerin madde güçlüğü üzerindeki etkisinin her koşulda geçerli olan evrensel bir kural olmadığını, aksine parametrenin türüne ve bağlama göre değişebildiğini göstermektedir. Embretson ve Kingston (2018) da benzer bir sonuca ulaşmış; aynı madde yapısından (aynı şablon veya kalıptan) türetilen maddelerin birbirine yakın ve öngörülebilir psikometrik özellikler sergilediğini ortaya koyarak bu genel örüntüyü desteklemiştir. Tüm bulgular birlikte değerlendirildiğinde, OMÜ'nün en güçlü vaadinin —yani pilot uygulama yapılmaksızın madde güçlüğünün önceden kestirilebilmesinin— alanyazında en fazla ampirik destek bulan iddia olduğu söylenebilir.

Ayırt Edicilik ve Çeldirici (Distractor) İşlevselliği

Güçlüğe oranla daha az sayıda ama tutarlı biçimde sonuçlar üreten çalışmalar, ayırt edicilik boyutunu ele almaktadır. Lai vd. (2016) çalışmalarında, yüksek riskli bir sınav uygulamasında hem doğru seçeneğin hem de çeldiricilerim, düşük ve yüksek performanslı adayları ayırt edebildiğini ortaya koymuştur. Kıyak vd. (2024), ChatGPT ile üretilen iki maddenin nokta çift serili korelasyonunun kabul edilebilir eşiğin (0,30) üzerinde (0,41 ve 0,39) olduğunu bulmuştur. Falcão vd. (2024), 23'ü OMÜ ile üretilmiş 126 maddelik bir gelilşim testinde (progress test), OMÜ maddelerinin, elle yazılan maddelerle paralel güçlük ve bilgi (information) indeksleri sergilediğini, işlevsel çeldirici oranının da benzer olduğunu saptamıştır. Emekli & Karahan (2025), ChatGPT maddelerinin (%84,52) radyolojide klinik akıl yürütme becerisini hem şablon tabanlı (%78,57) hem de uzman tarafından yazılan maddelerden (%82,14) daha başarılı bir şekilde ölçtüğünü bulmuştur. Bu bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, OMÜ'nün ayırt edicilik boyutunda geleneksel yönteme yakın performans sergilediği görülmekle birlikte, kanıtlar çoğunlukla küçük örneklemlerden (çalışma başına birkaç ila birkaç düzine madde) elde edilmiştir. Bu nedenle de büyük ölçekli sistematik kanıtların üretilmesine ihtiyaç olduğu gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır.

Güvenirlik

Güvenirlik, ilgili alanyazında görece daha az tatmin edici bulgunun üretildiği bir boyut olarak gözlenmiştir. Bir diğer deyişle birçok çalışmada güvenirlikten çok geçerliğe odaklanılmıştır. Ryoo vd. (2022), OMÜ ile geliştirilen yetenek testinin iç tutarlılığının ve alt boyutlara ilişkin test-tekrar test güvenirliklerinin tatmin edici düzeyde olduğunu belirlemiştir. Shappell vd. (2021), yeterlik ölçen çoktan seçmeli testlerinde, versiyonlar arası geçme-kalma kararlarının test-tekrar test tutarlılığının %94 (Kappa=,54), madde düzeyinde tutarlılığın ise %90 (Kappa=,77) olduğunu raporlamıştır. Harrison vd. (2017), Melodik Ayrım Gücü Testi'nde Madde Tepki Kuramı temelli güvenirlik kestirimlerinin, geleneksel yöntemlerle geliştirilen

ölçeklere oranla daha hassas ve güçlü olduğunu bulmuştur. Falcão vd. (2023), önerdikleri kalite-kullanılabilirlik-geçerlik çerçevesinde, alan deneyimi az olan madde yazarlarının bile OMÜ ile tutarlı kalitede madde üretebildiğini göstererek güvenirliğe dolaylı olarak da olsa (üretim süreci güvenirliği anlamında) kanıt sunmuştur. Aslında madde-modeli kalibrasyonu yaklaşımının (Attali, 2018) örtük bir güvenirlik varsayımı taşıdığını vurgulamak gerekir. Daha açık bir ifade ile bir modelden türetilen tüm örneklerin ortak parametrelerle temsil edilebilmesi, bu örneklerin ölçme hatası açısından da benzer davrandığını varsaymaktadır. Ancak bu varsayım, incelenen çalışmaların çoğunda doğrudan test edilmemiştir. Bununla birlikte, klasik güvenirlik katsayılarının (Cronbach-alfa, test-tekrar test korelasyonları, madde tepki kuramı temelli bilgi fonksiyonları gibi) sistematik ve karşılaştırmalı bir şekilde raporlandığı çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Dolayısıyla alanda yapılacak yeni çalışmalarda ele alınması gereken önemli bir nokta olduğu görülmektedir.

Yapı Geçerliği ve Boyutluluk

Bu boyut, incelenen alanyazında en fazla bulgunun bulunduğu boyuttur. Russell-Lasalandra vd. (2026), AI-GENIE yöntemiyle üretilen ölçeklerin, ulusal temsili beş ABD örnekleminde (toplam N=4964) incelenen yapı geçerliğinin (boyutluluk ve madde kararlılığı), uzmanlar tarafından geleneksel olarak geliştirilen ölçeklerle karşılaştırılabilir olduğunu bulmuş ve ayrıca normalize edilmiş karşılıklı bilgi ölçütünde %8,68-%20,03 arası iyileşme olduğunu raporlamıştır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta, bulgunun "özdeş" değil "karşılaştırılabilir" olarak ifade edilmiş olmasıdır. Hommel vd. (2022) bu ince ayrımı sayısal verilerle ortaya koymuştur: Dönüştürücü tabanlı üretilen kişilik maddelerinin yaklaşık üçte ikisi kabul edilebilir düzeyde faktör yükü (>.40) sergilerken, özenle hazırlanmış ve uzman denetiminden geçmiş insan yazımı maddelerin yalnızca üçte biri aynı seviyeyi yakalayabilmiştir. Li vd. (2026), kişilik özelliklerini ölçen durumsal yargı testlerinde alt boyutların (facet) çoğunda tatmin edici düzeyde geçerlik elde etmiş; ancak uyum (compliance) alt boyutunun yakınsak geçerliğinde ve bazı ölçüt geçerliği ölçütlerinde sınırlılıklar tespit etmiştir. Götz vd. (2023), GPT-2 tabanlı PIG aracıyla üretilen kısa ölçeklerin, mevcut altın standart ölçümlerle karşılaştırıldığında güçlü performans gösterdiğini, iki farklı Kanada örneklemi (N=501 ve N=773) üzerinde doğrulamıştır. Harrison vd. (2017), Melodik Ayrım Gücü Testi'nde Madde Tepki Kuramı ve OMÜ'yü bütünleştirerek güçlü güvenirlik ve yapı geçerliği kanıtları elde etmişlerdir. Attali (2018), geniş ölçekli uygulamalarda münferit (tekil) madde kalibrasyonu yerine madde-model kalibrasyonuna dayanan çok düzeyli bir yaklaşımın işlevselliğini (elverişliliğini) ortaya koymuş; bu durum, geçerlik kanıtı sunarken odaklanılması gereken temel birimin madde değil, model olması gerektiğini göstermiştir. Sonuç olarak OMÜ'nün, özellikle LLM tabanlı üretimde yapı geçerliği açısından uzmanlarca geliştirilen ölçeklere yakın ama sistematik olarak biraz daha düşük performans gösterdiği söylenebilir. Hatta bu farkın, özellikle bilişsel olmayan, duyuşsal (kişilik, tutum) yapılarda daha belirgin olduğu göze çarpmaktadır.

Paralellik / İzomorfik Madde Eşdeğerliği

OMÜ'nün kuramsal iddialarından biri, aynı madde modelinden türetilen örneklerin (item instances) psikometrik olarak eşdeğer (izomorfik/paralel) olmasıdır. Bu varsayım, alanyazında en çok sorgulanan ve en kırılgan bulunan noktadır. Fu vd. (2022), geliştirdikleri türetilmiş (alt ya da çocuk) madde farklılaşması (Differential Child Item Functioning, DCIF) analiziyle, 23 madde şablonundan yalnızca 9'unun doğrudan izomorfik madde ürettiğini, 5'inin minör revizyon, kalan 9'unun ise majör revizyon gerektirdiğini belirlemiştir. Bu bulgu, izomorfik eşdeğerliğin otomatik olarak şablon tasarımından gelmediğini, her madde modelinin ayrı ayrı ampirik doğrulama gerektirdiğini açıkça göstermektedir. Attali (2018), bu soruna yanıt

olarak madde-modeli kalibrasyonu yaklaşımını önermiş ve test etmiştir. Falcão vd. (2024), OMÜ maddelerinin elle yazılan maddelerle paralel güçlük ve bilgi indeksleri sergilediğini bularak sınırlı da olsa destekleyici kanıtlar ortaya koymuşlardır. Bu bulgular, OMÜ'nün "her üretilen madde otomatik olarak eşdeğerdir" varsayımının ampirik olarak desteklenmediğini, aksine model-düzeyinde sistematik doğrulama gerektiren bir varsayım olduğunu ortaya koymaktadır.

Adillik (Fairness) ve Diferansiyel Madde/ Radikal Fonksiyonu

Psikometri alanyazınında adillik, en az iyimser tablo sunan boyutlardan biridir. Bir diğer deyişle, teorik beklentiler ile pratik gerçekler arasındaki farkın en açık olduğu boyutlardan biri olduğu söylenebilir. Nitekim Sonnleitner vd. (2025), geliştirdikleri Diferansiyel Radikal Fonksiyonu (Differential Radical Functioning, DRF) analiziyle, dil yeterliliğinden bağımsız olarak kültürel arka planın, test puanları üzerinde manidar farklılıklar oluşturduğunu belirlemişlerdir. Bu bulgu, eğitim süreçlerinin ilk kademelerinde (erken dönemlerde) sorunun içine yerleştirilen bağlamın (contextual embedding) madde güçlüğü üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu ve söz konusu etkinin gruplar arasında eşit dağılmadığını (homojen olmadığını) göstermektedir. Fu vd. (2022) tarafından geliştirilen DCIF (Differential Child Item Functioning) yaklaşımı da kavramsal olarak aynı kaygıya, yani türetilen madde örneklerinin alt gruplar arasında farklı işlev görebileceği olasılığına bir yanıt niteliği taşımaktadır.

Sonuç olarak bu bulgular, OMÜ'nün optimize ettiği sürecin yalnızca üretim mekanizması olduğunu, adilliğin ise bu otomasyonla kendiliğinden sağlanamadığını; aksine, hedefe yönelik ve müstakil bir doğrulama aşamasını zorunlu kıldığını ortaya koymaktadır. Öte yandan, alanyazında bu kritik boyutun madde güçlüğü ve geçerlik gibi diğer temel psikometrik özelliklere kıyasla çok daha az ele alınmış olması da başlı başına dikkat çekici bir bulgudur ve önemli bir boşluğa işaret etmektedir.

Otomatik Kalite Kontrolünün Psikometrik Güvenilirliği

Son dönemde, OMÜ ile üretilen büyük madde havuzlarının kalitesinin yine yapay zekâ araçlarıyla denetlenmesi, ayrı bir araştırma alanı olarak ortaya çıkmıştır; ancak bu durum da beraberinde yeni psikometrik ve metodolojik kuşkular doğurmuştur.

Gorgun & Bulut (2025), ince ayarlanmış Llama 3-8B modelinin boşluk doldurma maddelerinin kalitesini (iyi / kötü, başarılı / zayıf madde) büyük ölçüde ayırt edebildiğini göstermiştir. Buna karşılık Kim vd. (2025), STAIR-AIG çerçevesinde dört OpenAI modelinin madde puanlamalarında yüksek tutarlılık sergilemekle birlikte, sistematik olarak daha hoşgörülü (lenient) bir eğilim gösterdiğini; buna oranla insan uzmanların daha katı ve eleştirel değerlendirmeler yaptığını bulmuştur. Bir başka deyişle insan uzmanların, değerlendirmelerinde daha değişken bir profil çizse de yapı ile ilgisiz (construct irrelevance) ve kültüre duyarlı olmayan yönler gibi temel sorunları yakalamada çok daha titiz bir yaklaşım sergiledikleri belirlenmiştir.

Bu karşıtlık, üretici ile değerlendirici yapay zekâ araçlarının aynı model ailesinden seçilmesi durumunda ciddi bir kendi kendini geçerleme (self-validation) riskinin doğduğuna işaret etmektedir. Benzer biçimde Gierl vd. (2022), büyük madde bankalarının güvenliği ve organizasyonu için içerik kodlamasına dayalı bir yönetim yaklaşımı önererek, kalite kontrolünün yalnızca münferit maddeler düzeyinde değil, tüm sistem genelinde ele alınması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bulgular, daha önce değinilen derleme çalışmalarının (Tan vd., 2025; Song vd., 2025) ortak vurgusuyla da tam bir uyum içindedir. Alanyazında bu çalışmalarda,

üretilen madde kalitesinin sistematik ve bağımsız bir biçimde denetlendiği araştırmaların oranının, yeni üretim yöntemlerini tanıtan çalışmalara kıyasla oldukça düşük kaldığı ifade edilmektedir.

Yukarıda, yedi alt bölümde sunulan bulgular, psikometrik özellikler bağlamında Tablo 1'de özetlenmiştir. Tablo 1'de, her özellik için alanyazından örnek çalışmalar ve bu çalışmaların rapor ettiği temel bulguya yer verilmiş ve genel eğilim kolaylıkla görünür kılınmaya çalışılmıştır.

Tablo 1. Psikometrik Özellikler Bağlamında Seçilmiş Bazı Bulguların Özeti

Psikometrik Özellik	Temsilci Çalışmalar	Temel Bulgu
Güçlük	Arendasy vd. (2024); Jendryczko vd. (2020); Jahn vd. (2026).	Radikallerin güçlük varyansının büyük kısmını (örn. %89,30) açıkladığı, yan unsurların ise etkisinin sınırlı olduğu belirlenmiştir.
Ayırt edicilik	Lai vd. (2016); Kıyak vd. (2024); Falcão vd. (2024).	Nokta-çift serili korelasyonlar kabul edilebilir eşiğin üzerinde, çeldiriciler de işlevsel bulunmuştur.
Güvenirlik	Ryoo vd. (2022); Shappell vd. (2021).	İç tutarlılık ve test-tekrar test tutarlılığı tatmin edici düzeyde (kappa=,54-,77) olmakla birlikte kanıtların üretildiği örneklemlerin hacmi sınırlıdır.
Yapı geçerliği / boyutluluk	Russell-Lasalandra vd. (2026); Hommel vd. (2022); Li vd. (2026).	Uzman tarafından geliştirilen maddelerle "karşılaştırılabilir" bulgular elde edilmiştir; ancak faktör yüklerinin yalnızca 1/3'ü (yaklaşık) tam eşdeğer bulunmuştur.
Paralellik / izomorfiklik	Fu vd. (2022); Attali (2018).	23 şablondan yalnızca 9'unun doğrudan izomorfik madde ürettiği, model-düzeyi doğrulamanın şart olduğu belirtilmiştir.
Adillik / DIF-DRF	Sonnleitner vd. (2025); Fu vd. (2022).	Kültürel arka plana bağlı manidar puan farkları saptanmıştır. En az kanıtın ortaya konulduğu boyut olduğu belirtilmiştir.
Otomatik kalite kontrolü	Gorgun & Bulut (2025); Kim vd. (2025).	LLM değerlendiriciler tutarlı ama daha ılımlı bulunurken, insan uzmanların daha katı, eleştirel ve titiz olduğu belirtilmiştir.

Tablo 1'in son sütunu incelendiğinde, "karşılaştırılabilir", "büyük ölçüde açıklanan" ve "sınırlı kanıt" gibi ifadelerin sıklıkla tekrarlandığı görülmektedir. Bu dilsel örüntü, alanyazının kendisinin de OMÜ'nün psikometrik başarısını mutlak değil koşullu ve dereceli bir başarı olarak çerçevelediğini yansıtmaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Alanyazındaki 50 çalışmanın incelenmesi sonucu ortaya çıkan genel psikometrik örüntü üç grupta toplanabilir:

1.Güçlük Parametresinde Yüksek Öngörülebilirlik[anonim2.1]: Güçlük parametresi, radikal-yan unsur ayrımı doğru kurulduğunda yüksek doğrulukla öngörülebilmekte ve kontrol edilebilmektedir (Arendasy vd., 2024; Jendryczko vd., 2020; Jahn vd., 2026). Bu, OMÜ'nün en sağlam psikometrik başarısıdır ve alanın temel varsayımı olan "radikallerin parametreleri, yan unsurların yalnızca yüzeysel görünümü etkiler" varsayımı büyük ölçüde desteklenmektedir.

2.Orta Düzey Geçerlik: OMÜ, ayırt edicilik, güvenirlik ve yapı geçerliği boyutlarında uzmanlar tarafından geliştirilen maddelerle karşılaştırılabilir ama genellikle tam da eşdeğer olmayan bir performans sergilemektedir (Hommel vd., 2022; Li vd., 2026; Russell-Lasalandra vd., 2026). Bu durum, özellikle bilişsel olmayan (kişilik, tutum) yapılarda ve LLM tabanlı üretimde daha belirgin biçimde ortaya çıkmaktadır. Bunun nedeni de büyük olasılıkla bu yapılarda "doğru cevap" gibi sabit bir dışsal doğrulama ölçütünün bulunmamasıdır.

3.Sınırlı Kabuller: Paralel madde eşdeğerliği ve ölçme adilliği, alanyazının bilimsel olarak en az güvence sağladığı iki kritik boyuttur. Fu vd.'nin (2022) rapor ettiği %39'luk doğrudan izomorfiklik oranı (23 şablondan 9'u) ile Sonnleitner vd.'nin (2025) saptadığı kültürel arka plana bağlı manidar puan farkları, OMÜ'nün "otomatik" nitelemesinin ürünün psikometrik kusursuzluğunu garanti etmediğini açıkça göstermektedir.

Bu üç grupta özetlenen örüntü, aynı zamanda alanın metodolojik gündeminin neden son 10 yılda hızla genişlediğini de açıklamaktadır. Diferansiyel Türetilmiş (alt ya da çocuk) Madde Fonksiyonu (Fu ve ark., 2022), Diferansiyel Radikal Fonksiyonu (Sonnleitner ve ark., 2025), STAIR-AIG (Kim ve ark., 2025) ve madde-modeli kalibrasyonu (Attali, 2018) gibi araçların hepsi, doğrudan ikinci ve üçüncü gruptaki boşluklara, yani geçerlik ve eşdeğerlik/adillik sorunlarına yanıt olarak geliştirilmiştir. Bir başka deyişle, OMÜ alanyazını, "madde üretebiliyoruz" sorusundan "ürettiğimiz maddenin psikometrik olarak güvenilir olduğunu nasıl kanıtlarız" sorusuna doğru yol almakta ve giderek olgunlaşmaktadır. LLM tabanlı üretimin son üç yılda sergilediği hız ve ölçek artışı, bu olgunlaşma ihtiyacını azaltmamış, aksine güçlü dil modellerinin hem üretici hem de kimi zaman değerlendirici olarak kullanılmasıyla (Gorgun & Bulut, 2025; Kim vd., 2025) yeni bir kendi kendini geçerleme sorununu gündeme getirmiştir.

Bu üç gruplu örüntünün bir diğer önemli çıkarımını, maliyet-etkinlik tartışmasının da aslında psikometrik bir sorun olduğu oluşturmaktadır. Kosh vd. (2019), OMÜ'nün 173-247 madde eşiğinin üzerinde maliyet-etkin hale geldiğini gösterirken, bu hesaplamanın örtük varsayımını, madde kalibrasyonu için gereken pilot örneklem büyüklüğünün OMÜ ile azaltılabileceği oluşturmaktadır (örneğin, Sommer & Arendasy, 2025). Ancak yukarıda değinilen izomorfiklik bulguları (Fu vd., 2022), bu varsayımın her madde modeli için geçerli olmadığını, eğer bir modelden türetilen örnekler gerçekte izomorfik değilse, kalibrasyon örnekleminin azaltılmasının psikometrik riskler doğurabileceğini göstermektedir. Bu nedenle, maliyet-etkinlik hesaplamalarının, model-düzeyi psikometrik doğrulama adımlarını da maliyetin bir parçası olarak içermesi gerekmektedir. Aksi hâlde raporlanan maliyet avantajları, gerçekte olduğundan daha iyimser algılanabilir.

Son olarak, derleme niteliğindeki çalışmaların (Tan vd., 2025; Song vd., 2025; Circi vd., 2023; Sommer & Arendasy, 2025) ortak olarak vurguladığı bir durum, bu bölümün bulgularıyla doğrudan örtüşmektedir. Bu çalışmalar, alanyazında madde üretim yöntemini tanıtan çalışmaların sayısının, üretilen maddelerin derinlemesine psikometrik doğrulamasını yapan çalışmaların sayısından belirgin biçimde fazla olduğunu belirtmektedir. Bir diğer deyişle OMÜ alanının teknik açıdan eriştiği nokta, psikometrik doğrulama açısından eriştiği noktanın çok daha ötesindedir.

Sonuç olarak bu bölümde incelenen 50 çalışma, OMÜ'nün psikometrik açıdan "başarılı" ya da "başarısız" olarak nitelendirilemeyeceğini göstermektedir. Alanyazın OMÜ'nün, madde güçlüğü gibi doğrudan tasarım kararlarıyla kontrol edilebilen özelliklerde güçlü ve tutarlı bir örüntü ortaya koyarken; yapı geçerliği gibi çok boyutlu özelliklerde uzmanlar tarafından geliştirilen maddelere yakın ama onlardan sistematik olarak ayrışan bir performans sergilediğini göstermektedir. Paralel madde eşdeğerliği ve adillik gibi otomasyonun doğrudan garanti edemeyeceği bazı özelliklere ilişkin ise açık uyarılar bulunmaktadır. Bu tablo, OMÜ'nün ölçme alanına sunduğu asıl katkının, madde yazımını hızlandırmaktan ibaret olmadığını; aksine, hangi psikometrik özelliklerin tasarım yoluyla kontrol edilebileceği, hangilerinin ise her uygulamada ayrıca doğrulanması gerektiği konusunda yeni ve bir kavramsal çerçeve kazandırdığını göstermektedir.

Bununla birlikte, bu çalışmanın da bazı sınırlılıklarının bulunduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu çalışmanın kapsamını Web of Science'ta yalnızca başlığında "otomatik madde üretimi" ifadesi geçen çalışmalar oluşturmaktadır. Başlığında bu terimin yer almadığı ancak konuyla ilgili diğer çalışmalar (örneğin; "madde havuzu geliştirme" ya da "yapay zekâ destekli değerlendirme" vb.) kapsam dışında kalmış olabilir. İkinci olarak, bu araştırmaya dâhil edilen çalışmaların metodolojik kalitesi ve örneklem büyüklüklerinin çok heterojen olduğu da belirtilmesi gereken bir diğer sınırlılıktır. Burada ele alınan çalışmalar bağlamında güvenirlik ve adillik gibi boyutlarda kanıtın az olduğuna değinilmiş olmakla birlikte, bunun asıl nedeninin yine çalışma adlarına odaklanan taramadan kaynaklanabileceği gerçeği göz ardı edilmemelidir. Bu bölümün amacı, çalışmaya dahil edilen çalışmalardan elde edilen bulguları ortak bir psikometrik dil altında niteliksel olarak bir araya getirmektir. Dolayısıyla yapılan değerlendirmelerin niteliksel bir sentez düzeyinde olduğu, istatistiksel bir meta-analiz vb. niteliğinde düşünülemeyeceği de dikkatlerden kaçmamalıdır.

KAYNAKLAR

Arendasy, M. E., Sommer, M., Tschiesner, R., Feldhammer-Kahr, M., & Umdasch, K. (2024). Using automatic item generation to construct scheduling problems measuring planning ability. *Intelligence, 106*, 101855.

Attali, Y. (2018). Automatic item generation unleashed: An evaluation of a large-scale deployment of item models. *Artificial Intelligence in Education, Part I* (LNAI Vol. 10947, ss. 17-29).

Attali, Y., Runge, A., LaFlair, G. T., Yancey, K., Goodwin, S., Park, Y., & von Davier, A. A. (2022). The interactive reading task: Transformer-based automatic item generation. *Frontiers in Artificial Intelligence, 5*, 903077.

Chan, K. W., Ali, F., Park, J., Sham, K. S. B., Tan, E. Y. T., Chong, F. W. C., Qian, K., & Sze, G. K. (2025). Automatic item generation in various STEM subjects using large language model prompting. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 8*, 100344.

Chen, B., Zilles, C., West, M., & Bretl, T. (2019). Effect of discrete and continuous parameter variation on difficulty in automatic item generation. *Artificial Intelligence in Education (AIED 2019)*, Pt I (LNAI Vol. 11625, ss. 71-83).

Chen, P.-H., & Hsieh, C.-E. (2024). Automatic item generation based on artificial intelligence and item model with Bloom's taxonomy. International *Journal of Psychology, 59(Suppl. 1)*, 534-535.

Choi, J., & Zhang, X. (2019). Computerized item modeling practices using Computer Adaptive Formative Assessment automatic item generation system: A tutorial. *Quantitative Methods for Psychology, 15*(3), 214-225.

Circi, R., Hicks, J., & Sikali, E. (2023). Automatic item generation: Foundations and machine learning-based approaches for assessments. *Frontiers in Education, 8*, 858273.

Embretson, S. E., & Kingston, N. M. (2018). Automatic item generation: A more efficient process for developing mathematics achievement items? *Journal of Educational Measurement, 55*(1), 112-131.

Emekli, E., & Karahan, B. N. (2025). Comparison of automatic item generation methods in the assessment of clinical reasoning skills. *Spanish Journal of Medical Education, 6*(1), 637221.

Emekli, E., Emekli, E., Kiyak, Y. S., Hosgoren Alici, Y., Coskun, O., & Budakoglu, I. I. (2025). Clinical reasoning in psychiatric education: Development of multiple-choice questions with automatic item generation in Turkish. *Türk Psikiyatri Dergisi, 36*, 336-343.

Falcão, F., Costa, P., & Pego, J. M. (2022). Feasibility assurance: A review of automatic item generation in medical assessment. *Advances in Health Sciences Education, 27*(2), 405-425.

Falcão, F., Pereira, D. M., Goncalves, N., De Champlain, A., Costa, P., & Pego, J. M. (2023). A suggestive approach for assessing item quality, usability and validity of automatic item generation. *Advances in Health Sciences Education, 28*(5), 1441-1465.

Falcão, F. M. V., Pereira, D. S. M., Pego, J. M., & Costa, P. (2024). Progress is impossible without change: Implementing automatic item generation in medical knowledge progress testing. *Education and Information Technologies, 29*(4), 4505-4530.

Fu, Y., Choe, E. M., Lim, H., & Choi, J. (2022). An evaluation of automatic item generation: A case study of weak theory approach. *Educational Measurement: Issues and Practice, 41*(4), 10-22.

Gierl, M. J., & Lai, H. (2018). Using automatic item generation to create solutions and rationales for computerized formative testing. *Applied Psychological Measurement, 42*(1), 42-57.

Gierl, M., Lai, H., & Zhang, X. (2018). Automatic item generation. İçinde M. Khosrowpour (Ed.), *Encyclopedia of Information Science and Technology* (4. baskı, ss. 2369-2379).

Gierl, M. J., Shin, J., Firoozi, T., & Lai, H. (2022). Using content coding and automatic item generation to improve test security. *Frontiers in Education, 7*, 853578.

Gorgun, G., & Bulut, O. (2025). Instruction-tuned large-language models for quality control in automatic item generation: A feasibility study. *Educational Measurement: Issues and Practice, 44*(1), 96-107.

Götz, F. M., Maertens, R., Loomba, S., & van der Linden, S. (2024). Let the algorithm speak: How to use neural networks for automatic item generation in psychological scale development. *Psychological Methods, 29*(3), 494-518.

Graf, E. A. (2014). Connecting lines of research on task model variables, automatic item generation, and learning progressions in game-based assessment. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives, 12*(1-2), 42-46.

Harrison, P. M. C., Collins, T., & Müllensiefen, D. (2017). Applying modern psychometric techniques to melodic discrimination testing. *Scientific Reports, 7*, 3618.

Hommel, B. E., Wollang, F.-J. M., Kotova, V., Zacher, H., & Schmukle, S. C. (2022). Transformer-based deep neural language modeling for construct-specific automatic item generation. Psychometrika, 87(2), 749-772.

Irvine, S. H. (2014). Lesson 4: Scoring with automatic item generation. İçinde *Computerised Test Generation for Cross-National Military Recruitment: A Handbook* (ss. 95-118).

Jahn, P., Jendryczko, D., & Nussbeck, F. W. (2026). Automatic item generation measurement models respecting the stochastic sampling space for cross-classified and two-level sampling of subjects and incidentals. *Applied Psychological Measurement*.

Jendryczko, D., Berkemeyer, L., & Holling, H. (2020). Introducing a computerized figural memory test based on automatic item generation: An analysis with the Rasch Poisson counts model. *Frontiers in Psychology, 11*, 945.

Kim, E., Li, S., Khalil, S., & Shin, H. J. (2025). STAIR-AIG: Optimizing the automated item generation process through human-AI collaboration for critical thinking assessment. *Proceedings of the 20th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications (BEA 2025)* (ss. 920-930).

Kıyak, Y. S., & Kononowicz, A. A. (2024). Case-based MCQ generator: A custom ChatGPT based on published prompts in the literature for automatic item generation. *Medical Teacher, 46*(8), 1018-1020.

Kıyak, Y. S., & Kononowicz, A. A. (2025). Using a hybrid of AI and template-based method in automatic item generation to create multiple-choice questions in medical education: Hybrid AIG. *JMIR Formative Research, 9*, e65726.

Kıyak, Y. S., Coşkun, O., Budakoglu, I. I., & Uluoglu, C. (2024). ChatGPT for generating multiple-choice questions: Evidence on the use of artificial intelligence in automatic item generation for a rational pharmacotherapy exam. *European Journal of Clinical Pharmacology, 80*(5), 729-735.

Kıyak, Y. S., Kononowicz, A. A., & Gorski, S. (2024). Multilingual template-based automatic item generation for medical education supported by generative artificial intelligence models ChatGPT and Claude. *Bio-Algorithms and Med-Systems, 20*(1), 81-89.

Kosh, A. E., Simpson, M. A., Bickel, L., Kellogg, M., & Sanford-Moore, E. (2019). A cost-benefit analysis of automatic item generation. *Educational Measurement: Issues and Practice, 38*(1), 48-53.

Lai, H., Gierl, M. J., Byrne, B. E., Spielman, A. I., & Waldschmidt, D. M. (2016). Three modeling applications to promote automatic item generation for examinations in dentistry. *Journal of Dental Education, 80*(3), 339-347.

Lai, H., Gierl, M. J., Touchie, C., Pugh, D., Boulais, A.-P., & De Champlain, A. (2016). Using automatic item generation to improve the quality of MCQ distractors. *Teaching and Learning in Medicine, 28*(2), 166-173.

Leslie, T., & Gierl, M. J. (2023). Using automatic item generation to create multiple-choice questions for pharmacy assessment. *American Journal of Pharmaceutical Education, 87*(10), 100081.

Lee, P., Son, M., & Jia, Z. (2026). AI-powered automatic item generation for psychological tests: A conceptual framework for an LLM-based multi-agent AIG system. *Journal of Business and Psychology, 41*(1), 71-99.

Li, C.-J., Zhang, J., Tang, Y., & Li, J. (2026). Automatic item generation for personality situational judgment tests with large language models. *Computers in Human Behavior Reports, 21*, 100964.

Mindyarto, B. N., Nugroho, S. E., & Linuwih, S. (2018). Applying automatic item generation to create cohesive physics testlets. *Journal of Physics: Conference Series, 983*, 012054.

Panczyk, M., Belowska, J., & Gotlib, J. (2014). Computer-aided testing: Assessment of automatic item generation to create multiple choice test items. *ICERI2014: 7th International Conference of Education, Research and Innovation* (ss. 4139-4147).

Rafatbakhsh, E., Ahmadi, A., Moloodi, A., & Mehrpour, S. (2021). Development and validation of an automatic item generation system for English idioms. *Educational Measurement: Issues and Practice, 40*(2), 49-59.

Ras, E., Baudet, A., & Foulonneau, M. (2017). A hybrid engineering process for semi-automatic item generation. *Technology Enhanced Assessment (TEA 2016)* (CCIS Vol. 653, ss. 105-116).

Russell-Lasalandra, L. L., Christensen, A. P., & Golino, H. (2026). Generative psychometrics via AI-GENIE: Automatic item generation and validation with network-integrated evaluation. *Behavior Research Methods, 58*(8), 217.

Ryoo, J. H., Park, S., Suh, H., Choi, J., & Kwon, J. (2022). Development of a new measure of cognitive ability using automatic item generation and its psychometric properties. *SAGE Open, 12*(2), 21582440221095016.

Sayın, A., & Gierl, M. J. (2023). Automatic item generation for online measurement and evaluation: Turkish literature items. *International Journal of Assessment Tools in Education, 10*(2), 218-231.

Sayın, A., Bozdag, S., & Gierl, M. J. (2023). Automatic item generation for non-verbal reasoning items. International *Journal of Assessment Tools in Education, 10*(Special Issue), 131-147.

Shappell, E., Podolej, G., Ahn, J., Tekian, A., & Park, Y. S. (2021). Notes from the field: Automatic item generation, standard setting, and learner performance in mastery multiple-choice tests. *Evaluation & the Health Professions, 44*(3), 315-318.

Sommer, M., & Arendasy, M. (2025). Automatic- and transformer-based automatic item generation: A critical review. *Journal of Intelligence, 13*(8), 102.

Song, Y., Du, J., & Zheng, Q. (2025). Automatic item generation for educational assessments: A systematic literature review. *Interactive Learning Environments, 33*(9), 5386-5405.

Sonnleitner, P., Bernard, S., Michels, M. A., Inostroza-Fernandez, P., Keller, U., Gierl, M. J., Cardoso-Leite, P., & Hornung, C. (2025). Establishing cognitive item models for fair and theory-grounded automatic item generation: A large-scale assessment study with image-based math items. *Applied Measurement in Education, 38*(2), 95-117.

Tan, B., Armoush, N., Mazzullo, E., Bulut, O., & Gierl, M. J. (2025). A review of automatic item generation techniques leveraging large language models. *International Journal of Assessment Tools in Education, 12*(2), 317-340.

2018-2024 FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ PROGRAM TASARIM İLKELERİNE GÖRE İNCELENMESİ[1]

Özlem Arslan, ALKÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, ozlemboz97@gmail.com

Neşe Özkal, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, nese.ozkal@alanya.edu.tr

GİRİŞ

Fen Bilimleri dersi öğretim programları, en genel çerçevede çağın gereksinimlerine uyum sağlayabilen, eleştirel düşünen ve bilimsel okuryazarlığa sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bireyin içinde yaşadığı karmaşık doğal ve teknolojik çevreyi algılamasında, doğadaki örüntüleri anlamlandırmasında ve evrene dair sistematik bir düzen kurma arayışında Fen Bilimlerinin doğrudan ve yadsınamaz bir etkisi bulunmaktadır (Hançer vd., 2003). Bu doğrultuda fen eğitimi alan bireylerin; analitik düşünme becerisine sahip, çevresinde gelişen olaylara karşı meraklı, sorgulayıcı, girişimci bir ruha ve rasyonel karar verme yetisine sahip olmaları öngörülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Doğaya, teknolojiye ve uzaya yönelik pozitif bir tutum ve merak uyandıran Fen Bilimleri, doğası gereği sürekli bir değişim ve gelişim içindedir. Nitekim bilimsel ve teknolojik bilginin katlanarak arttığı günümüzde, fen öğretim programlarının güncelliği yakalayabilmesi adına sürekli olarak revize edilmesi zorunlu bir hal almıştır. Fen Bilimleri öğretim programlarında evrensel ölçekte değişimi tetikleyen en kritik kırılma noktalarından biri, 1957 yılında Sovyetler Birliği tarafından Sputnik uydusunun uzaya fırlatılması olarak kabul edilmektedir. Bu tarihi olay, başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere pek çok gelişmiş ülkenin eğitim paradigmalarını sorgulamasına ve fen öğretim programlarında köklü reformlar gerçekleştirmesine zemin hazırlamıştır (Ayas, 1995). Bilimsel ve teknolojik üstünlük kurma yarışını tetikleyen bu tarihsel eşik, dünya genelinde pek çok ülkeyi geleneksel eğitim paradigmalarını sorgulamaya ve kendi fen öğretim programlarında köklü, radikal reformlar gerçekleştirmeye sevk etmiştir (DeBoer, 1991). Bu dönüşüm sürecinde gelişmiş ülkeler, toplumsal ihtiyaçlar ile ileri teknolojiyi entegre ederek "bilimsel okuryazarlığı" günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası hâline getirmeyi temel vizyon olarak belirlerken; o dönemde gelişmekte olan ülkeler statüsünde yer alan Türkiye gibi ülkeler de söz konusu modern eğitim akımlarını yakından takip etmiş ve bu yenilikçi program modellerini kendi ulusal eğitim ekosistemlerine uyarlamak amacıyla kapsamlı akademik çalışmalar yürütmüşlerdir (Ayas vd., 1993; Çalık & Ayas, 2008).

Tarihsel süreç olarak incelendiğinde Türkiye'de, Cumhuriyetin ilanını takip eden yıllarda sırasıyla 1926, 1936, 1948 ve 1969 yıllarında ilkokul düzeyindeki fen derslerine yönelik çeşitli düzenlemeler yapıldığı, ancak bu dönemlerde bağımsız ve bütüncül bir fen öğretim programı geliştirme çalışmasının bulunmadığı görülmektedir. Fen öğretim programı; 1992 yılından itibaren bilimsel ve toplumsal gereksinimler doğrultusunda 2000, 2005, 2013, 2018 ve son olarak 2024 yıllarında olmak üzere kapsamlı güncellemelere tabi tutulmuştur (Aykaç vd., 2011). Söz konusu süreçte program isimlerinde de felsefi temellere bağlı olarak paralel değişimler yaşanmış; 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle "Fen ve Teknoloji" adını alan ders, 2013 yılında teknolojik ve bilimsel yeniliklerin entegrasyonuyla yeniden "Fen Bilimleri" olarak isimlendirilmiştir. 2018 yılında gerçekleştirilen revizyonla birlikte ise program, araştıran ve

[1] Bu araştırma 2. Yazarın danışmanlığında 1. Yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

sorgulayan bireyler yetiştirme vizyonuyla "3-8. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı" olarak yapılandırılmış ve ilk kez ilkokul 3. sınıf düzeyi de program kapsamına dâhil edilmiştir (Demir & Çelik, 2020). İlköğretim kademesinde sarmal ve bütünleşik bir yapı sergileyen Fen Bilimleri dersi, ortaöğretim kademesine geçildiğinde disiplinler arası ayrıma giderek fizik, kimya ve biyoloji dersleri olarak uzmanlaşmaktadır.

Teknolojik gelişmelerin ve bilimsel paradigmanın ivme kazandığı 21. yüzyılda, eğitim programlarının statik kalması beklenemez. Bu dinamik yapı doğrultusunda, PISA ve TIMSS gibi uluslararası öğrenci değerlendirme sınavlarında elde edilen sonuçlar, programlarda yer alan kazanımların öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğu ve sürekli gelişen teknolojik altyapının sisteme entegrasyonu gibi gerekçelerle (Ataş & Bümen, 2023), MEB 2024 yılında öğretim programlarında köklü bir paradigma değişikliğine gitmiştir. Hazırlanan programlar kamuoyu görüşüne sunularak Mayıs 2024'te onaylanmış ve yeni öğretim programı, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli [TYMM]" olarak adlandırılmıştır. Bu model; öğrenci profili, beceriler çerçevesi, erdem-değer-eylem modeli çerçevesi, sistem okuryazarlığı ve alana ait bilgi kümeleri gibi alt bileşenlerden oluşan oldukça kapsamlı ve bütüncül bir yapı olarak revize edilmiştir (MEB, 2024).

2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı

2018 yılında yeniden düzenlenen Fen Bilimleri öğretim programında, önceki yıllardaki değişikliklerden farklı olarak giriş bölümünde öğretim programlarının genel amaçlarına yer verilmiştir. Yenilenen bu giriş bölümünde genel olarak programın ne amaçla yapıldığı, nasıl yapıldığı, kazanımların yapısı gibi niteliklerden bahsedilmiştir. Öğretim programı, "Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri" esas alınarak hazırlanmıştır. Ayrıca giriş bölümünde değerler, yetkinlikler ve öğretim programının ölçme ve değerlendirme kriterlerine de yer verilmiştir (MEB, 2018). Öğretim programının bu giriş bölümünden sonra Fen Bilimlerinin özel amaçlarına ve fen alanına özgü becerilere yer verilmiştir. Bu beceriler; bilimsel süreç becerileri (BSB), yaşam becerileri ile mühendislik ve tasarım becerilerinden oluşmaktadır (Ayvacı vd., 2020; MEB, 2018). Fen Bilimleri öğretim programı, tüm bireylerin fen okuryazarı olmasını amaçlamaktadır. 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı'nın temel felsefesi incelendiğinde; öğrencilere temel fen disiplinleri (astronomi, fizik, kimya, biyoloji ve çevre) hakkında kuramsal altyapı kazandırmanın yanı sıra, doğa ve insan etkileşimini merkeze alan bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı görülmektedir (MEB, 2018). Bu bağlamda program; bireylerin millî, evrensel ve bilimsel etik değerleri özümseyerek günlük yaşam problemlerine rasyonel çözümler üretmelerini, kariyer bilinci oluşturmalarını ve sürdürülebilir kalkınma anlayışını edinmelerini teşvik etmektedir.

Önceki öğretim programlarından farklı olarak 2018 revizyonunu yapısal anlamda özgün kılan en kritik yenilik ise, hızla değişen teknolojik dinamiklere yanıt verebilmek amacıyla "mühendislik ve girişimcilik" uygulamalarının sisteme entegre edilmesidir. Bu yenilikçi vizyon doğrultusunda öğrencilerden; karşılaştıkları gerçek yaşam problemlerine zaman, bütçe ve materyal gibi sınırlılıkları gözeterek alternatif tasarımlar geliştirmeleri, en uygun çözümü somut bir ürüne dönüştürmeleri ve nihayetinde ortaya konan bu ürünün pazarlanmasına yönelik yenilikçi stratejiler kurgulamaları beklenmektedir (MEB, 2018). 2018 Fen Bilimleri öğretim programında konu alanları ve bu konu alanlarının alt başlıkları olarak sınıf düzeylerine, ünitelere, konu başlıklarına ve kazanımlara yer verilmiştir. Önceki programlardan farklı olarak konu alanlarının isimleri güncellenmiş ve programın bel kemiği; "Dünya ve Evren", "Canlılar ve Yaşam", "Madde ve Doğası" ile "Fiziksel Olaylar" olmak üzere dört temel alana oturtulmuştur. Her sınıf düzeyinde sarmal (helezonik) programlama yaklaşımı gözetilerek yedişer üniteye yer verilmiş; böylece öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine uygun olarak konuların derinliği, kapsamı ve karmaşıklık düzeyi kademeli olarak

artırılmıştır (MEB, 2018). Ayrıca "İnsan ve Çevre", "Çevre Bilimi" gibi ünite ve konularla programın fen, mühendislik ve sürdürülebilirlik boyutları desteklenmiştir (MEB, 2018).

2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı

2024 Fen Bilimleri dersi öğretim programı TYMM kapsamında beceri ve değer odaklı, bütüncül bir eğitim felsefesiyle yeniden yapılandırılmıştır (MEB, 2024). Bu yaklaşım; öğrenci merkezliliği güçlendirmeyi, disiplinler arası ve disiplinler üstü etkileşimi sağlamayı ve öğretimi bireysel farklılıklara göre esneterek farklılaştırmayı (zenginleştirme ve destekleme) temel almaktadır (MEB, 2024). Millî Eğitim Temel Kanunu'nun genel amaçları doğrultusunda kurgulanan program; öğrencilere fizik, kimya, biyoloji ve astronomi gibi temel fen disiplinlerinde teorik altyapı sunmanın ötesinde, onları çok yönlü geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu doğrultuda program; beceri ve değer odaklı yaklaşım, bilim kültürü temelli öğretim, disiplinler arası bütünleşme ve sürdürülebilirlik olmak üzere dört temel sacayağı üzerine inşa edilmiştir (MEB, 2024). Nitekim öğrencilerin sosyobilimsel olaylara eleştirel yaklaşabilen, dijital dönüşüme entegre, doğa ve çevre etiğine sahip, evrensel ve millî erdemleri özümsemiş fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bunun yanı sıra, bilim tarihinin kültürlerarası doğası vurgulanarak, bilimin gelişim sürecinde Türk-İslam bilginlerinin evrensel bilime katkıları da eğitim sürecine entegre edilmiştir. Öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarlanmasında, "okuryazarlık" becerilerinin aktif kullanımı merkeze alınırken; ölçme-değerlendirme boyutunda sonuç odaklı anlayıştan ziyade süreç ve durum temelli bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu modelde, ayrıştırmadan uzak ve sosyal adaleti destekleyen bir sınıf ikliminin kurgulanması öngörülürken; performans görevlerinin de salt "ev ödevi" mantığından çıkarılarak sınıf içi öğrenme yaşantılarına doğrudan dâhil edilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2024).

Programın yapısında da çağdaş eğitim yaklaşımlarının gereği olarak belirgin güncellemeler yapılmıştır. Önceki öğretim programlarında (örneğin 2018) ders kodu "F" harfi ile ifade edilip süreç "kazanım" kavramı ile tanımlanırken; 2024 programında ders kodu "FB" olarak güncellenmiş ve merkeze "öğrenme çıktısı" kavramı yerleştirilmiştir. Geliştirilen bu yeni alfa-nümerik numaralandırma sistemi, eğitimciler ile araştırmacılar açısından programın sınıf, ünite, konu ve çıktı bazındaki hiyerarşik takibini oldukça sistematik ve işlevsel hâle getirmiştir (MEB, 2024).

Toplumsal ve bilimsel gelişmelerin zorunlu kıldığı bu yenilenme sürecinin kalıcı ve işlevsel olabilmesi, uygulamaya konan programların bilimsel ve analitik ölçütlerle değerlendirilmesine bağlıdır (Demirel, 2015). Program değerlendirme süreci, yalnızca önceden belirlenmiş hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını test eden bir sonuç ölçümü değil; aksine, programın yapısal bütünlüğünü, felsefi tutarlılığını, güncelliğini ve sahada uygulanabilirliğini mercek altına alan çok boyutlu bir süreçtir (Korkmaz & Erden, 2013; Ornstein & Hunkins, 2017). Özellikle Fen Bilimleri gibi bilimsel düşünceyi merkeze alan programların çağın gereksinimlerine yanıt verebilme potansiyeli, düzenli analizlerin yapılmasına bağlıdır. Bir öğretim programının niteliğini, iç tutarlılığını ve pedagojik işlevselliğini belirleyen temel unsurların başında "program tasarım ilkeleri" gelmektedir. Kapsam, ardışıklık, süreklilik, kaynaşıklık (bütünleşme) ve denge gibi kavramları barındıran bu ilkeler; programın hedefleri, içeriği, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme boyutları arasındaki mantıksal ve operasyonel bağı kurmaktadır (Oliva & Gordon, 2013). Tasarım ilkeleri gözetilmeden kurgulanan ve ögeleri arasında mantıksal bir aşamalılık ilişkisi bulunmayan bir programın, öğrencilere kalıcı ve anlamlı öğrenme yaşantıları sunması beklenemez (Demirel, 2015).

Program Tasarım İlkeleri

Program tasarımı, eğitim programlarının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutlarının sistematik ve tutarlı bir biçimde yapılandırılmasını ifade eder. Eğitim programlarının etkililiği, büyük ölçüde dayandıkları kuramsal temellere ve tasarım ilkelerinin bilinçli biçimde uygulanmasına bağlıdır (Sönmez, 2007). Bu bağlamda program tasarım ilkeleri; hedeflerin belirlenmesi, içerik seçimi ve düzenlenmesi, öğrenme yaşantılarının planlanması, değerlendirme süreçlerinin yapılandırılması ve tüm bu öğeler arasında tutarlılığın sağlanması gibi temel boyutları kapsamaktadır (Hewitt, 2006). Doll'a (1996) göre program değerlendirme, "belirlenen hedeflere ulaştırması amacıyla seçilen; süreklilik, aşamalılık ve kaynaşıklık ilkelerine göre düzenlenen öğrenme yaşantılarının etkili olup olmadığına dair bilgi toplama ve bu bilgileri ölçütlerle karşılaştırarak programın etkililiği hakkında yargıya varma" süreci olarak tanımlanmaktadır (akt. Uşun, 2009, s. 9). Posner (1995) programı yalnızca teknik bir planlama belgesi olarak değil, felsefi ve ideolojik temelleri bulunan çok boyutlu bir yapı olarak ele almaktadır. Posner'a göre program analizi, belge yüzeyinin altını sondajlamayı, örtük varsayımları açığa çıkarmayı ve programın dayandığı değerler sistemini incelemeyi gerektirir. Bu doğrultuda program tasarımı; “kapsam, aşamalılık, süreklilik, denge, kaynaşıklık, esneklik ve kullanışlılık” gibi yapısal ilkeler çerçevesinde değerlendirilmelidir. Posner'ın yaklaşımı, programın yalnızca biçimsel özelliklerine değil, aynı zamanda kuramsal tutarlılığına ve bağlamsal uygunluğuna da odaklanarak tasarım sürecine bütüncül bir perspektif kazandırmaktadır.

Kapsam (scope) ilkesi, programın içerdiği bilgi, beceri ve değer alanlarının genişliğini ve derinliğini ifade etmektedir. Programın hedefleri ile içerik boyutu arasındaki ilişkinin niteliği, kapsam ilkesinin temel göstergelerindendir. Bu bağlamda kapsam, programın neyi öğretmeyi amaçladığını ve hangi öğrenme alanlarını önceliğini ortaya koymaktadır (Hewitt, 2006). Fen Bilimleri programında "Madde ve Doğası" konu alanı ele alınırken; sadece atomun yapısının anlatılması dar kapsamı, atomun tarihsel gelişimi, kimyasal bağlar ve günlük hayattaki kullanım alanlarının değerlerle bütünleştirilmesi ise geniş ve derin bir kapsamı ifade eder. Ornstein ve Hunkins (2017) kapsamın belirlenmesinde "ne kadar" sorusunun hayati olduğunu ve gereğinden fazla içeriğin "yüzeysel öğrenmeye" yol açabileceğini belirtmektedirler.

Aşamalılık (sequence) ilkesi, öğrenme içeriklerinin mantıksal ve pedagojik bir sıra içinde düzenlenmesini ifade etmektedir. İçeriğin basitten karmaşığa, somuttan soyuta ve bilinenden bilinmeyene doğru yapılandırılması, öğrenme sürecinin etkililiğini artırmaktadır (Sönmez, 2007). Aşamalılık, öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygun ilerleme sağlanması açısından önem taşımaktadır. Matematik programında öğrencilere bölme işlemi öğretilmeden önce toplama ve çıkarma işlemlerinin, ardından çarpma işleminin öğretilmesi doğrusal bir aşamalılıktır. Fen öğretiminde ise 3. sınıfta "duyu organları" gibi somut bir konudan başlanıp, ilerleyen sınıflarda "hücre ve organeller" gibi mikroskobik/soyut konulara geçilmesi pedagojik bir sırayı temsil eder.

Süreklilik (continuity) ilkesi, belirli kavram ve becerilerin farklı sınıf düzeylerinde tekrar ele alınarak derinleştirilmesini ifade eder. Bu ilke, öğrenmenin kalıcılığını desteklemekte ve öğrencilerin önceki öğrenmeleriyle yeni kazanımlar arasında bağ kurmalarına olanak sağlamaktadır (Doğanay, 2008). 2024 Fen Bilimleri Programı'nda "Sürdürülebilirlik" temasının 3. sınıftan 8. sınıfa kadar her yıl, artan bir karmaşıklıkla tekrar ele alınması süreklilik ilkesine örnektir. Bu sayede öğrenci her yıl yeni bir bilgi ekleyerek kavramı olgunlaştırır.

Kaynaşıklık (articulation) ise programın öğeleri arasında yatay ve dikey uyumun sağlanmasını ifade etmektedir. Dikey kaynaşıklık, bir üst öğrenme düzeyinin önceki öğrenmeler üzerine inşa edilmesini; yatay

kaynaşıklık ise aynı sınıf düzeyindeki dersler veya öğrenme alanları arasında bütünlük kurulmasını kapsamaktadır (Ornstein & Hunkins, 2017). Bu ilke, programın bütüncül bir yapıda olmasını güvence altına almaktadır. 4. sınıftaki kuvvet ünitesinin 5. sınıftaki sürtünme kuvveti konusuna temel oluşturması beklenir. Yatay kaynaşıklıkta ise, sosyal bilgiler dersinde "iklim" konusu işlenirken aynı hafta Fen Bilimleri dersinde "hava olayları" konusunun işlenerek disiplinler arası bir bütünlük kurulması amaçlanır.

Denge (balance) ilkesi, öğretim programını oluşturan öğelerin her birine amacına uygun ağırlık verilmesini ifade eder. Bu sayede program, öğrencinin bilişsel, kişisel ve sosyal amaçlara ulaşmasını destekler (Ornstein & Hunkins, 2017). Dengeli bir programda öğrencilere, öğrendiklerini zihinsel, kişisel ve sosyal gelişimlerine uygun biçimde kullanma ve içselleştirme fırsatı sunulur (Doğanay, 2008). Bu nedenle içerik ve etkinliklerin farklı öğrenme alanları arasında dengeli dağılım göstermesi gerekmektedir. Sadece formül ezberleten bir fizik dersi bilişsel alana sıkışmış demektir. Oysa öğrencinin laboratuvarda deney düzeneği kurması (psikomotor) ve bilimsel etiğe uygun davranması (duyuşsal) denge ilkesinin sağlandığını gösterir. Denge ilkesinin bir diğer boyutu, programın karmaşıklık düzeyi ile öğrencinin yaşı, kapasitesi ve gelişim dönemi arasındaki uyumdur (Hewitt, 2006). Kısacası denge, hem programın kendi bileşenleri arasında hem de program ile öğrencinin gelişimsel özellikleri arasında uygun bir orantı kurulmasını gerektirir.

Kullanışlılık (user-friendliness) ilkesi, program dokümanının uygulayıcılar tarafından anlaşılabilir, açık ve uygulanabilir olmasını ifade etmektedir. Programın dili, yapısı ve yönergeleri öğretmenlere rehberlik edecek nitelikte olmalıdır. Aksi takdirde programın uygulamadaki etkililiği azalabilmektedir (Hewitt, 2006). Program dokümanında kazanımların (öğrenme çıktılarının) yanında örnek etkinliklerin, ölçme araçlarının ve kavram yanılgısı uyarılarının bulunması öğretmenin işini kolaylaştırır.

Esneklik (flexibility) ilkesi, programın farklı öğrenen özelliklerine, bölgesel farklılıklara ve değişen eğitim koşullarına uyum sağlayabilme kapasitesini ifade etmektedir. Esnek program yapıları, öğretmene uyarlama imkânı tanımakta ve programın bağlama duyarlı biçimde uygulanmasına olanak sağlamaktadır (Posner, 1995).

Program tasarım ilkelerinin (kapsam, aşamalılık, süreklilik, denge, kaynaşıklık, esneklik ve kullanışlılık) yalnızca fen bilimleri öğretim programlarının değerlendirilmesinde değil, eğitim bilimleri alanında farklı disiplinlere ve eğitim kademelerine yönelik öğretim programlarının analizinde de temel bir kuramsal çerçeve olarak benimsendiği görülmektedir. Okul öncesi eğitim programlarından (Kurgun & Bümen, 2024) ilkokul düzeyindeki Türkçe öğretim programlarına (Aslan, 2024; Baysal, 2024), yabancı dil öğretim programlarından (Canlıer & Bümen, 2018) coğrafya öğretim programlarına (Demiralp, 2017) kadar uzanan geniş bir alan yazın, program tasarım ilkelerinin öğretim programlarının yapısal bütünlüğünü, pedagojik tutarlılığını ve işlevselliğini değerlendirmede ortak bir ölçüt olarak kullanıldığını ortaya koymaktadır. Türkçe öğretim programlarının 2009-2024 yılları arasındaki değişimini program tasarım ilkeleri doğrultusunda inceleyen çalışma (Baysal, 2024), öğretim programlarında gerçekleştirilen güncellemelerin yalnızca içerik veya hedefler açısından değil, aynı zamanda program ögeleri arasındaki yapısal ilişkiler bakımından da değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu durum, program tasarım ilkelerinin öğretim programlarının niteliğini belirlemede güvenilir ve sistematik bir değerlendirme çerçevesi sunduğunu ortaya koymaktadır. Diğer alanlarda öğretim programlarının tasarım boyutunun ayrıntılı biçimde incelenmiş olmasına karşın, 2018 programı ile 2024 TYMM programı'nın program tasarım ilkeleri çerçevesinde karşılaştırmalı olarak ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Ulusal alan yazın incelendiğinde, geçmiş yıllarda yürürlüğe giren fen öğretim programlarını öğretmen görüşleri, kazanım analizleri veya öğrenci başarıları üzerinden değerlendirmeye yönelik pek çok çalışmaya rastlanmaktadır (Ayas, 1995; Bayrak & Erden, 2007;

Kalemkuş, 2021; Kırındı & Ulu, 2017; Ünal vd., 2004). Ancak, 2024 yılında yayımlanan TYMM öğretim programlarına yönelik güncel çalışmaların daha çok genel felsefe ve beceri temelli yaklaşımların incelenmesiyle sınırlı kaldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, Fen Bilimleri öğretim programını doğrudan "program tasarım ilkeleri" ekseninde derinlemesine değerlendiren, alan yazında sınırlı sayıda çalışmaya (Ataş & Bümen, 2023) ulaşılabilmiştir. İlkokul 3. sınıftan başlayarak dikey bir sarmallık gösteren Fen Bilimleri eğitim sürecinin, program tasarım ilkeleri (kapsam, aşamalılık, süreklilik, denge, kaynaşıklık, esneklik ve kullanışlılık) açısından bütünsel bir yaklaşımla bugüne kadar yeterince analiz edilmemesi, önemli bir problem durumu oluşturmaktadır. Özellikle, Türk eğitim tarihinde köklü bir yapısal değişim iddiası taşıyan 2024 TYMM Fen Bilimleri dersi öğretim programının tasarım ilkelerine göre sistematik biçimde incelenmesinin programın geliştirilmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu doğrultuda araştırmanın temel amacı 2018 ve 2024 yıllarında yayımlanan ilköğretim ve ortaöğretim Fen Bilimleri öğretim programlarının, program tasarım ilkeleri (kapsam, aşamalılık, süreklilik, denge, kaynaşıklık, esneklik ve kullanışlılık) açısından karşılaştırmalı olarak incelemektir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın kapsamı, metodolojik çerçevenin tutarlılığını sağlamak amacıyla aşağıdaki unsurlarla sınırlandırılmıştır:

Araştırma, yalnızca 2018 ve 2024 yıllarında yayımlanan Fen Bilimleri dersi öğretim programlarını kapsamaktadır. Değerlendirme kriterleri, eğitim bilimleri alan yazında evrensel kabul gören temel "program tasarım ilkeleri" (kapsam, aşamalılık, süreklilik, denge, kaynaşıklık, esneklik ve kullanışlılık) ile sınırlıdır. Çalışmanın bulguları, öğretmen görüşleri veya sınıf içi uygulamalara değil, 2018 ve 2024 Fen Bilimleri dersi öğretim programlarının yayımlanmış resmî dokümanlarının doküman analizi yöntemiyle incelenmesi sonucunda elde edilen verilere dayanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırma konusu ile ilgili yazılı belgelerin sistematik olarak incelenmesi ve yorumlanmasına dayanan bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmada farklı dönemlerde yayımlanmış iki öğretim programı aynı ölçütler çerçevesinde ele alınmıştır. Bu nedenle çalışma karşılaştırmalı bir doküman incelemesi niteliği taşımaktadır.

Veri Kaynakları

İncelenen resmî öğretim programı dokümanları MEB'in internet sayfasından (https://mufredat.meb.gov.tr) elde edilmiştir. Dokümanların yayım tarihi, karar sayısı ve sayfa sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmanın Veri Kaynağı Olan Dokümanlar

Öğretim Programı	Karar Sayısı	Yayımlanma Tarihi	Sayfa Sayısı
İlkokul (3-4) ve Ortaokul (5-8. Sınıflar) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018)	11	19.01.2018	58
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024)	24	24.05.2024	234

Verilerin Analizi

Dokümanlar, önceden belirlenmiş program tasarım ilkeleri (kapsam, aşamalılık, süreklilik, kaynaşıklık, denge, esneklik ve kullanışlılık) temaları merkeze alınarak betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Betimsel analiz, nitel verilerin önceden belirlenen kuramsal çerçeveye göre özetlenmesini, sistematik biçimde tanımlanmasını ve yorumlanmasını içermektedir. Analiz sürecinde sırasıyla tematik çerçevenin oluşturulması, verilerin bu çerçeveye göre işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları izlenmiştir. Tematik çerçeve için Geçitli ve Bümen (2020) tarafından geliştirilen "Program Tasarım İlkeleri Analizinde Kılavuz Sorular" listesi temel alınmıştır (Tablo 2). Kılavuz sorular doğrultusunda her ilke için analiz odağı ve kodlama göstergeleri belirlenmiştir. Örneğin kapsam ilkesinde program künyesi, felsefi temel, amaçlar, öğrenme çıktıları ve konu sınırları; aşamalılık ilkesinde bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta ve kolaydan zora sıralama; süreklilik ilkesinde kritik kavramların sınıflar arası tekrarı; kaynaşıklık ilkesinde programlar arası bileşenler ve günlük hayat bağlantıları; denge ilkesinde yaş-gelişim uygunluğu; esneklik ilkesinde farklılaştırma ve seçenek sunma; kullanışlılık ilkesinde ise dilin açıklığı, materyal rehberliği ve geri bildirim mekanizmaları kodlanmıştır.

Tablo 2. Program Tasarım İlkeleri Kılavuz Soruları (Geçitli & Bümen, 2020)

İlke	Kılavuz Sorular
Kapsam	Programın adı, kapsadığı sınıf düzeyleri ve sayfa sayısı nedir? Her sınıf düzeyi için öngörülen süre ve haftalık ders saati nedir? Temel alınan felsefi yaklaşım ve benimsenen tasarım yaklaşımı nedir? Programı oluşturan öğeler (hedef/kazanım, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme) ve alt birimler (ünite/tema/alan) nelerdir? Genel amaçlar belirtilmiş midir? Kazanım/öğrenme çıktısı sayısı nedir? Konuların sınırlılığı belirtilmiş midir? Öğretim süreci açık ve net olarak belirtilmiş midir?
Aşamalılık	Konular bilinenden bilinmeyene doğru sıralanmış mıdır? Konular derinleşerek/genişleyerek devam etmekte midir? Kazanımların taksonomik düzeyleri üst düzey düşünme becerilerine doğru ilerlemekte midir? Ön koşul öğrenmeler dikkate alınmakta mıdır? Kazanımlar önceki kazanımların üzerine inşa edilmekte midir? Kolaydan zora, yakından uzağa ve somuttan soyuta ilkeleri gözetilmekte midir?
Süreklilik	Kazanımlar sonraki sınıf düzeylerinde de yer almakta mıdır? Kavramlar önceki sınıf düzeyleri dikkate alınarak seçilmiş midir? Üniteler önceki ünitelerdeki kavramları tekrar etmekte midir? Tekrarlar arasında unutmaya neden olmayacak bir süre gözetilmiş midir? Kritik kavram ve beceriler belirli aralıklarla tekrar etmekte midir?
Kaynaşıklık	Kazanımlar diğer öğretim programlarının kazanımlarıyla ve birbirleriyle ilişkilendirilebilmekte midir? İlişkilendirilebilecek kazanımlar açıkça ifade edilmiş midir? Kavram ve becerilerin günlük hayatla ilişkisi kurulmuş mudur? Program kapsam, aşamalılık, süreklilik ve denge açısından tutarlı mıdır?
Denge	Hedef/kazanımlar, konu/içerikler ve ölçme-değerlendirme araçları öğrencilerin yaş ve gelişimsel dönemlerine uygun mudur? Program farklı okul türlerindeki öğrencilerin özellikleri açısından uygun mudur?
Esneklik	Program öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilerek hazırlanmış mıdır? Öğretmenlere etkinlik seçenekleri sunmakta mıdır? Bölge, okul ve öğrenci özelliklerine göre öğretmene esneklik tanımakta mıdır? Paydaşların özgür iradesine öncelik vermekte, öğrenci ve öğretmen özerkliğine yer vermekte midir?
Kullanışlılık	Programın dili açık ve anlaşılır mıdır? Ek kaynak ve materyallere ulaşma, görüş ve önerilerin bildirilmesi, maksimum öğrenci sayısı ile gerekli teknik ve fiziki altyapı hakkında bilgi verilmiş midir?

İnandırıcılık, Teyit Edilebilirlik ve Araştırmacıların Rolü

Nitel araştırmalarda inandırıcılık ve teyit edilebilirlik, bulguların güvenilirliğini destekleyen temel ölçütlerdir (Lincoln & Guba, 1985). Bu doğrultuda programlar kılavuz sorular çerçevesinde kapsamlı biçimde incelenmiş ve bulgular doğrudan dokümanlardan elde edilen kanıtlarla desteklenmiştir. Veri toplama, analiz ve kodlama süreçleri ayrıntılı biçimde açıklanmış; ham veriler, kodlama listeleri ve analiz kayıtları arşivlenerek denetleme izi oluşturulmuştur. İlk araştırmacı Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans mezunu olup Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında yüksek lisans tez çalışmasını sürdürmektedir. İkinci araştırmacı Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora derecesine sahip olup program değerlendirme ve nitel araştırma yöntemleri konusunda deneyimlidir. İki araştırmacı programları birbirinden bağımsız olarak kodlamış, ardından kod ve temaları karşılaştırmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirlik, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği formülle [Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) × 100] %92 olarak hesaplanmış; görüş ayrılığı bulunan kodlar yeniden değerlendirilerek tüm kodlamalarda uzlaşı sağlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde dokümanlar "Program Tasarım İlkeleri Analizi Kılavuz Soruları" temel alınarak incelenmiş ve bulgular her bir tasarım ilkesi başlığı altında sunulmuştur.

Kapsam

Programların Genel Yapısı, Süresi ve Kazanım/Öğrenme Çıktısı Sayıları

Her iki program da 3-8. sınıf düzeylerini kapsamaktadır. Program dokümanının sayfa sayısı 2018'de 58 iken 2024'te 234'e yükselmiştir. Bu artış yalnızca içerik miktarının çoğalmasını değil, öğretim sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine ilişkin ayrıntılı yönlendirmelerin programa eklenmesini yansıtmaktadır. Sınıf düzeylerine göre ders saatleri ve kazanım/öğrenme çıktısı sayıları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Düzeylerine Göre Ders Saatleri ve Kazanım/Öğrenme Çıktısı Sayıları

Sınıf Düzeyi	Haftalık Ders Saati	Yıllık Ders Saati	2018 Kazanım Sayısı	2024 Öğrenme Çıktısı Sayısı	Fark
3	3	108	36	20	16
4	3	108	43	19	24
5	4	144	36	28	8
6	4	144	59	36	23
7	4	144	67	36	31
8	4	144	61	43	18
Toplam	22	792	302	182	120

Tablo 3'e göre haftalık ve yıllık ders saatleri her iki programda sabit tutulmuş; buna karşın 2018 programında 302 olan kazanım sayısı 2024 programında 182 öğrenme çıktısına düşürülmüştür. Alana özgü beceri sayısı 8'den 11'e çıkmış; bilimsel süreç becerileri 2024 programında "fen bilimleri alan becerileri" başlığı altında yeniden yapılandırılarak kavramsal beceriler (alt, orta ve üst düzey düşünme becerileri) ve eğilimlerle bütünleştirilmiştir. Ayrıca dijital, veri, sürdürülebilirlik ve finansal okuryazarlık gibi okuryazarlık becerilerinin öğretim sürecine örtük biçimde dâhil edilmesi hedeflenmiştir.

Felsefi Yaklaşım ve Program Tasarım Yaklaşımı

2018 programı temelde ilerlemecilik eğitim felsefesine dayanmaktadır. Pragmatizmden beslenen bu anlayışta öğrenme, öğrencinin deneyimleri ve etkin katılımı yoluyla bilgiyi yapılandırdığı dinamik bir süreç olarak ele alınmaktadır. Mühendislik ve tasarım becerileri (STEM) ile sürdürülebilir kalkınma anlayışına yer verilmesi, yeniden kurmacılığın da programa yansıdığını göstermektedir. Program öğrenen merkezli, süreç odaklı ve kazanım temelli doğrusal bir yapıda tasarlanmıştır (MEB, 2018, ss. 4–10).

2024 programı ise yapılandırmacı temeli korumakla birlikte bunu bütüncül eğitim felsefesi çerçevesinde yeniden yorumlamakta; ilerlemeci, yeniden kurmacı ve insancıl felsefelerin özelliklerini bir araya getirmektedir. Program, çıktı ve beceri temelli bütünleşik öğrenci merkezli bir tasarıma sahiptir. İçerik; öğrenme çıktıları, süreç bileşenleri, alan becerileri, sosyal-duygusal beceriler, değerler ve okuryazarlıkları bir matris gibi birbirine bağlayan çok katmanlı bir ağ biçiminde yapılandırılmıştır (MEB, 2024, ss. 6–10). Örneğin "Sürdürülebilir Yaşam ve Geri Dönüşüm" ünitesinde öğrenciden veri toplaması, çevresel sorunları analiz etmesi, ekip çalışması yürütmesi ve değer temelli kararlar alarak çözüm önerisi geliştirmesi beklenmektedir. Dolayısıyla iki program arasında hem süreklilik hem dönüşüm ilişkisi bulunmakta; 2018 programındaki konu ve kazanım odaklı doğrusal süreç, 2024 programında eş zamanlı ve çok boyutlu bir beceri-değer inşasına evrilmektedir.

Programı Oluşturan Alt Birimler

3-4. sınıf düzeyinde 2018 programında konu alanlarıyla ilişkilendirilen yedi ünite ile "Fen, Mühendislik ve Girişimcilik" bölümü, 2024 programında ise sekiz ünite yer almaktadır. Temel bilimsel konular korunmuş, ancak ünite adları beceri ve eylem odaklı hâle getirilmiştir (ör. "Besinlerimiz" → "Sağlıklı Besleniyorum", "Maddenin Özellikleri" → "Maddenin Değişimi"). Yer kabuğu kavramı 4. sınıftan 3. sınıfa ("Yer Bilimciler İş Başında"), Dünya ve gezegen odaklı konular 3. sınıftan 4. sınıfa ("Dünyamızı Keşfedelim") aktarılmış; "Kuvvetin Etkileri" manyetizma odaklı "Mıknatısı Keşfediyorum" ünitesine dönüşmüştür. Bilimin doğasını ve temel bilimsel süreçleri öğreten "Bilimsel Keşif Yolculuğu" (3. sınıf) ve "Bilime Yolculuk" (4. sınıf) ile "Toprağı Tanıyorum, Tarımı Keşfediyorum" (3. sınıf) üniteleri programa yeni eklenmiştir.

5-8. sınıf düzeyinde ünite sayısı (yedi) korunmuş, ünite adları ana vurgular korunarak keşif odaklı bir forma dönüştürülmüştür (ör. "Güneş, Dünya ve Ay" → "Gökyüzündeki Komşularımız ve Biz", "Hücre ve Bölünmeler" → "Yaşamın Gizemi"). 6. sınıftaki "Ses ve Özellikleri" 8. sınıfa ("Sesin Dünyası"), 8. sınıftaki elektrik yükleri konusu 7. sınıfa ("Elektriklenme") taşınmış; 2018'de 6. ve 7. sınıflarda parçalı olarak verilen hücre ve vücut sistemleri konuları yeniden düzenlenmiş, "Basınç" ünitesi ise 2024 programında yer almamıştır. 2018'de dağınık biçimde "İnsan ve Çevre" adıyla yer alan konular, 2024'te her sınıf düzeyinin son ünitesi olarak "Sürdürülebilir Yaşam" şemsiyesi altında (Geri Dönüşüm, Etkileşim, Enerji, Madde Döngüleri) sarmal bir yapıya kavuşturulmuştur. 5. sınıfa "Laboratuvar Güvenliği" (4 saat) eklenmiş; 2018 programının sonundaki proje tabanlı "Fen, Mühendislik ve Girişimcilik" uygulamaları (12 saat) kaldırılarak her sınıfın sonuna yerel uyarlamaya imkân tanıyan "Okul Temelli Planlama" (6 saat) eklenmiştir.

Programların Genel Amaçları

Her iki programda da genel ve özel amaçlar yer almaktadır. 2018 programı, becerileri bilimsel süreç, yaşam ile mühendislik ve tasarım becerileri olmak üzere üç ana yapı altında toplamakta ve bunları on özel amaçla somutlaştırmaktadır (MEB, 2018, ss. 10–11). 2024 programı ise beceri ve değer odaklı fen öğretimiyle problem çözebilen, 21. yüzyıl yetkinliklerine sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlamakta ve bunu on iki özel

amaçla ifade etmektedir (MEB, 2024, s. 5). İki program; temel fen alan bilgisi kazandırma, bilimsel düşünme ve sorgulama, sürdürülebilirlik ve çevre bilinci, bilimin günlük yaşama aktarılması, kariyer ve girişimcilik farkındalığı, bilimin doğasını anlama, değer eğitimi ve güvenlik bilinci amaçlarında ortaktır. Buna karşın 2024 programı bu çerçeveyi dijital dönüşüm farkındalığı, küresel vatandaşlık ve çevre etiği, araştırma ve yenilikçi çözüm üretmeyi içeren genişletilmiş sosyobilimsel yaklaşım, sistem düşüncesi, veriye dayalı karar verme, bilişsel ve duyuşsal farkındalık ile okuryazarlık becerileri, bilim tarihi ve tasarım odaklı disiplinler arası yaklaşımla genişletmiştir. Değerler 2024'te davranışa dönüştürülen erdem yaklaşımıyla ele alınmış; bilim, farklı kültürlerin ve özellikle Türk-İslam medeniyetinin ortak bir ürünü olarak takdir edilmesi açık bir hedef hâline getirilmiştir.

Konuların Sınırlılığı, Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Sürecinin Açıklığı

3. sınıf düzeyinde yapılan incelemede her iki programda da konu sınırlarının açıkça belirtildiği görülmüştür. 2018 programında "Duyu organlarının yapısal ayrıntısına girilmez.", "Ses şiddeti ile uzaklık arasındaki matematiksel ilişki verilmez." ve "Pillerde kutup kavramına girilmez." gibi açıklamalar kapsamı sınırlandırmaktadır. 2024 programında ise "Canlıların sınıflandırılmasında sistematik terim (âlem, cins, tür vb.) kullanılmaz.", "Fosil çeşitlerine girilmez." ve maddenin tanecikli yapısına değinilmeyeceği gibi ifadelerle her ünite ve öğrenme çıktısı için yalnızca ele alınacak değil, ele alınmayacak konu ve kavramlar da belirtilmiştir.

Öğretim sürecinin açıklığı bakımından 2018 programı ünite ve kazanım düzeyinde genel yönlendirmelerle sınırlı kalmakta; öğrenme-öğretme basamakları ve kullanılacak yöntem-teknikler büyük ölçüde öğretmenin mesleki bilgi ve deneyimine bırakılmaktadır. 2024 programında ise her ünitede öğrenme-öğretme yaşantıları sistematik olarak planlanmış; öğretim teknikleri (çember, galeri yürüyüşü, düşün-eşleş-paylaş, ayrılıp birleşme vb.), materyaller ve öğrenme ortamları (sınıf, okul bahçesi, müze, pazar yeri) ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Ölçme-değerlendirme açısından 2018 programı genel ilkelerle yetinmekte, kazanımlara özgü araç, performans görevi veya dereceli puanlama anahtarı sunmamaktadır. 2024 programında ise her öğrenme çıktısı için analitik ve bütüncül dereceli puanlama anahtarları, gözlem formları, kontrol listeleri, kavram haritaları, V diyagramları, öğrenme günlükleri ve öğrenci ürün dosyaları gibi araçlar önerilmekte; süreç becerileri, iş birliği, öz ve akran değerlendirmesi de değerlendirme kapsamına alınmaktadır.

Programı Oluşturan Öğeler

Hedef/kazanım: 2024 programında "kazanım" yerine "öğrenme çıktısı" kavramı kullanılmıştır. 2018 programında kazanımların kapsamı konu ve içerik odaklıdır; bilişsel hedefler öndedir, beceri ve değerler ise kazanımlara örtük olarak yerleştirilmiştir. 2024 programında öğrenme çıktıları alan becerileri, kavramsal beceriler, sosyal-duygusal eğilimler ve değerler eğitimiyle bütünleşik bir yapıda sunulmakta; akademik bilginin yanına 3. sınıfta empati, 4. sınıfta sürdürülebilirlik, 5. sınıfta bilim tarihi ve kültürel aidiyet, 7. sınıfta girişimcilik, 8. sınıfta biyoetik gibi kavramlar açıkça entegre edilmektedir. Böylece kapsam, yalnızca ne öğrenileceğini değil, hangi değer ve eğilimle, nasıl bir ürün ortaya konacağını da içerecek şekilde derinleşmiştir.

İçerik ve eğitim durumları: 2018 programında içerik "Madde ve Doğası", "Canlılar ve Yaşam" gibi konu alanı başlıklarıyla sunulurken, 2024 programında konu alanı mantığı terk edilerek beceri ve değer temelli tematik ünite yapısına geçilmiş ve sistematik bir "sadeleşme ve derinleşme" yaklaşımı benimsenmiştir. 2018'de 8. sınıfta tek ünitede ele alınan çevre bilimi, 2024'te 4. sınıftan 8. sınıfa kadar tüm kademelerde

bağımsız ve sarmal bir yapıya kavuşmuştur. Örnek ünitelerde kazanım sayıları azalırken açıklama-süreç bileşeni sayılarında iki ila üç katına varan artış görülmektedir; 2018'de açıklamalar daha çok içeriği sınırlamak için ("matematiksel işlemlere girilmez" vb.) kullanılmıştır. 2018'de kazanım sayısı fazla, kazanım başına düşen süre azdır (ör. 5. sınıfta yaklaşık 4 saat); 2024'te ise öğrenme çıktıları seyreltilmiş, süreç bileşenleri artırılmış ve toplam ders saatleri korunmuştur (5. sınıfta çıktı başına yaklaşık 5,1 saat).

Ölçme ve değerlendirme: 2018 programı "ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi" gerektiğini vurgulamakta (MEB, 2018, s. 7); ancak portfolyo, rubrik, kavram haritası gibi araçlar ağırlıklı olarak dersin bilişsel sınırları içinde kullanılmaktadır. 2024 programında çeşitlilik, ölçme araçlarından ölçülen özelliklere (bilişsel, duyuşsal, eylemsel) yayılmış; sürdürülebilirlik, girişimcilik, empati, sosyal sorumluluk ve etik karar verme gibi yeterlikler performans görevleri, öz ve akran değerlendirmesi ve rubriklerle değerlendirilmektedir. Bununla birlikte kapsamın bu denli genişlemesi, öğretmenlerden daha ayrıntılı planlama ve gözlem becerisi beklemekte; zaman, iş yükü ve standartlaştırma açısından güçlükler doğurabilecek bir yapı ortaya çıkarmaktadır.

Aşamalılık

Bilinenden Bilinmeyene Sıralama, Derinleşme ve Ön Koşul Öğrenmeler

Her iki programda da ilkokuldaki somut ve günlük yaşamla ilişkili konulardan (Dünya, canlılar, madde vb.) ortaokuldaki daha soyut kavramlara (DNA, biyoteknoloji vb.) doğru aşamalı bir geçiş benimsenmiştir. 2024 programında bu yapı korunmuş, ancak "Temel Kabuller" bölümü aracılığıyla ön koşul öğrenmeler açıkça tanımlanmıştır. Ünite dağılımları incelendiğinde, 2018 programında insan anatomisi ve vücut sistemlerinin 6. sınıfta yoğunlaşarak tek bir yılda ağır bir bilişsel yük oluşturduğu görülmektedir. 2024 programında bu içerik yıllara yayılmıştır: 5. sınıfta hücre kavramı ile destek ve hareket sistemi, 6. sınıfta denetleyici ve düzenleyici sistemler ile üreme, büyüme ve gelişme, 7. sınıfta ise sindirim, dolaşım, solunum ve boşaltım sistemleri ele alınmaktadır. Hücre bölünmeleri 7. sınıftan 8. sınıfa taşınarak DNA ve genetik kodla birleştirilmiş; böylece ön koşul ilişkisi güçlendirilmiştir. Elektrik konuları 3. sınıftan 8. sınıfa kadar altıncı ünite olarak sabitlenip basit araçların tanınmasından enerji dönüşümüne doğru genişletilmiş; çevre konuları her yılın son ünitesine yerleştirilerek basit atık ayrıştırmadan küresel iklim değişikliğine doğru derinleştirilmiştir. Ses konusu ise maddenin tanecikli yapısı ve enerji altyapısı oluşturulduktan sonra 8. sınıfa taşınmıştır.

Kazanımların/Öğrenme Çıktılarının Taksonomik Düzeyleri

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre 2018 programı kazanımları bilgi boyutunda en yoğun olarak "kavramsal bilgi" (f=80, %37,4), ardından "işlemsel" (f=60, %28,0) ve "üstbilişsel" (f=54, %25,2) bilgi düzeyinde yer almakta; bilişsel süreç boyutunda "anlama" (f=59, %27,6) ve "uygulama" (f=45, %21,0) basamaklarında yoğunlaşmaktadır. 2024 programının 5-8. sınıf öğrenme çıktıları ise "kavramsal" (f=78) ve "işlemsel" (f=56) bilgi düzeyinde yoğunlaşırken "üstbilişsel bilgi" düzeyinde yalnızca bir çıktı (f=1) bulunmaktadır. Bilişsel süreç boyutunda program belirgin biçimde üst düzey düşünme becerilerinden "analiz" (f=65) basamağına odaklanmakta, bunu "uygulama" (f=23) ve "anlama" (f=21) izlemektedir. Bu bulgular, 2024 programında üst düzey bilişsel süreçlerin ağırlığının arttığını göstermektedir.

Öğrenmelerin Önceki Öğrenmeler Üzerine İnşa Edilmesi

2018 programında 3. sınıfta Dünya'nın kara, hava ve su katmanlarından oluştuğu öğrenilmekte (F.3.1.2.1); 4. sınıfta bu bilgi temel alınarak yer kabuğunun kayaçlardan oluştuğu, madenlerin yer kabuğundan çıkarıldığı ve fosillerin kayaçlarda bulunduğu açıklanmaktadır (F.4.1.1.1-F.4.1.1.3). Benzer şekilde 3. sınıfta Dünya'nın küreye benzeyen şeklinin modellenmesi, 4. sınıftaki dönme ve dolanma hareketlerinin anlaşılması için gerekli altyapıyı oluşturmaktadır. Ancak bu ilişki program metninde açıkça ifade edilmemekte; ön koşul bağlantılarının kurulması öğretmenin yorumuna bırakılmaktadır. 2024 programında ise her ünitenin başındaki "Temel Kabuller" ve "Ön Değerlendirme Süreci" bölümleri ön öğrenmeleri açıkça tanımlamaktadır. Örneğin 3. sınıfta canlı-cansız ayrımı ve beş duyu bilgisi üzerine beslenme kavramı temel düzeyde ele alınmakta; 4. sınıf "Sağlıklı Besleniyorum" ünitesinde öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinden dengeli beslenme kavramını bildikleri kabul edilerek besin içerikleri, besin grupları ve besinlerin vücuttaki görevlerine geçilmektedir. Program beceri gelişimini de kademelendirmektedir: 3. sınıfta sınıflandırma (FBAB2), bilimsel çıkarım (FBAB8) ve tümevarımsal akıl yürütme (FBAB10) beklenirken, 4. sınıfta deney yapma (FBAB7), hipotez oluşturma (FBAB6) ve değişkenleri belirleme becerilerine geçilmektedir. Dolayısıyla 2018'de örtük ve içerik temelli olan sarmal yapı, 2024'te açık, sistematik ve beceri gelişimini de kapsayan bir yapıya dönüşmüştür.

Kolaydan Zora, Yakından Uzağa ve Somuttan Soyuta İlkeleri

Kolaydan zora ilkesi 5. ve 6. sınıf kuvvet üniteleri üzerinden incelenmiştir. Her iki programda da 5. sınıfta kuvvetin dinamometre ile ölçülmesi ve sürtünme gibi somut olaylardan başlanmakta; 6. sınıfta yön, doğrultu ve uygulama noktası, bileşke kuvvet, dengelenmiş/dengelenmemiş kuvvetler ile hareketin grafiklerle yorumlanması gibi daha karmaşık içeriklere geçilmektedir. 2018 programında bu ilerleme ağırlıklı olarak içeriğin genişletilmesiyle sağlanırken, 2024 programında alan becerileri de kademelendirilmekte (5. sınıfta gözlem, model oluşturma ve veri toplama; 6. sınıfta deney tasarlama, değişken belirleme ve kanıta dayalı çıkarım) ve sürat-hız ayrımı gibi kavramsal ayrımlar daha derinlemesine ele alınmaktadır.

Yakından uzağa ilkesi bakımından her iki programda da mekânsal algı kademeli olarak genişlemektedir: 3. sınıfta yakın çevre ("Gezegenimizi Tanıyalım"/"Toprağı Tanıyorum"), 4. sınıfta gezegenin bütünü ve yaşam alanları, ortaokulda ise Güneş sistemi, galaksiler ve derin uzay ("Güneş Sistemi ve Ötesi"/"Uzay Çağı") ele alınmaktadır. 2024 programında "keşfetme", "araştırma" ve "yolculuk" gibi ifadelerle daha etkileşimli bir yaklaşım benimsenmiştir. Somuttan soyuta ilkesi açısından süreç, ilkokulda çocuğun kendi bedeniyle algılayabildiği varlıklardan ("Beş Duyumuz", "Besinlerimiz"/"Sağlıklı Besleniyorum") başlayıp ortaokulda vücut sistemleri, hücre, atom ve DNA gibi çıplak gözle görülmeyen yapılara doğru ilerlemektedir.

Aşamalılık İlkesine Uymayan Durumlar

Programlar genel olarak aşamalılık ilkesine uygun olmakla birlikte bazı konu alanlarında bu ilkeyle tam örtüşmeyen durumlar belirlenmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. Fen Bilimleri Öğretim Programlarında Aşamalılık İlkesine Uymayan İstisnai Durumlar

İlgili Öğretim İlkesi	Konu/Tema	Programdaki Durum	Açıklama
Yakından uzağa	Dünya ve Evren	7. sınıfta galaksilere ulaşılırken 8. sınıfta yeniden Dünya'ya (mevsimler ve iklim) dönülmesi	Sürekli genişleyen mekânsal vizyon son sınıfta yerel doğa olaylarına dönerek doğrusal akışı bozmaktadır.

İlgili Öğretim İlkesi	Konu/Tema	Programdaki Durum	Açıklama
Önceki öğrenmeler üzerine inşa	Elektrik	Elektrik devreleri alt sınıflarda, bunların temeli olan elektrik yükleri daha sonraki sınıflarda işlenmektedir.	Sürecin "nedeni" (yükler) sonra, "sonucu" (akım) önce öğretilmektedir; ancak gözlemlenebilir olaylardan başlama tercihi de söz konusu olabilir.
Sarmallık	Ses (2018)	Konu 3, 4 ve 6. sınıflarda yer alırken 5, 7 ve 8. sınıflarda yer almamaktadır.	Her kademede genişleyerek tekrar etme ilkesi kesintiye uğramaktadır.

2018 programında çevre ve sürdürülebilirlik içerikleri belirli sınıflarda yoğunlaşırken, 2024 programında bu tema farklı sınıf düzeylerine dağıtılarak süreklilik güçlendirilmiştir. Genel olarak 2018 programında aşamalılık, konuların sınıflar ilerledikçe daha ayrıntılı tekrar edilmesine dayanan klasik bir sarmal yapıya dayanmaktadır. 2024 programında ise aşamalılık "Erdem-Değer-Eylem" bütünlüğü içinde analitik becerilerin ve ahlaki olgunluğun kademeli olarak artırılması üzerine kurgulanmıştır: 3. sınıfta kendi bedenini tanımaktan engelli bireylere empatiye, 5. sınıfta kuvvet bilgisinden basit tasarıma, 6. sınıfta parçadan bütüne sistemik düşünmeye, 7. sınıfta atom modelleri üzerinden bilimin doğasını sorgulamaya, 8. sınıfta ise temel genetikten biyoetik tartışmalara ve küresel sorunlara yönelik eylem planlarına ulaşılmaktadır.

Süreklilik

Kazanımların Sonraki Sınıflarda Yer Alması ve Kavramların Seçimi

3. ve 4. sınıf elektrik üniteleri incelendiğinde her iki programda da kazanımların birbirini izlediği görülmektedir. 2018 programında 3. sınıfta elektrikli araçların pil veya şehir elektriği gibi kaynaklara ihtiyaç duyduğu öğretilmekte; 4. sınıfta "pil" kavramının yanına ampul, kablo ve anahtar eklenerek basit elektrik devresi kurma hedefine ulaşılmaktadır. Ancak bu ilişki içerik hiyerarşisi üzerinden örtük olarak kurulmaktadır. 2024 programında 3. sınıftaki elektrikli araçları tanıma, güvenli ve tasarruflu kullanım çıktıları 4. sınıfın "Temel Kabuller" bölümünde açıkça ön koşul olarak belirtilmekte; bunların üzerine devre elemanları ile yenilenebilir ve yenilenemeyen enerji gibi daha üst düzey ve sosyobilimsel kavramlar inşa edilmektedir.

Kavramların Tekrarı ve Tekrarlar Arasındaki Süre

Her iki programda da omurga kavramlar sarmal biçimde tekrar edilmektedir. 2018 programında "madde" kavramı 3. sınıfta nitel özelliklerle başlayıp 4. sınıfta ölçülebilir özelliklerle, 6. sınıfta tanecikli yapıyla ve 7. sınıfta atom düzeyiyle derinleşmektedir. 2024 programında uzay ve yer bilimleri kavramları 3. sınıfta Dünya'nın yapısından 7. sınıfta yıldızlar ve galaksilere kadar genişlemektedir. 2018 programında "Elektrik" her sınıfta 7., "Madde" 4. ünite olarak sabitlenmiş ve bir kavramla yeniden karşılaşma süresi bir akademik yılı aşmamıştır. Ancak "Basınç" ve "Basit Makineler" gibi konular alt sınıflarda temeli atılmadan ilk kez 8. sınıfta verilmekte; 4. sınıfta işlenen Dünya'nın hareketleri ise 5-7. sınıflarda sürdürülmeden ancak 8. sınıfta "Mevsimler ve İklim" ünitesinde yeniden ele alınmaktadır. 2024 programında sarmallık daha belirgindir: "Elektrik" 3. sınıftan 8. sınıfa kadar 6., "Madde" 5. sınıftan itibaren 5., "Kuvvet" ise 2. ünitelerde sabitlenmiştir. Bununla birlikte 3-4. sınıflardan 5. sınıfa geçişte yoğun teknik kavramlarla birden karşılaşılması, "Sürdürülebilir Yaşam" ünitelerinin her yıl benzer bir farkındalık düzeyinde kalması ve 6. sınıftaki canlı sistemlerinden 8. sınıftaki genetik konularına geçişte karmaşıklığın hızla artması zorlayıcı noktalar olarak belirlenmiştir.

Kritik Kavram ve Becerilerin Tekrarı

2018 programında süreklilik daha çok konu başlıklarının her yıl tekrar edilmesiyle (içerik sarmallığı) sağlanmış; beceri ve değer aktarımında kesintiler yaşanmış, 7. ve 8. sınıflarda atom ve periyodik sistem gibi kimya konuları zaman zaman gereksiz tekrarlara dönüşmüştür. 2024 programında ise süreklilik, "Erdem-Değer-Eylem" anlayışı ve kavramsal becerilerin kesintisiz biçimde işe koşulmasıyla kurgulanmıştır: 3-4. sınıflarda gözlem ve bilimsel merak eğilimi, 5-6. sınıflarda sorumluluk değeri ve sistemik düşünme, 7-8. sınıflarda ise sürdürülebilirlik, ekolojik okuryazarlık ve argümantasyon becerileri sürekli olarak işe koşulmaktadır.

Kaynaşıklık

Diğer Öğretim Programlarıyla İlişkilendirme

2018 programının her ünitesinde konunun Matematik, Sosyal Bilgiler, Görsel Sanatlar gibi derslerle ilişkisi belirtilmiştir. "Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları" kapsamında öğrencilerden ürün tasarlarken reklam hazırlamaları (Türkçe/medya okuryazarlığı), maliyet hesabı yapmaları (Matematik) ve estetik tasarım yapmaları (Görsel Sanatlar) istenmektedir. Ancak bu ilişkiler sınırlı düzeyde ve öneri niteliğinde sunulmuştur. 2024 programında ise öğrenme-öğretme süreçlerinin disiplinler arası, disiplinler üstü ve disiplinler ötesi bir anlayışla yürütülmesi benimsenmiş; örneğin 3. sınıfta Türkçe, Bilişim Teknolojileri ve Görsel Sanatlar, 4. sınıfta Matematik ile Teknoloji ve Tasarım, 8. sınıfta Türkçe ile Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği dersleriyle bütünleşik süreçler planlanmıştır. Böylece disiplinler arası yaklaşım, destekleyici bir unsur olmaktan çıkarak öğretim sürecinin planlanmasını yönlendiren temel bir ilkeye dönüşmüştür.

Kazanımların Birbiriyle ve Günlük Hayatla İlişkilendirilmesi

2018 programında kaynaşıklık, dikey boyutta esnek bir sarmal yapı, yatay boyutta ise bilimsel süreç ve mühendislik becerilerinin kuramsal bilgiye eklenmesiyle sağlanmıştır. 2024 programı ise kaynaşıklığı "Bütünleşik Beceri Modeli" ile programın merkezine yerleştirmiştir. Öğrenme çıktıları bilgi, alan becerisi ve çoklu okuryazarlıkların iç içe geçtiği bir yapıda sunulmakta; değerler de son derece spesifik hedeflere bağlanmaktadır. Örneğin organ bağışı ve vücut sistemlerinin sağlığı konuları adalet, çalışkanlık, duyarlılık, dürüstlük, sağlıklı yaşam, saygı, sorumluluk, tasarruf ve yardımseverlik değerleriyle eşleştirilmiştir. Günlük hayatla ilişki bakımından 2018 programında sürtünme, basınç, ısı yalıtımı ve elektrik tasarrufu gibi örnekler daha çok kavramları açıklamak ve somutlaştırmak amacıyla kullanılmıştır. 2024 programında ise günlük yaşam öğrenme sürecinin temel bağlamı hâline gelmiş; duyu organlarının güvenli yaşamla, genleşmenin çevresel olaylarla, elektriklenmenin günlük deneyimlerle ilişkilendirilmesi ve genetik konuların toplumsal yaşam bağlamında tartışılması gibi örneklerle bilimsel çıkarım, problem çözme ve karar verme becerileri desteklenmiştir.

Kapsam, Aşamalılık, Süreklilik ve Denge Açısından Tutarlılık

2018 programı yapılandırmacı ve araştırma-sorgulamaya dayalı bir yapı oluşturmakla birlikte yoğun kazanım içeriği derinlemesine öğrenme için gereken zamanı sınırlayabilmektedir. 2024 programı kazanım sayısını 182'ye düşürerek içeriği sadeleştirmiş; sarmal yapıyı bilimsel süreç becerileri, değerler ve eğilimleri de kapsayacak şekilde genişletmiş, bazı soyut konuları üst kademelere taşımış ve "Temel Kabuller" ile "Ön Değerlendirme" uygulamalarıyla sürekliliği güçlendirmiştir. Ayrıca içerik yoğunluğunu azaltarak öğrenme

sürecine daha fazla zaman tanımış; rubrikler, V diyagramları ve destekleme-zenginleştirme uygulamalarıyla bilişsel, duyuşsal ve beceri boyutlarının daha dengeli değerlendirilmesine olanak sağlamıştır.

Denge

3., 6. ve 8. sınıf düzeylerinde yapılan incelemede her iki programın hedef ve içeriklerinin öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri dikkate alınarak yapılandırıldığı görülmüştür. İlkokulda somut yaşantılara dayalı gözlem ve sınıflandırma becerileri ön plana çıkarken, ortaokulun ilerleyen sınıflarında hipotez kurma, bilimsel çıkarım, model oluşturma, problem çözme, eleştirel düşünme ve bilimsel tartışma gibi üst düzey becerilere yer verilmektedir. Ölçme araçları da gelişim düzeyiyle uyumludur; örneğin 2024 programında 5. sınıfta kart eşleştirme testleri, anlam çözümleme tabloları ve bilgi haritaları, 6. sınıfta kısa cevaplı testler, deney raporları ve kavram haritaları, 7. sınıfta ise TGA tekniği, analitik dereceli puanlama anahtarları ve performans görevleri önerilmektedir. Farklı okul türleri açısından 2024 programı; zenginleştirme ve destekleme uygulamaları, materyallerin hazırbulunuşluk ve okul imkânlarına göre uyarlanabilmesi ve ders yılı başında ön öğrenme eksikliklerine yönelik telafi planlaması ile esnek bir yapı sunmaktadır. Ancak bu esneklik, öğretmenin planlama becerisine ve okulun fiziksel-teknolojik olanaklarına bağlı olup imkânları sınırlı okullarda aynı düzeyde uygulanamayabilir.

Esneklik

2018 programı öğrenme-öğretme süreçlerinin öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve hazırbulunuşluk düzeylerine göre planlanması gerektiğini açıkça belirtmekle birlikte, bu yaklaşımı genel ilkeler düzeyinde bırakmakta; farklı hazırbulunuşluk düzeyleri veya özel gereksinimli öğrenciler için ayrıntılı strateji sunmamaktadır. 2024 programı ise hazırbulunuşluk, ilgi ve ihtiyaç, öğrenme hızı ve öğrenme profillerini öğretim sürecinin temel değişkenleri olarak ele almakta; içeriğin sadeleştirilmesi veya zenginleştirilmesi, dijital öğrenme ortamlarının kullanımı ve ölçme araçlarının çeşitlendirilmesini öngörmektedir. Bununla birlikte bu uygulamaların nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin ayrıntılı örnekler sınırlıdır.

Öğretmene seçenek sunma ve özerklik bakımından 2018 programı yöntem-teknik seçiminde belirli bir hareket alanı tanımakta, ancak bölge, okul ve öğrenci özelliklerine göre farklılaştırılmış uygulamalara ve laboratuvar olanakları yetersiz okullar için alternatiflere yer vermemektedir. Programda öğretmen, öğrenci ve aile katılımı önemsenmekle birlikte bu katılım merkezi programın sınırları içinde gerçekleşmektedir. 2024 programında ise öğretmene öğretim ortamı, materyal ve etkinliklerde alternatifler sunulmakta (ör. 3. sınıf "Hareketi Keşfediyorum", 4. sınıf "Mıknatısı Keşfediyorum"); probleme dayalı, proje tabanlı, araştırma-incelemeye dayalı ve buluş yoluyla öğretim gibi stratejiler arasından seçim yapma, okul dışı öğrenme ortamlarını ve yerel çevre olanaklarını kullanma imkânı tanınmaktadır. Her sınıfın sonuna eklenen 6 saatlik "Okul Temelli Planlama" modülü, esnekliğin en belirgin biçimidir; öğretmen zümrelerine bölgenin ihtiyaçlarına göre (ör. ildeki güncel bir çevre sorunu, yerel tesislere gezi) otonomi sağlamaktadır. Böylece 2018'de öğretmen inisiyatifine bırakılan esneklik, 2024'te resmî bir zaman dilimi olarak sisteme dâhil edilmiş; ancak etkililiği öğretmen yeterliği ve okul imkânlarına bağlı kalmıştır.

Kullanışlılık

Dil açısından 2018 programında kazanımlar kısa, açık ve tek bir öğrenme davranışını ifade edecek şekilde (açıklar, sınıflandırır, karşılaştırır vb.) yazılmış; açıklamalar kapsamı netleştirmiştir (ör. F.3.7.2.2: "pilin kimyasal yapısına değinilmez"). Ancak etkinlik ve ölçme örneklerinin yetersizliği rehberliği sınırlamaktadır. 2024 programının dili hem öğrenci düzeyine hem öğretmen uygulamalarına yönelik açık ve sistematiktir;

her çıktı için "içerik çerçevesi" ve "anahtar kavramlar" ayrı başlıklar altında verilmiştir. Ek kaynaklara erişim konusunda 2018 programı herhangi bir yönlendirme yapmamaktadır. 2024 programı materyallere ilişkin genel ilkeleri tanımlamakta, dijital içerik, animasyon ve simülasyon kullanımını önermekte; ancak belirli bir platform veya resmî materyal havuzu göstermemekte ve materyal geliştirme sorumluluğunu büyük ölçüde öğretmene ve zümreye bırakmaktadır.

Görüş ve önerilerin bildirilmesine ilişkin 2018 programında herhangi bir mekanizma bulunmamaktadır. 2024 programında ise "Öğretmen Yansıtmaları" başlığı altındaki karekod aracılığıyla öğretmenlerin görüşlerini dijital ortamda iletebilecekleri açıkça belirtilmiştir; ancak geri bildirimlerin hangi sıklıkla ve nasıl değerlendirileceği belirsizdir. Her iki programda da deney, laboratuvar ve grup çalışmalarına yer verilmesine rağmen etkili uygulama için maksimum öğrenci sayısına ilişkin bir ölçüt bulunmamaktadır. Teknik ve fiziki altyapı açısından 2018 programı asgari koşulları tanımlamamaktadır. 2024 programı laboratuvar güvenliği, dijital alanlar ve okul dışı öğrenmeye dair ayrıntılı rehberlik sunmakla birlikte minimum altyapı standartlarını belirlememiş; okul içindeki yetersizlikleri müze, planetaryum ve bilim merkezi gibi dış mekânlarla telafi etmeye çalışmıştır. Bu eksiklik okullar arası fırsat eşitsizliğine yol açabilecek niteliktedir. Genel olarak 2024 programı, her öğrenme çıktısını ön değerlendirme, öğrenme-öğretme uygulamaları, farklılaştırma önerileri ve öğrenme kanıtlarıyla birlikte sunarak öğretmene daha kapsamlı rehberlik sağlamaktadır; 2018 programı ise daha sade olmakla birlikte uygulamaya yönelik açıklamaların sınırlılığı nedeniyle kullanışlılık açısından daha düşük düzeyde destek sunmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Kapsam İlkesine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada 2018 programında 302 olan kazanım sayısının 2024 programında 182 öğrenme çıktısına düştüğü, program dokümanının ise 58 sayfadan 234 sayfaya çıktığı belirlenmiştir. Ders saatleri değişmeden öğrenme çıktılarının azaltılması, daha fazla konuya yüzeysel biçimde yer vermek yerine sınırlı sayıda çıktı üzerinden derinlemesine öğrenmeyi amaçlayan bir anlayışa işaret etmektedir. Bu yaklaşım, içerik yoğunluğunun azaltılmasını ve bilginin farklı bağlamlara aktarılmasını savunan güncel program geliştirme yaklaşımlarıyla örtüşmektedir (OECD, 2019). 2024 programında alan becerileri, kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme, değerler ve okuryazarlıklar öğretim sürecinin ayrılmaz bileşenleri olarak ele alınmış (MEB, 2024); sürdürülebilir yaşam, girişimcilik, veri okuryazarlığı ve bilim tarihi gibi temaların sınıf düzeylerine yayılması kapsamın disiplinler arası ve yaşam temelli biçimde yeniden yapılandırıldığını göstermektedir. Bu durum, bilgi, beceri, tutum ve değerlerin bütünleşik olarak kazandırılmasını vurgulayan OECD Learning Compass 2030 ile paraleldir (OECD, 2019; UNESCO, 2017). Bulgular, 2005, 2013 ve 2018 programlarını karşılaştıran Ataş ve Bümen'in (2023) sonuçlarıyla kısmen örtüşmektedir. Bu çalışmada kazanım sayısının azaltılması ve içeriğin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi olumlu gelişmeler olarak değerlendirilmiş, ancak öğretim süreci ile ölçme-değerlendirmenin yeterince ayrıntılandırılmadığı belirtilmiştir. Mevcut araştırmada ise 2024 programının yalnızca çıktı sayısını azaltmadığı, öğretim sürecini, farklılaştırmayı ve ölçme-değerlendirmeyi de ayrıntılı biçimde yapılandırdığı belirlenmiştir. 2018 ve 2024 fen bilimleri programlarını temel ögeler açısından karşılaştıran Bilir (2025) de benzer sonuçlara ulaşmıştır: yeni programda öğrenme çıktıları azaltılıp sadeleştirilmiş, yaşantı ve bağlam temelli öğrenme öne çıkarılmış, ölçme-değerlendirmede öz ve akran değerlendirme ile geri bildirime dayalı yaklaşımlara ağırlık verilmiştir. Özdemir ve Özer (2025) de 2024 programının önceki programa göre daha açıklayıcı ve anlaşılır olduğunu, öğretmenlerin uygulamada daha kolay yararlanabileceği bir yapı sunduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak

2024 programı, kapsam ilkesini yalnızca içerik miktarı açısından değil, öğrenme yaşantılarının niteliği açısından da yeniden ele alan, daha bütüncül ve sistematik bir yapı ortaya koymaktadır.

Aşamalılık İlkesine İlişkin Sonuçlar

2018 programında aşamalılık daha çok konu ve kavramların sarmal ilerleyişine dayanırken, 2024 programında bu yapı korunmuş ve alan becerileri, sosyal-duygusal beceriler, eğilimler ile değerleri kapsayacak biçimde genişletilmiştir. "Basınç" ünitesinin 2024 programında ortaokul düzeyinde yer almaması ve ilkokulda öğrenme çıktılarının azaltılması, bilişsel yükü dengelemeye yönelik düzenlemeler olarak değerlendirilebilir. Ataş ve Bümen (2023) de aşamalılık ilkesinin genel olarak korunduğunu, ancak bazı içeriklerin gelişim özelliklerine göre yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. 2018 programı kazanımlarının büyük bölümünün kavramsal bilgi ve anlama basamağında yer aldığı, üst düzey bilişsel süreçlere ise sınırlı düzeyde yer verildiği yönündeki bulgular (Avcı vd., 2021) mevcut araştırmayla örtüşmektedir. 2024 ortaokul programında ise öğrenme çıktıları en çok çözümleme basamağında yoğunlaşmakta, alt ve üst düzey düşünme basamaklarındaki çıktı sayıları birbirine yaklaşmaktadır (Özel vd., 2025). Bu durum, yeni programda üst düzey bilişsel süreçlere daha fazla yer verildiğine işaret etmektedir.

"Temel Kabuller" ve "Ön Değerlendirme" bölümleriyle yeni öğrenmelerin ön bilgiler üzerine sistematik biçimde yapılandırılması, bu bileşenlerin öğrenme-öğretme sürecini olumlu etkileyeceğini belirten Bilir'in (2025) değerlendirmeleriyle örtüşmektedir. Öğrenme çıktısı sayısındaki sadeleşme de Bilir (2025) tarafından kavramsal öğrenmeyi ve üst düzey düşünme becerilerini destekleyebilecek bir gelişme olarak değerlendirilmiştir. Benzer biçimde Danişman ve Karadağ (2015), matematik öğretim programı bağlamında kazanım sayısının azaltılmasının konuların hızlı işlenmesinin önüne geçeceğini ve kavramsal öğrenmeye katkı sağlayacağını belirtmiştir. Alt sınıflarda gözlem ve sınıflandırmadan üst sınıflarda deney tasarlama ve hipotez kurmaya uzanan beceri kademelenmesi, öğrencilerin önce temel bilişsel becerileri kazanıp ardından üst düzey düşünmeye yönlendirilmesi gerektiğini vurgulayan Anderson ve Krathwohl'un (2001) yaklaşımıyla uyumludur. 3-4. sınıflara bilimsel süreç becerilerini geliştiren giriş ünitelerinin eklenmesi de temel bilimsel süreç becerilerinin erken yaşta kazandırılmasına katkı sağlayacak bir düzenleme olarak değerlendirilmektedir (Bilir, 2025). Sonuç olarak 2024 programı, aşamalılık ilkesini 2018 programına kıyasla daha sistemli ve beceri odaklı bir anlayışla yapılandırmaktadır.

Süreklilik İlkesine İlişkin Sonuçlar

Her iki program da temel konuları sınıf düzeyleri boyunca tekrar eden sarmal bir yapı benimsemektedir. Ancak 2018 programında süreklilik büyük ölçüde konu tekrarına dayanmakta, "Basınç" gibi konuların alt sınıflarda temeli atılmadan 8. sınıfta ortaya çıkması sarmal yapıda kopukluklar yaratmaktadır. Bu ünite 2024 programında yer almamaktadır (Bilir, 2025). Benzer biçimde Bahar ve Bümen (2022), 2018 Sosyal Bilgiler programında kazanımların sarmal yapıya uygun biçimde derinleştiğini, ancak beceri, değer ve öğretim yaklaşımlarının sınıflar boyunca tekrar etmemesi nedeniyle sürekliliğin zayıf kaldığını belirlemiştir. Demir ve Nakiboğlu (2021) da 2018 Fen Bilimleri programında kimyayla ilişkili konuların farklı alanlara dağıldığını, bu ortak kavramların belirlenmesinin kavram yanılgılarını önlemede önemli olduğunu vurgulamaktadır. 2024 programı ise sürekliliği yalnızca bilgi tekrarıyla değil, sosyobilimsel konular, argümantasyon, karar verme ve değer eğitiminin kademeli gelişimiyle sağlamaktadır. Bu yönüyle program, sosyobilimsel konularda akıl yürütme becerilerinin öğrencilerde sistematik biçimde desteklenmesi gerektiğini ortaya koyan çalışmalarla (Topçu vd., 2010) örtüşmektedir. Bununla birlikte 5. sınıf geçişindeki

içerik yoğunlaşması ve sürdürülebilirlik temasının benzer düzeyde tekrarı, 2024 programında da dikkat edilmesi gereken noktalardır.

Kaynaşıklık İlkesine İlişkin Sonuçlar

2018 programında kaynaşıklık daha çok disiplinler arası etkinlik önerileri ve günlük yaşam örnekleriyle desteklenmiş, ancak programın temel yapısına sistematik biçimde yansımamıştır. 2024 programında ise öğrenme çıktıları disiplinler arası ilişkiler, beceriler, değerler ve günlük yaşam bağlamlarıyla bütünleştirilmiş; sosyobilimsel konular ve argümantasyonla desteklenmiştir. Deveci vd. (2018), 2018 programında günlük yaşamla ilişki kurulmasına rağmen yaşam becerilerinin geliştirilmesinde sınırlılıklar bulunduğunu belirlemiştir. Fen ve teknoloji öğretmenleri de bağlam temelli yaklaşımın öğrenmeyi günlük yaşamla ilişkilendirerek daha anlamlı hâle getirdiğini ifade etmektedir (Topuz vd., 2013). Programın STEM yaklaşımıyla uyumlu disiplinler arası yapısı, bu yaklaşımın fen eğitimindeki gerekliliğini vurgulayan değerlendirmelerle (Akgündüz vd., 2015), sosyobilimsel konulara verilen ağırlık ise bu konuların öğrencilerin bilimsel ve ahlaki akıl yürütmelerini birlikte geliştirdiğini öne süren çerçeveyle (Zeidler vd., 2005) örtüşmektedir. Bu değerlendirmeler, 2024 programının kaynaşıklık ilkesini daha sistematik ve bütüncül biçimde ele aldığı bulgusunu desteklemektedir.

Denge İlkesine İlişkin Sonuçlar

Her iki program da hedef, içerik ve öğrenme yaşantılarını öğrencilerin yaş, hazırbulunuşluk ve bilişsel gelişim düzeylerini gözeterek yapılandırmaktadır. Ancak 2024 programında bu uygunluk daha belirgin hâle gelmiştir. Bilir (2025), yeni programda öğrenme çıktısı sayısının yaklaşık %40 azaltıldığını ve 3-4. sınıflara bilimsel araştırma yöntemlerini tanıtan ünitelerin eklendiğini, bu düzenlemenin temel bilimsel süreç becerilerinin erken yaşta kazanılmasını destekleyeceğini belirtmektedir. 2024 programında gelişime uygunluk; bilimsel süreç becerileri, argümantasyon, tasarım odaklı öğrenme, değer eğitimi ve ölçme-değerlendirme uygulamalarıyla daha bütüncül bir yapıya kavuşmuştur. Her sınıf düzeyine ayrılan okul temelli planlama süresi ile ölçme-değerlendirmede esneklik ve öğrenme kanıtlarına yapılan vurgu da programın farklı okul koşullarına uyarlanabilirliğini artırmaktadır. Bununla birlikte ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulamada nasıl hayata geçirileceğinin programda ayrıntılı biçimde açıklanmaması, bu bileşen açısından bir sınırlılık olarak dikkat çekmektedir (Bilir, 2025).

Esneklik İlkesine İlişkin Sonuçlar

2018 programında esneklik, bireysel farklılıklara dikkat çeken genel ifadelerle sınırlı kalmış; öğretim süreci, içerik ve ölçme-değerlendirmede öğretmene sunulan seçenekler kısıtlı olmuştur. 2024 programı ise zenginleştirme ve destekleme uygulamaları, okul temelli planlama, farklılaştırılmış öğretim, alternatif ölçme araçları ve öğretim sürecine yönelik seçenekler sunmaktadır. Programın okulun fiziki olanakları, çevresel koşulları ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre uyarlanabilir biçimde tasarlanması, esnekliğin programın temel bileşenlerinden biri hâline geldiğini göstermektedir.

Kullanışlılık İlkesine İlişkin Sonuçlar

Bulgular, öğretmene genel ilkeler çerçevesinde hareket alanı tanıyan ancak sınırlı rehberlik sunan 2018 programından, daha yapılandırılmış ve uygulamaya dönük 2024 programına geçildiğini göstermektedir. 2024 programında öğrenme çıktılarının süreç bileşenleri, öğrenme kanıtları ve farklılaştırma uygulamalarıyla ilişkilendirilmesi ve her çıktı için analitik rubrik, V diyagramı, öz değerlendirme formu gibi araçların

önerilmesi, programın kullanışlılığını güçlendirmektedir. Bu sonuç, 2024 Fen Bilimleri programının önceki programa göre daha açıklayıcı ve anlaşılır olduğunu, öğretmenler tarafından daha kolay kullanılabileceğini belirleyen Özdemir ve Özer (2025) ile örtüşmektedir. Ancak her çıktı için sunulan kapsamlı süreç bileşenleri, öğretmenlerden daha yüksek düzeyde planlama, program okuryazarlığı ve pedagojik yeterlik beklemektedir. Programı doğru yorumlayıp öğrenme ortamına aktarabilmek, öğretmenlerin program okuryazarlığına bağlıdır (Bolat, 2017). Dolayısıyla programın kullanışlılığının artırılması için öğretmenlerin iş yükünün azaltılması, uygulama rehberlerinin hazırlanması ve hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerekmektedir (Bilir, 2025).

ÖNERİLER

1. 2024 programının analitik rubrikler, V diyagramları, performans görevleri ve "Erdem-Değer-Eylem" modeli gibi yenilikçi süreçleri merkeze alan yapısının sahada karşılık bulabilmesi için öğretmenlere uygulamalı ve kapsamlı hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.

2. Programda sınıf mevcudu, laboratuvar malzemeleri ve teknolojik altyapıya ilişkin standart belirtilmediğinden, fırsat eşitsizliğini önlemek adına MEB tarafından asgari fiziki standartlar belirlenmeli ve dezavantajlı okullar materyal açısından desteklenmelidir.

3. Materyal hazırlama sürecinin büyük ölçüde öğretmene bırakılmasının yaratabileceği iş yükü ve okullar arası nitelik farkını azaltmak için EBA gibi platformlar programın beceri ve değer odaklı yapısına uygun dijital içerik, simülasyon ve hazır rubrik taslaklarıyla güncellenmelidir.

4. "Okul Temelli Planlama" süresinin yalnızca konu telafisi veya test çözümü için değil, okulun bulunduğu bölgenin yerel çevre sorunlarını inceleyen öğrenci projeleri için kullanılması önerilmektedir.

5. Bu çalışma doküman analizine dayalıdır. Gelecek araştırmalarda programın sınıf içi uygulamaları gözlem, eylem araştırması, fenomenoloji, görüşme veya anket yoluyla incelenerek teori-pratik uyumu araştırılabilir.

6. "Erdem-Değer-Eylem" modelinin öğrencilerin bilimsel okuryazarlığı, çevre etiği tutumları ve sosyal-duygusal becerileri üzerindeki etkisini ölçen nicel veya karma desenli deneysel çalışmalar yapılabilir.

7. Benzer bir tasarım ilkeleri analizinin TYMM kapsamında yenilenen ortaöğretim Fizik, Kimya ve Biyoloji programları için de yapılarak dikey bütünlüğün ortaya konulması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T., & Özdemir, S. (2015). STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı yoksa gereksinim mi? İstanbul Aydın Üniversitesi STEM Merkezi.

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.

Aslan, S. (2024). 2024 ilkokul Türkçe öğretim programının program tasarım ilkelerine göre incelenmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi, 7*(1), 19–59. https://doi.org/10.69643/kaped.1845362

Ataş, R., & Bümen, N. T. (2023). Fen bilimleri dersi öğretim programlarında program tasarım ilkeleri açısından bir analiz: 2005, 2013, 2018. *Educational Academic Research, (49)*, 91–107. https://doi.org/10.5152/AUJKKEF.2023.2237100

Avcı, F., Aslangiray, H., & Özyalçın, B. (2021). 2018 fen bilimleri öğretim programı kazanımlarının konu alanları ve sınıf düzeyi açısından yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 11*(2), 643–660. https://doi.org/10.24315/tred.689366

Ayas, A. (1995). Fen bilimlerinde program geliştirme ve uygulama teknikleri üzerine bir çalışma: İki çağdaş yaklaşımın değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*, 149–155. https://izlik.org/JA23PM87JU

Ayas, A., Çepni, S., & Akdeniz, A. R. (1993). Development of the Turkish secondary science curriculum. *Science Education, 77*(4), 433–440. https://doi.org/10.1002/sce.3730770406

Aykaç, N., Küçük, H., Kartal, M., Tilkibaş, Ş., & Keskin, G. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan günümüze 4. ve 5. sınıf fen öğretim programlarının öğretim programının öğelerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online, 10*(3), 824–835. https://izlik.org/JA49TX88TY

Ayvacı, H. Ş., Alaca, M. B., & Er Nas, S. (2020). Fen bilimleri öğretim programında yeniden yapılandırılan fen ve mühendislik uygulamalarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi, 9*(1), 28–41. https://izlik.org/JA87GF26XC

Bahar, Y., & Bümen, N. T. (2022). Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında kaynaşıklık üzerine sistematik bir analiz. *Yaşadıkça Eğitim, 36*(2), 520–554. https://doi.org/10.33308/26674874.2022362430

Bayrak, B., & Erden, A. M. (2007). Fen bilgisi öğretim programının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15*(1), 137–154. https://izlik.org/JA49DJ62XU

Baysal, O. (2024). 2009, 2015, 2019 ve 2024 ilkokul Türkçe öğretim programlarının program tasarım ilkeleri açısından incelenmesi. *Temel Eğitim, 8*(31), 230–260. https://doi.org/10.52105/temelegitim.1850100

Bilir, U. (2025). Türkiye'de 2018 ve 2024 yılları fen bilimleri dersi öğretim programlarının temel ögeler açısından karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi, 54*(246), 793–836. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1532604

Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies, 12*(18), 121–138. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12103

Canlıer, D., & Bümen, N. T. (2018). Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının program tasarım ilkeleri açısından analizi. S. Dinçer (Ed.), *Değişen dünyada eğitim içinde* (ss. 161–177). Pegem Akademi. https://doi.org/10.14527/9786052412480.12

Çalık, M., & Ayas, A. (2008). A critical review of the development of the Turkish science curriculum. In R. K. Coll & N. Taylor (Eds.), Science education in context: *An international examination of the influence of context on science curricula development and implementation* (pp. 161–174). Sense Publishers.

Danişman, Ş., & Karadağ, E. (2015). Öğrenme alanları ve kazanımlar bağlamında 2005 ve 2013 beşinci sınıf matematik öğretim programlarının karşılaştırılması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 6*(3), 380–398. https://doi.org/10.16949/turcomat.03423

DeBoer, G. E. (1991). *A history of ideas in science education: Implications for practice*. Teachers College Press.

Demir, E., & Çelik, M. (2020). Fen bilimleri öğretim programları alanındaki bilimsel araştırmaların bibliyometrik profili. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi, 5*(2), 131–182. https://doi.org/10.37995/jotcsc.765220

Demir, E., & Nakiboğlu, C. (2021). 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programı'nın kimya konuları bağlamında incelenmesi. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi, 6*(1), 23–70. https://doi.org/10.37995/jotcsc.882149

Demiralp, N. (2017). Coğrafya öğretiminde programların tasarım ve program öğeleri açısından incelenmesi ve 2017 öğretim programı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 6*(17), 521–545. https://izlik.org/JA43CJ44XP

Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.

Deveci, İ., Konuş, F. Z., & Aydız, M. (2018). 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının yaşam becerileri açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47*(2), 765–797. https://doi.org/10.14812/cuefd.413514

Doğanay, A. (Ed.). (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi.

Geçitli, E., & Bümen, N. T. (2020). İlkokul ve ortaokulda bilişim teknolojileri alanında yer alan derslerin öğretim programları üzerine bir analiz: 1998–2018. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(4), 1912–1934. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.58249-627376

Hançer, A. H., Şensoy, Ö., & Yıldırım, H. İ. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*, 80–88. https://izlik.org/JA44MW38GD

Hewitt, T. W. (2006). *Understanding and shaping curriculum: What we teach and why*. Sage.

Kalemkuş, J. (2021). Fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 11*(1), 63–87. https://doi.org/10.18039/ajesi.800552

Kırındı, T., & Ulu, M. (2017). Fen bilimleri dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(3), 55–71. https://izlik.org/JA44YA49LA

Korkmaz, E., & Erden, M. (2013). Demokratik bir eğitim ortamında eğitim programının özellikleri. *Education Sciences, 8*(2), 209-224. https://doi.org/10.12739/NWSA.2013.8.2.1C0582

Kurgun, S. G., & Bümen, N. T. (2024). 2013 okul öncesi eğitim programının program tasarım ilkeleri açısından incelenmesi. *International Primary Education Research Journal, 8*(3), 282–302. https://izlik.org/JA25XS42AE

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

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

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). https://mufredat.meb.gov.tr

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli fen bilimleri dersi öğretim programı (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programfen345678Onayli.pdf

OECD. (2019). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. OECD Publishing.

Oliva, P. F., & Gordon, W. R., II. (2013). *Developing the curriculum* (8th ed.). Pearson.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Pearson.

Özdemir, A., & Özer, B. (2025). 2018 fen bilimleri öğretim programı ile 2024 fen bilimleri öğretim programının karşılaştırılması. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi, 7*(2), 281–297. : https://doi.org/10.29329/ated.2025.1388.7

Özel, H., Candan Helvacı, S., & Aydın, A. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programı öğrenme çıktılarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 54*(1), 625–660. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1704976

Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum* (2nd ed.). McGraw-Hill.

Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Anı Yayıncılık.

Topçu, M. S., Sadler, T. D., & Yılmaz-Tüzün, Ö. (2010). Preservice science teachers' informal reasoning about socioscientific issues: The influence of issue context. *International Journal of Science Education, 32*(18), 2475–2495. https://doi.org/10.1080/09500690903524779

Topuz, F., Gençer, S., Bacanak, A., & Karamustafaoğlu, O. (2013). Bağlam temelli yaklaşım hakkında fen ve teknoloji öğretmenlerinin görüşleri ve uygulayabilme düzeyleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 240–261. https://izlik.org/JA55MB75XU

UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. UNESCO. https://doi.org/10.54675/CGBA9153

Ünal, S., Çoştu, B., & Karataş, F. Ö. (2004). Türkiye'de fen bilimleri eğitimi alanındaki program geliştirme çalışmalarına genel bir bakış. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(2), 183–202. https://izlik.org/JA58TS98ND

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Seçkin Yayıncılık.

Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Simmons, M. L., & Howes, E. V. (2005). Beyond STS: A research-based framework for socioscientific issues education. *Science Education, 89*(3), 357–377. https://doi.org/10.1002/sce.20048

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ DERS KİTAPLARINDA ASTRONOMİ ÖĞRENME ÇIKTILARI

Kadir Bilen, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, kadir.bilen@alanya.edu.tr

Mustafa Aktaş, MEB Alanya Bilim ve Sanat Merkezi, fencimaktas@gmail.com

GİRİŞ

Astronomi, öğrencilerin gündelik gözlemleri ile bilimsel açıklamalar arasında güçlü bağlar kurmaya elverişli bir bilim alanıdır. Güneş'in gökyüzündeki görünür hareketi, Ay'ın değişen görünümü, gece ve gündüz, tutulmalar, gezegenler ve gök taşları gibi olgular çocukların erken yaşlardan itibaren merak ettiği konular arasındadır. Bununla birlikte astronomik olayların çok büyük ölçeklerde gerçekleşmesi, doğrudan deneysel müdahaleye çoğu zaman kapalı olması ve üç boyutlu uzamsal ilişkiler gerektirmesi, bu konuların öğretimini güçleştirmektedir. Öğrencinin gök cisimlerinin konumlarını, hareketlerini ve gözlemcinin bulunduğu yeri birlikte düşünmesi gerekir. Plummer (2014), gök olaylarının açıklanmasının Dünya'dan görülen örüntüler ile uzaydaki gerçek hareketler ve yönelimler arasında geçiş yapmayı, yani uzamsal düşünmeyi gerektirdiğini; öğretime rağmen birçok çocuk ve yetişkinin bilimsel açıklamayı kuramadığını belirtmektedir. Bu nedenle astronomi eğitimi yalnızca doğru bilgilerin aktarılmasını değil; gözlem verilerinin yorumlanmasını, farklı bakış açılarının koordine edilmesini, ölçek ilişkilerinin kurulmasını ve bilimsel modellerin amaç ile sınırlılıklarının anlaşılmasını gerektirir (Bailey & Slater, 2010).

Ortaokul öğrencilerinin astronomi kavramlarına ilişkin düşünceleri çoğu zaman günlük dil, iki boyutlu ders kitabı görselleri ve sezgisel deneyimler tarafından biçimlenmektedir. Ay'ın evrelerinin Dünya'nın gölgesinden kaynaklandığını düşünme, tutulmaların her ay gerçekleşmesi gerektiğini varsayma, Güneş'in gökyüzünde gerçekten Dünya çevresinde hareket ettiğini kabul etme, gezegenlerin büyüklük ve uzaklıklarını orantılı algılamama ve yıldız-gezegen ayrımını kuramama bu alanda sık karşılaşılan alternatif kavrayışlardır. Türkiye'de yürütülen çalışmalar da ortaokul öğrencilerinin temel astronomi kavramlarında kalıcı yanılgılar geliştirebildiğini ve bu yanılgıların sınıf düzeyi arttıkça kendiliğinden tamamen ortadan kalkmadığını göstermektedir (Görecek Baybars & Can, 2018; Korur, 2015; Yıldız Tezer, 2022). Korur (2015), yedinci sınıf öğrencileri ve fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmada ortak yanılgılar bulunduğunu belirlemiş; İnaltekin ve Akbaba (2024) ise sekizinci sınıf öğrencilerinin astronomik olaylara ilişkin çizimlerinde yanlış modellerin ve model oluşturamama durumlarının bulunduğunu bildirmiştir. Köse vd., (2022) özel yetenekli 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin Dünya'nın şekli ve yer çekimine ilişkin zihinsel modellerini inceledikleri araştırmada, bazı öğrencilerin günlük deneyimleri ile öğrendikleri bilimsel bilgileri ilişkilendirmekte zorlandıklarını belirlemiştir. Bu araştırmalar, konu adlarının programda yer almasının bilimsel açıklamaların doğru kurulmasını tek başına güvence altına almadığını düşündürmektedir. Plummer (2014) ayrıca geleneksel öğretimin bu alandaki uzamsal güçlükleri desteklemediğini; ders kitaplarında sık görülen iki boyutlu, durağan temsillerin dönme ve yörünge hareketini donuk gösterebildiğini belirtmektedir.

Eğitim materyalleri, dijital ortamda üretilen çeşitli söylemsel metinleri içermeli ve öğrencilerin bu metinleri analiz etmelerine fırsat vermelidir (Canbulat & Kurtuluş, 2026). Ders kitapları bu bakımdan önemli bir inceleme alanıdır. Programdaki amaçların sınıf içi uygulamaya dönüşmesinde ders kitapları merkezi bir role sahiptir ve bu nedenle ders kitaplarının incelendiği alan yazındaki araştırmalar (Köse, 2021; Köse, 2022) program ve kitap uyumunu değerlendirme açısından önemlidir. Öğretmenler konu sıralamasını, örnekleri,

görselleri ve değerlendirme sorularını çoğu zaman ders kitabı üzerinden yapılandırmakta; öğrenciler de bilimsel bilginin dilini ve görsel temsil biçimlerini büyük ölçüde bu kaynak aracılığıyla tanımaktadır. Bu nedenle bir astronomi ünitesinin niteliği, yalnızca içerdiği bilgi miktarıyla değil, öğrenme çıktılarıyla etkinlikler arasındaki uyum, görsellerin bilimsel doğruluğu, öğrencinin gözlem ve modelleme süreçlerine katılımı ve ölçme araçlarının düşünme düzeyi ile değerlendirilmelidir. Örneğin programda "bilimsel model oluşturma" ifadesinin bulunması, kitapta yalnızca model yapımının mı istendiği, yoksa modeli değerlendirme ve geliştirme adımlarına da yer verilip verilmediği sorusunu gündeme getirir. Model, bilgi edinme sürecinde bir olguyu açıklayan ya da gerçekleşmesi beklenen bir olayı tahmin için kullanılan, gerçeğin basitleştirilmiş temsilidir (Köse ve Yenilmez Türkoğlu, 2023). Schwarz vd., (2009), model temelli öğrenmeyi model oluşturma, kullanma, değerlendirme ve yenileme öğelerinin birlikteliği olarak ele almakta; sınıflarda modellerin çoğunlukla kesinleşmiş fikirleri iletmek için kullanıldığını, oysa modelin açıklama üreten ve kanıtla geliştirilen bir araç olduğunu vurgulamaktadır.

Türkiye'de fen bilimleri kitaplarını inceleyen çalışmalar bu ayrımların önemini desteklemektedir. Akçay ve diğerleri (2020), ders kitabı görsellerinde açıklamalar ve farklı temsil biçimleri arasındaki geçişlerin önemine dikkat çekmiştir. Özdemir ve Berber (2023), 2022–2023 eğitim-öğretim yılında okutulan yedi ortaokul fen bilimleri ders kitabındaki astronomi konularını inceledikleri araştırmada, farklı sınıf düzeylerindeki astronomi içerikleri arasında tutarlılık bulunmadığını; aynı sınıf düzeyindeki farklı yayınevlerine ait kitapların ise sayfa sayısı, görsel sayısı, bilim insanlarına yer verme ve ölçme-değerlendirme araçları bakımından farklılaştığını belirlemiştir. Demirci ve Yıldırım (2025), 21. yüzyıl becerilerinin program ve kitaplar arasında dengeli dağılmadığını bildirmiştir. Köse (2021), Ders kitaplarında ölçmeve değerlendirme tekniklerinin dengeli bir biçimde yer almadıpını belirtmiştir. Kuyucu vd., (2025) ise Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 5. sınıf fen bilimleri kitabındaki ünite sonu açık uçlu sorularda üst düzey bilişsel becerileri ölçen soruların sınırlı kaldığını belirlemiştir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bütüncül ve disiplinler arası yaklaşımı ile günümüz gereksinimlerine uygun öğrenme çıktılarını hedeflemektedir (Canbulat, 2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, astronomi öğrenimini yalnızca kavramsal bilgi edinimiyle sınırlandırmamaktadır. Bilgi toplama, bilimsel gözlem, sınıflandırma, bilimsel çıkarım, model oluşturma, problem çözme ve kavramlar arası ilişki kurma gibi performanslarla ilişkilendirmektedir. Bu yaklaşım ders kitaplarında da ünite içi etkinlik, performans görevi, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve dijital içeriklerle görünür hâle gelmektedir (MEB, 2024).

Astronomi öğrenme dizisinin ilk halkasında Güneş'in yapısı ve dönme hareketi, Ay'ın özellikleri, hareketleri ve evreleri ile Güneş-Dünya-Ay'ın göreli hareket ve hacimsel büyüklükleri ele alınmaktadır. Bir sonraki halkada gezegenlerin nitelikleri, Güneş sistemi, asteroit-meteor-meteorit kavramları ve tutulmalar incelenmektedir. "Uzay Çağı" ünitesi ise bu yapıyı uzay teknolojileri, teleskoplar ve gözlemevleri, uzay kirliliği, yıldızların yaşam döngüsü, takımyıldızlar, galaksi ve evren kavramlarıyla daha geniş bir ölçeğe taşımaktadır. Böylece yakın gök cisimlerinden gezegen sistemine, oradan yıldızsal ve galaktik ölçeğe doğru belirgin bir kavramsal genişleme oluşmaktadır (MEB, 2026a, 2026b, 2026c).

Bu çalışma, üç ardışık astronomi ünitesini öğrenme çıktıları, içerik, etkinlik, bilimsel modelleme, gözlem ve araştırma, problem çözme, görsel temsil, bilim tarihi ve ölçme-değerlendirme boyutlarında birlikte inceleyerek Türkiye Yüzyılı Maarif Model'inin astronomi öğretimindeki dikey ilerlemesini ders kitabı düzeyinde ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Soruları

Araştırmanın temel amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan Fen Bilimleri ders kitaplarında yer alan "Gökyüzündeki Komşularımız ve Biz", "Güneş Sistemi ve Tutulmalar" ve "Uzay Çağı" ünitelerini astronomi öğrenme çıktıları açısından karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ünitelerdeki astronomi öğrenme çıktıları ve kavramsal kapsam nasıl bir dikey ilerleme göstermektedir?
2. Etkinlikler bilgi toplama, gözlem, sınıflandırma, bilimsel çıkarım, modelleme ve problem çözme becerilerini nasıl desteklemektedir?
3. Görsel temsiller, bilim tarihi, güncel uzay çalışmaları ve ölçme-değerlendirme uygulamaları astronomi öğrenme çıktılarıyla ne ölçüde uyumludur?
4. Ünitelerin astronomi öğretimi açısından güçlü yönleri ve geliştirilmesi gereken yönleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi deseninde yürütülmüştür. Doküman incelemesi, yazılı ve görsel materyallerin araştırma soruları doğrultusunda sistematik biçimde seçilmesi, sınıflandırılması, yorumlanması ve anlamlandırılmasını içerir (Bowen, 2009). Bu çalışmada ders kitapları yalnızca bilgi taşıyan metinler olarak değil; öğrenme çıktıları, etkinlik yönergeleri, sorular, görseller, modeller ve değerlendirme araçlarından oluşan bütüncül öğretim tasarımları olarak ele alınmıştır.

İncelenen Dokümanlar

İnceleme kapsamındaki kitaplar MEB tarafından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda hazırlanan 2026-2027 eğitim- öğretim döneminde okutulmakta olan 5.,6. ve 7. Sınıf Fen Bilimleri birinci ders kitaplarıdır. Kitapları birbirinden ayırmak ve bulguların dayandığı sayfaları izlenebilir kılmak için K5, K6 ve K7 kodları kullanılmıştır. İncelenen üniteler, sayfa aralıkları ve kitapları tanımlayan bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. İncelemesi Yapılan Ders Kitapları Hakkında Bilgiler

Kod	Doküman	Yayınevi	Basım Yılı	Sayfa Sayısı	Ünite	Astronomi Kavramları	Sayfa Aralığı
K5	5. sınıf	MEB Yayınları	2024	148	Gökyüzündeki Komşularımız ve Biz	Güneş, Dünya, Ay, Ay'ın evreleri, dönme ve dolanma hareketi	16–55
K6	6. sınıf	MEB Yayınları	2025	186	Güneş Sistemi ve Tutulmalar	Güneş Sistemi, gezegenler, astreoit, Gök taşı, meteor, meteorit ve tutulmalar	14–41
K7	7. sınıf	MEB Yayınları	2026	152	Uzay Çağı	Uzay, uzay teknolojileri, teleskop ve gözlemevleri, uzay kirliliği, yıldızların yaşamı, takımyıldız, galaksi ve evren	12–55

(MEB, 2026a, 2026b, 2026c).

Tablo 1 incelendiğinde, astronomiye yönelik ünitelerin 5. sınıflarda "Gökyüzündeki Komşularımız ve Biz"; 6. sınıflarda "Güneş Sistemi ve Tutulmalar" ve 7. Sınıflarda ise "Uzay Çağı" olduğu görülmektedir. 5.sınıflarda Güneş, Dünya, Ay, Ay'ın evreleri, dönme ve dolanma hareketi; 6. sınıflarda Güneş Sistemi, gezegenler, astreoit, Gök taşı, meteor, meteorit ve tutulmalar ve 7. sınıflarda ise Uzay, uzay teknolojileri, teleskop ve gözlemevleri, uzay kirliliği, yıldızların yaşamı, takımyıldız, galaksi ve evren kavramlarını kapsamaktadır.

Verilerin Çözümlenmesi

Bu çalışmada, önecelikle Fen Bilimleri öğretim programındaki 13 öğrenme çıktıları kodlanmış; ardından kitaplarda bu çıktıları karşılayan açıklamalar, etkinlikler, performans görevleri, araştırma yönergeleri, modelleme süreçleri, görseller ve değerlendirme araçları belirlenmiştir. Kodlama çerçevesi; (a) kavramsal kapsam ve dikey ilerleme, (b) bilimsel süreç ve alan becerileri, (c) gözlem-araştırma ve veri kullanımı, (ç) bilimsel modelleme, (d) problem çözme, (e) bilim tarihi ve güncel uzay bağlamı, (f) görsel temsil ve ölçek, (g) ölçme-değerlendirme boyutları betimsel analiz yoluyla incelenmiştir.

Etkinlikler yalnızca sayısal olarak değil, öğrenme çıktısına katkıları bakımından değerlendirilmiştir. "Uzay Çağı" ünitesinde bilimsel model oluşturma, uzay araştırmalarının yol açabileceği problemlere çözüm geliştirme, yıldızların yaşam sürecini yapılandırma ve yıldız-galaksi-evren ilişkisini açıklama gibi üst düzey performanslar ayrıca kodlanmıştır. Analizde ders kitaplarının sunduğu açık yönergeler esas alınmış; kitapta bulunmayan öğretmen uygulamaları veya karekod bağlantılarındaki video, etkileşimli içerik, cevap anahtarları ve değerlendirme formları veri olarak analiz edilmemiştir. Ayrıca, çalışmada bütün etkinlik ve sorulara iliişkin frekans ya da başarı yüzdesi üretilmemiştir.

BULGULAR

Öğrenme Çıktılarının Yapısı ve Dikey İlerleme

Fen bilimleri öğretim programında 5. sınıfta dört, 6. sınıfta dört ve 7. sınıfta beş olmak üzere toplam 13 öğrenme çıktısı bulunmaktadır. Bu çıktıların kitaplarda hangi çalışma türleriyle karşılandığını göstermek amacıyla Tablo 2 hazırlanmıştır.

Tablo 2. Astronomi Öğrenme Çıktılarının Üniteler Arası Karşılaştırılması

Sınıf / bölüm	Çıktı kodu	Öğrenme çıktısının odağı	Baskın beceri	Beklenen ürün/eylem
5. sınıf / Güneş	FB.5.1.1	Güneş'in yapısı ve dönme hareketi	Bilgi toplama ve doğrulama	Güneş günlüğü, kısa rapor, gözlem notu
5. sınıf / Ay	FB.5.1.2	Ay'ın özellikleri ve hareketleri	Bilimsel çıkarım	Gözlem kaydı, çizim, açıklama, yorum
5. sınıf / Ay'ın evreleri	FB.5.1.3	Evrelerin oluşumu ve sırası	Bilimsel model oluşturma	Ay evreleri modeli, gözlem çizimleri
5. sınıf / Güneş-Dünya-Ay	FB.5.1.4	Göreli hareket ve hacimsel büyüklük	Bilimsel model oluşturma	Üç cisimli sistem modeli, karşılaştırma ve düzeltme
6. sınıf / Güneş sistemi	FB.6.1.1	Gezegenlerin nitelikleri	Sınıflandırma	Gruplama, etiketleme, karşılaştırma
6. sınıf / Güneş sistemi	FB.6.1.2	Sistemin yapısı	Bilimsel model oluşturma	Güneş sistemi modeli, kaynak kontrolü, geri bildirim
6. sınıf / Tutulmalar	FB.6.1.3	Tutulmaların nitelikleri	Bilimsel çıkarım	Veri kaydı, karşılaştırma, açıklama,
6. sınıf / Tutulmalar	FB.6.1.4	Hizalanma ve gölge ilişkisi	Bilimsel model oluşturma	Güneş ve Ay tutulması modeli, model yorumlama
7. sınıf / Uzay teknolojileri	FB.7.1.1	Uzay araştırmaları için geliştirilen teknolojiler	Karşılaştırma ve sınıflandırma	Kaynak Araştırma, teknoloji karşılaştırması
7. sınıf / Gözlem araçları	FB.7.1.2	Uzay gözlem araçlarının işlevleri	Bilimsel model oluşturma	Uzay gözlem aracı modeli plan, çizim ve geliştirme
7. sınıf / Uzay kirliliği	FB.7.1.3	Uzay araştırmalarının yol açabileceği problemler	Problem çözme	Akıl yürütme, çözüm raporu ve sunum
7. sınıf / Yıldızlar	FB.7.1.4	Yıldızların yaşam süreci	Kavramlar arası ilişki kurma	Rol oynama, yaşam döngüsü açıklaması, çizim, poster, şema
7. sınıf / Galaksi ve evren	FB.7.1.5	Yıldız-galaksi-evren ilişkisi	Açıklama ve yapılandırma	Metin, afiş, şiir ve akran değerlendirmesi

Tablo 2 incelendiğinde, bilimsel model oluşturmanın üç sınıfta da sürdüğü, fakat modelin temsil ettiği nesne veya olayın değiştiği görülmektedir. Beşinci sınıfta Ay evreleri ve üç gök cisminin ilişkileri, altıncı sınıfta Güneş sistemi ve tutulmalar, yedinci sınıfta ise uzay gözlem araçları modelleme konusu olmaktadır. Dolayısıyla ortak beceri aynı başlıkla korunurken kullanım bağlamı farklılaşmaktadır. Yedinci sınıfta teknolojileri karşılaştırma, problem çözme ve kavramları bir bütün içinde ilişkilendirme beklentilerinin eklenmesi de görev çeşitliliğini artırmaktadır.

Kavramsal kapsam bakımından 5. sınıfın odağı yakın gök cisimleridir. Güneş'in bir yıldız olması, Ay'ın özellikleri, dönme ve dolanma hareketleri, evreler ve göreli büyüklükler aynı ünite içinde ilişkilendirilmektedir. Ünite, nesneleri tanımadan bunların birbirleriyle ilişkilerini açıklamaya doğru ilerleyen bir başlangıç yapısı sunmaktadır (K5, s. 20–47). Altıncı sınıfta bu yapı gezegenlerin sınıflandırılması ve Güneş sistemi modeliyle genişlemektedir. Asteroit, gök taşı, meteor ve meteorit kavramları da sistem içindeki farklı nesne ve olayları adlandırmak için kullanılmaktadır (K6, s. 19–27).

Beşinci ve altıncı sınıf arasındaki en açık bağlantı, tutulmaların önceki hareket ve evre bilgilerini gerektirmesidir. Altıncı sınıfın temel kabulleri ve ön değerlendirmesi Güneş, Dünya ve Ay'ın özelliklerini, göreli büyüklüklerini ve hareketlerini yeniden gündeme getirmektedir (K6, s. 15–17). Tutulma açıklamalarında yeni ay ve dolunay evrelerinin kullanılması da önceki bilginin yeni bir olayın açıklamasına taşındığını göstermektedir (K6, s. 34). Buradaki tekrar, yeni konunun anlaşılmasına hizmet eden bir hazırlıktır.

Yedinci sınıfta astronomik kapsam Güneş sisteminin dışına açılmaktadır. Güneş, 5. sınıfta yakın bir yıldız olarak tanıtılırken 7. sınıfta diğer yıldızlarla karşılaştırılmakta ve yıldızların yaşamı içinde ele alınmaktadır (K5, s. 24; K7, s. 34–42). Yıldız–galaksi–evren ilişkisi ise Dünya'nın daha geniş bir yapı içindeki yerini açıklama fırsatı sunmaktadır. Kavram haritasında ilişkilerin oklar üzerine yazılmasının istenmesi, yalnızca büyükten küçüğe sıralamadan daha ayrıntılı bir ilişki kurmayı gerektirmektedir (K7, s. 47).

Bununla birlikte 6. sınıftan 7. sınıfa geçişte astronomi bilgilerinin tamamı aynı açıklıkta hatırlatılmamaktadır. Yedinci sınıfın başlangıcındaki ön değerlendirme ışığın yansımasına odaklanmaktadır (K7, s. 13–14). Bu bağlantı gözlem araçları için anlamlıdır. Güneş sistemi içindeki konum bilgisini yeni yıldız ve galaksi konularına bağlayan bir başlangıç sorusu bulunması sürekliliği daha görünür kılabilir. Ancak bu ünitelerin ilerleyen sayfalarında gerçekleşmektedir (K7, s.47-48). Sonuç olarak kavramsal kapsam genişlemesine rağmen sınıflar arası bütün bağlantılar aynı ölçüde açık değildir.

Bilimsel model oluşturma üç sınıfta da bulunurken modelleme nesnesi değişmekte; sınıflandırma 6. sınıfta, açık problem çözme ise 7. sınıfta belirginleşmektedir. Bu nedenle ilerleme, "her becerinin her sınıfta daha üst düzeye çıkması" yerine farklı becerilerin yeni bağlamlarda yeniden örgütlenmesi olarak yorumlanmıştır.

Etkinliklerin Bilimsel Süreç ve Alan Becerilerine Sunduğu Fırsatlar

Etkinlikler, öğrenciye hangi işlemleri yaptırdığı esas alınarak karşılaştırılmıştır. Örneğin bir fotoğrafı inceleme, gerçek gök cismini gözleme ve sınıfta kurulmuş düzeneği gözleme aynı başlık altında eşdeğer sayılmamıştır. Bilgi toplama, gözlem, sınıflandırma, çıkarım, modelleme ve problem çözme bakımından öne çıkan görevler Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3. Ünitelerde Becerilere Yönelik Başlıca Öğrenme Fırsatları

Beceri	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf
Bilgi toplama	Güneş Günlüğü ve kaynak doğrulama; s. 21, 24	Meteorit, yaşanabilirlik ve tutulma tarihi araştırmaları; s. 23–24, 34	Teknoloji ve yıldız araştırmalarında kaynakça ve sonuç kaydı; s. 17, 35
Gözlem	Ay'ın doğrudan ve uzun süreli gözlemi; s. 18, 28, 36	Tutulma düzeneklerini gözleme; s. 31–32	Astronomik görüntüler ve gözlem araçları üzerinden dolaylı inceleme; s. 22–23, 38–45
Sınıflandırma ve karşılaştırma	Gök cisimlerinin hareket ve büyüklüklerini karşılaştırma; s. 45–49	Gezegenleri ölçütlere göre gruplama; s. 22, 25	Uzay araçlarını işlev ve özelliklerine göre karşılaştırma; s. 19, 24, 54
Bilimsel çıkarım	Güneş lekesi çizimlerinden hareketi, gözlemlerden Ay'ın özelliklerini yorumlama; s. 22, 28–30	Düzenek ve çizimlerden tutulma ilişkilerini açıklama; s. 30–35	Araştırma ve görsellerden kavramsal ilişkiler kurma; s. 35–48
Bilimsel modelleme	Ay evreleri ve Güneş–Dünya–Ay modellerini geliştirme; s. 41, 45	Kaynak ve geri bildirimle modeli düzeltip yeniden çizme; s. 27, 36	Gözlem aracı modelini karşılaştırma ve geliştirme; s. 29
Problem çözme	Tasarım görevlerinde karşılaşılabilecek güçlükleri giderme; s. 41, 45	Modeldeki eksik veya hataları düzeltme; s. 27, 36	Açık problem tanımı, veriye göre tahmin ve çözüm değerlendirme; s. 30–32

Tablo 3'teki örnekler, becerilerdeki değişimin tek yönlü olmadığını göstermektedir. Doğrudan ve uzun süreli gözlem 5. sınıfta belirginken 7. sınıfta araştırma, karşılaştırma ve problem çözme daha açık görevlerle sunulmaktadır. Tasarımda bir hatayı giderme de problem çözme fırsatı yaratabilir; ancak bu durum, 7. sınıfta programın açıkça istediği çok aşamalı problem çözme süreciyle eşdeğer değildir. Bu nedenle tablodaki benzer sözcükler, sınıflarda aynı görevin yinelendiği biçiminde okunmamalıdır.

Bilgi Toplama ve Gözlemden Çıkarıma Ulaşma

Beşinci sınıftaki "Güneş Günlüğü", bilgi toplama sürecinin kitapta nasıl somutlaştığına ilişkin açıklayıcı bir örnektir. Öğrenci başlangıç düşüncelerini yazar, kullanacağı güvenilir kaynakları belirler, araştırdığı bilgileri kaydeder ve tartışma sonunda eksik veya hatalı kayıtlarını düzeltir (K5, s. 21, 24). Böylece FB.5.1.1'deki bilgiye ulaşma, doğrulama ve kaydetme adımları aynı görev içinde görünür hâle gelmektedir. Altıncı sınıfta asteroit ve meteorit araştırmaları, yaşam olasılığı tartışması ve tutulma tarihlerinin araştırılması bilgi toplamayı farklı konulara taşımaktadır (K6, s. 23–24, 34). Yedinci sınıftaki araştırmalarda kaynakça ve ulaşılan bilgiler için ayrılmış alanlar bulunması, bu kayıt alışkanlığını yeni konulara taşımaktadır (K7, s. 17, 35).

Ay'ın açık ve güvenilir bir alanda 30 gün boyunca gözlenmesi, fotoğrafının çekilmesi ve görünümünün çizilmesi, verinin zaman içinde birikmesine dayalı bir öğrenme fırsatıdır (K5, s. 18, 36). Ay'ın hareketlerini canlandırma görevi ise farklı bir temsil kullanmaktadır. Ay'ı temsil eden öğrenci Dünya rolündeki arkadaşına aynı yüzünü dönük tutarak dolanırken, dönme ve dolanma hareketlerinin birlikte düşünülmesi beklenmektedir (K5, s. 30). Bu iki etkinliğin birlikte okunması önemlidir: birincisi görünen değişimi kaydetmeye, ikincisi hareket ilişkisini açıklamaya yöneliktir.

Güneş lekelerinin yer değiştirmesini yorumlama görevinde ise öğrencinin kendi gözlem kayıtları değil, öykü içinde sunulan ardışık çizimler kullanılmaktadır (K5, s. 22). Bu çalışma veriden sonuç çıkarma fırsatı sunar; fakat doğrudan Güneş gözlemi olarak adlandırılmamalıdır. Altıncı sınıftaki tutulma düzeneklerinde de gerçek tutulma yerine olayın sınıfta kurulan temsili gözlenmektedir. Öğrencinin malzemelerin konumunu ve gözlem sonucunu kaydetmesi, bu temsil ile açıklama arasında bağ kurmaktadır (K6, s. 31–32). Tutulmaların gerçek tarihlerinin araştırılması ise bu modele. Dış dünya bağlamı sağlamaktadır (K6, s.34).

Yedinci sınıfta yıldızlar ve galaksiler ağırlıklı olarak görseller, bilgi kaynakları ve kavramsal görevlerle ele alınmaktadır (K7, s. 35–48). Bu nedenle doğrudan gözlem bakımından her sınıfta artış bulunduğu söylenemez. Farklı astronomik nesnelerin erişilebilirliği değiştikçe gözlem biçimi de değişmektedir. Dikey bütünlük için 5. sınıftaki gözlem kayıtlarını 6. sınıfta tutulma koşullarını tartışırken yeniden kullanmak veya 7. sınıfta teleskop görüntülerinden küçük veri kümeleri incelemek yararlı olabilir.

Sınıflandırma ve Karşılaştırma

Altıncı sınıf kitabı, gezegenleri sınıflandırmayı hazır grupların adını öğrenmenin ötesine taşımaktadır. Öğrenciden gezegenlerin hangi özelliklerine göre gruplandırılabileceğini gerekçeleriyle açıklaması, özelliklere göre ayrıştırması ve grupları adlandırması istenmektedir (K6, s. 22). Ardından hazır grupların hangi ölçüte dayandığını bulma ve gezegen–özellik tablosunu tamamlama görevleri gelmektedir (K6, s. 22, 25). Böylece ölçüt oluşturma ile verilen ölçütü kullanma birlikte yer almaktadır.

Yedinci sınıfta karşılaştırmanın nesnesi teknolojik araçlara dönüşmektedir. Uzay sondası, roket, uydu, mekik, istasyon ve teleskoplar kullanım amacı, enerji kaynağı ve yeniden kullanılabilme gibi özelliklerle karşılaştırılmaktadır (K7, s. 17–24). Bu görevlerde benzerlikleri yazmak kadar farklılıkları açıklamak da önemlidir. Gezegenlerde kullanılan karşılaştırma alışkanlığının araçların işlevlerine taşınması bir süreklilik fırsatıdır; ancak bu bağlantının öğretmen tarafından kurulmuş olduğu doküman verisinden çıkarılamaz.

Bilimsel Model Oluşturma ve Geliştirme

Üç sınıfta da modellerin hazırlanması ve başkalarının modelleriyle karşılaştırılması istenmektedir. Beşinci sınıftaki Ay'ın Evreleri Modeli ve Model Geliştiriyorum görevlerinde plan, malzeme, çizim, değerlendirme ve düzeltme alanları bulunmaktadır (K5, s. 41, 45). Bu nedenle görevlerin yalnızca el işi veya estetik ürün hazırlama olarak değerlendirilmesi uygun değildir. Bununla birlikte öğrencinin modelde yaptığı değişikliğin hangi gözlem veya kaynağa dayandığını ayrı biçimde yazması daha açık bir öğrenme kanıtı oluşturabilir.

Altıncı sınıfın tasarım görevleri model yenilemeyi daha ayrıntılı biçimde görünür kılmaktadır. Öğrenci bilimsel kaynaklara ve diğer grupların modellerine başvurmakta, öğretmen geri bildirimi almakta, hatayı düzeltmekte, yapılan değişikliği proje raporuna yazmakta ve düzeltilmiş modeli yeniden çizmektedir (K6, s. 27, 36). İlk model ile yenilenmiş modelin birlikte kaydedilmesi, öğrencinin düşüncesindeki değişimi incelemeye elverişlidir. Dolayısıyla programdaki "yeni kanıtlarla yenileme" beklentisinin kitapta hiç karşılığı olmadığı söylenemez.

Yedinci sınıfta modelleme, gök cismi veya astronomik olaydan gözlem aracına yönelmektedir. Dürbün, teleskop, yapay uydu veya gezici araç modeli hazırlama seçenekleri bulunmaktadır (K7, s. 29). Burada modelin hangi özelliği gösterdiği önem kazanmaktadır: gerçek araca benzemek, aracın veri toplama işlevini açıklamakla aynı şey değildir. Basılı yönerge karşılaştırma ve geliştirmeyi içerirken bütün seçenekler için ortak bir işlev testi tanımlamamaktadır. Bu durum, bilimsel temsil ile mühendislik tasarımın arasındaki ilişki, modelin amacı ve sınırlılıkları üzerinden açıklanmalıdır.

Problem Çözme

Yedinci sınıftaki Uzayda Neler Oluyor? görevi, uzay araştırmalarının yol açtığı problemleri belirleme, kendi ifadeleriyle özetleme, veriye göre tahmin üretme, farklı bakış açılarından akıl yürütme ve çözüm yollarını değerlendirme adımlarını içermektedir (K7, s. 30–32). Altı ayakkabı tekniği, aynı problem için farklı

yaklaşım biçimlerinin tartışılmasını sağlamaya yönelik olarak kullanılmıştır. Bu yapı FB.7.1.3'ün süreç bileşenleriyle belirgin biçimde örtüşmektedir. Problem çözme yalnızca "uzay kirliliği nedir?" sorusunun yanıtlanmasıyla sınırlı değildir. Problem çözme, rapor ve sunum oluşturmayı da kapsamaktadır.

Görevin astronomi öğretimine katkısı, uzay teknolojilerini yalnızca yararlı araçlar olarak tanıtmakla yetinmemesidir. Öğrenci, araştırmaların doğurabileceği sorunları ve bunlara ilişkin kararları da tartışmaktadır. Bununla birlikte farklı çözümlerin uygulanabilirlik, maliyet veya çevresel etki gibi ortak ölçütlerle karşılaştırılması basılı yönergede daha açık hâle getirilebilir. Bu ölçütler kitapta saptanmış içerik olarak değil, görevin bilimsel gerekçelendirme yönünü geliştirecek öneriler olarak ele alınmıştır.

Görsel Temsiller ve Destekleyici Uygulamaların Öğrenme Çıktılarıyla Uyumu

Bu araştırma sorusu üç alt boyutta ele alınmıştır. Önce görsel temsiller ile bilim tarihi ve güncel çalışmaların konuyu nasıl desteklediği, ardından değerlendirme görevlerinin beklenen işlemlerle ilişkisi incelenmiştir. Tablo 4, ilk iki alt boyutun sınıflar arasındaki görünümünü özetlemektedir.

Tablo 4. Görsel Temsiller Bilim Tarihi ve Güncel Uzay Çalışmaları İçin Örnekler

Sınıf	Görsel temsil ve kullanım	Bilim tarihi	Güncel araştırma ve uzay bağlamı
5. sınıf	Güneş lekesi dizisi, Ay evreleri, büyüklük ve hareket çizimleri; s. 22–23, 37–40, 47	Galileo, Ali Kuşçu, Caca Bey, Uluğ Bey ve diğer isimler; s. 24, 31, 48, 53	Parker uzay aracı ve Ay Araştırma Programı; s. 24, 29
6. sınıf	Gezegen tabloları, tutulma şemaları ve fiziksel model görselleri; s. 19–25, 34, 37, 40–41	Biruni, Fergani, Bettânî, Zerkâle, Takıyyüddin ve Dilhan Eryurt; s. 24, 35, 38	Türkiye ve dünyadaki tutulma tarihlerinin araştırılması; s. 34
7. sınıf	Araç fotoğrafları, yıldız büyüklükleri, yaşam şeması ve kavram haritası; s. 18–24, 38–49	Nüzhet Gökdoğan, Yuri Gagarin, Hubble, Einstein, Ali Yar ve Goddard; s. 27–28, 50	Türksat 6A, İMECE, TUA, TÜBİTAK UZAY, teleskoplar ve Alper Gezeravcı; s. 15–28

Tablo 4 incelendiğinde görsellerin işlevinin sınıflar arasında değiştiği görülmektedir. Beşinci sınıfta görünüm ve hareket ilişkileri, altıncı sınıfta sınıflandırma ve tutulma geometrisi, yedinci sınıfta ise teknolojik işlevler ve daha geniş astronomik yapılar görseller aracılığıyla ele alınmaktadır. Bilim tarihi ve güncel çalışmalar da tek bir sınıfa özgü değildir. Ancak içeriklerin üç kitapta da bulunması, bunların öğrenme çıktılarıyla aynı güçte ilişkilendirildiğini göstermemektedir. Bunun için öğrenciden bu içerikler üzerinde hangi işlemi yapmasının istendiğine bakmak gerekir.

Görsellerin Açıklayıcı İşlevi ve Ölçeklendirme

Beşinci sınıftaki Görünen Boyut etkinliği, farklı büyüklükteki iki topun farklı uzaklıklardan gözlenmesini ve görünen büyüklüklerinin çizilmesini istemektedir (K5, s. 23). Böylece gerçek büyüklük ile gözlemcinin gördüğü büyüklük arasındaki fark çalışmanın konusu hâline gelmektedir. Bu, görsel okuryazarlığın yalnızca görseli tanıma değil, temsil koşullarını sorgulama yönünü destekleyen bir örnektir. Ay evrelerinde uzaydaki konumla Dünya'dan görünen aydınlık bölümün birlikte düşünülmesi gerekir (K5, s. 37–40). Bu iki bakış açısının açıkça ilişkilendirilmesi, öğrencinin yalnızca evre adlarını öğrenmesinden daha farklı bir taleptir.

Altıncı sınıfta görseller, gezegenlerin özelliklerini karşılaştırmak ve tutulmalarda konum–gölge ilişkisini açıklamak için kullanılmaktadır. Ünite sonundaki modelleme metninde, kullanılan topların büyüklük, şekil ve uzaklık bakımından gerçeği bire bir yansıtmayacağı açıkça belirtilmektedir (K6, s. 40). Bu nedenle model sınırlılıklarına hiç değinilmediği yönünde bir sonuç doğru olmaz. Ancak bu açıklama, sistem şemalarının okunması ve öğrencinin kendi modelini değerlendirmesi sırasında da kullanılabilir. Gezegen çaplarını ve aralarındaki uzaklıkları aynı ölçekte sınıf içinde görünür biçimde göstermek güç olduğundan, modelde nelerin ölçekli olduğunun belirtilmesi gerekir.

Yedinci sınıfta yıldızların göreli büyüklüklerini gösteren görseller, yaşam süreci şeması ve yıldız–galaksi–evren kavramlarını ilişkilendiren görevler bulunmaktadır (K7, s. 38–49). Özellikle kavram haritasında ilişki ifadelerinin yazılması, görseli yalnızca süsleyici unsur olmaktan çıkarmaktadır (K7, s. 47). Buna karşılık renk, yaş, kütle ve büyüklük arasındaki ilişkiler fazla genel ifadelerle sunulması, görseldeki tek bir özelliğin başka bir değişkenin doğrudan göstergesi gibi okunmasına yol açabilir. Bununla birlikte haritadaki okların neyi anlattığı, yıldız yaşam şemasının hangi koşulları basitleştirdiği ve bir fotoğrafın doğrudan hangi bilgiyi verdiği tartışılmalıdır. Görsel çeşitliliği ile açıklama doğruluğu ayrı ölçütlerdir.

Bilim Tarihi ve Güncel Uzay Çalışmalarının Katkısı

Bilim tarihi, bazı örneklerde astronomik açıklamayla doğrudan bağlantılıdır. Galileo'nun Güneş lekelerini gözlemlemesi dönme hareketiyle, Fergani'nin çalışmaları tutulmalarla, Biruni'nin araç ve ölçüm yaklaşımı astronomik araştırmayla ilişkilendirilmektedir (K5, s. 24; K6, s. 24, 35). Diğer örnekler biyografik bilgi ağırlıklıdır. Bu ayrım önemlidir. Bir bilim insanının adını ve eserini öğrenmek ile kullandığı kanıtın açıklamayı nasıl değiştirdiğini tartışmak farklı görevlerdir.

Dilhan Eryurt ve Nüzhet Gökdoğan'ın çalışmalarına yer verilmesi, astronomiyle uğraşan kişilere ilişkin örnekleri çeşitlendirmektedir (K6, s. 38; K7, s. 28). Bunun öğrencilerin meslek algılarını veya tutumlarını değiştirdiği bu belgelerden belirlenemez. Ancak içerik, bilimsel araştırmanın gözlemevleri, kurumlar ve iş birliğiyle yürütüldüğünü tartışmaya açabilecek bir bağlam sunmaktadır.

Güncel uzay çalışmalarında 5. sınıfta Parker uzay aracı ve Ay Araştırma Programı, 7. sınıfta Türksat 6A, İMECE, Hubble ve James Webb, TUA ve Alper Gezeravcı'nın görevi gibi örnekler bulunmaktadır (K5, s. 24, 29; K7, s. 15–28). Bu bağlamlar ilgili çıktılarla ilişkilendirilebilir: örneğin uydu özellikleri FB.7.1.1 kapsamında karşılaştırmaya, uzay kirliliği FB.7.1.3 kapsamında problem çözmeye temel oluşturmaktadır. Bununla birlikte aktif uydu sayıları, projelerin durumu ve "en gelişmiş" gibi nitelemeler zamanla değişebilir. Bu çalışmada kitaptaki sayı ve görev bildirimleri günümüzün doğrulanmış uzay envanteri olarak kullanılmamıştır.

Ölçme ve Değerlendirme

Değerlendirme yalnızca ünite sonu sorularından oluşmamaktadır. Ön değerlendirmeler, etkinlik sırasında oluşan kayıtlar, model düzeltmeleri, ürün sunumları, öz değerlendirme ve akran geri bildirimi de öğrenme kanıtları sunmaktadır. Uzay Çağı" ünitesinde buna ek olarak problem çözme raporu, teknoloji karşılaştırması, rol oynama, istasyon çalışması ve analoji yorumlama gibi öğrenme kanıtları bulunmaktadır. Bu çeşitlilik, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin süreç odaklı değerlendirme yaklaşımıyla uyumludur. Tablo 5, bu araçları sınıf düzeylerine göre bir araya getirmekte ve incelemenin sınırlarını göstermektedir.

Tablo 5. Değerlendirme Görevleri ve Öğrenme Çıktılarıyla İlişkileri

Sınıf	Basılı sayfada görülen başlıca kanıt	Çıktıyla ilişkisi ve yorum sınırı
5. sınıf	Ön bilgi soruları ve çizimler; Ay ürünlerine akran geri bildirimi; öz değerlendirme; ünite sonu soruları. s. 18–19, 31, 42, 46, 50–52	Bilgi toplama, gözlem ve modelleme ürünleri izlenebilir. Öz değerlendirme soruları öğrencinin farkındalığına yöneliktir; tek başına bilimsel doğruluğu ölçmez.
6. sınıf	Gruplama ve özellik tabloları; tutulma çizimleri; model düzeltme kayıtları ve hatalı model sorusu. s. 22, 25, 27, 30–32, 36, 41	Sınıflandırma, çıkarım ve model değerlendirmeye ilişkin ürün istenir. Seçmeli yanıt, düzeltmenin bütün gerekçesini ortaya koymayabilir.
7. sınıf	Araç karşılaştırması; model, çözüm raporu ve poster görevleri; kavram haritası; açık uçlu sorular. s. 19, 24, 29, 31–32, 37, 47, 53–54	Karşılaştırma, problem çözme ve kavramsal ilişkiler için kanıt vardır. Karekodla yönlendirilen rubriklerin ölçütleri incelenmemiştir.

Tablo 5, her sınıfta hem bilgiye hem de öğrenci ürünlerine dayalı değerlendirme bulunduğunu göstermektedir. Örneğin gezegenleri kendi ölçütlerine göre gruplama, sınıflandırma becerisine doğrudan

ürün sunarken "bir gezegenin adını yazma" aynı becerinin bütün aşamalarını göstermez. Benzer biçimde uzay kirliliğine çözüm önerme sorusu ile problemin tanımı, veriler, seçenekler ve gerekçelerden oluşan rapor aynı ayrıntıda öğrenme kanıtı sağlamaz. Bu nedenle uyum, soru türünün adına göre değil öğrenciden istenen işlemin kapsamına göre yorumlanmıştır.

Beşinci sınıfta açık uçlu ön bilgi soruları ve çizimler, Ay gözlemi ürünlerine akran geri bildirimi, modelleme görevlerine ilişkin öz değerlendirme ve çeşitli ünite sonu soruları yer almaktadır (K5, s. 18–19, 31, 42, 46, 50–52). Bu yapı, değerlendirmenin yalnızca ünite sonunda yapılmadığını göstermektedir.

Altıncı sınıfın hatalı tutulma modelini düzeltmeye yönelik seçmeli sorusu, model değerlendirmeyi ünite sonuna taşımaktadır (K6, s. 41). Ancak öğrencinin hangi kanıta dayanarak seçim yaptığı yanıt seçeneğinden bütünüyle anlaşılamayabilir. Yedinci sınıfta Dünya'nın evrendeki konumunu adres hiyerarşisiyle ilişkilendirme ve yıldızların yaşamını analojiyle yorumlama soruları yeni bir bağlamda düşünme fırsatı sunmaktadır (K7, s. 53). Bu örnekler, bütün değerlendirme görevlerinin bilgi hatırlamaya indirgenemeyeceğini göstermektedir.

Öz değerlendirme formlarındaki öğrenilenler, zorlanılan noktalar ve bilginin kullanılabileceği durumlara ilişkin sorular öğrencinin kendi öğrenmesini düşünmesine yöneliktir (K5, s. 42, 46). Ancak analitik dereceli puanlama anahtarları çoğunlukla karekodla erişilen dış içeriklerde bırakılmıştır. Kitabın basılı sayfasında temel ölçütlerin görünür olmaması, öğrencinin göreve başlamadan önce başarı ölçütlerini bilmesini zorlaştırabilir. Model doğruluğu, veri kullanımı, açıklama, ölçek farkındalığı, iş birliği ve geliştirme süreci gibi ölçütlerin kısa bir rubrik olarak doğrudan verilmesi yararlı olacaktır.

Astronomi Öğretimi Açısından Güçlü ve Geliştirilmesi Gereken Yönler

İlk üç araştırma sorusunun bulguları birlikte ele alındığında dört ortak güçlü yön ortaya çıkmaktadır. Birincisi, öğrencinin günlük, çizim, model, poster ve rapor gibi farklı ürünler oluşturmasının istenmesidir. İkincisi, ön bilgi ve merak sorularının öğrenmenin başlangıcında yer almasıdır. Üçüncüsü, model tasarımlarında karşılaştırma ve düzeltmeye fırsat verilmesidir. Dördüncüsü ise uzay teknolojilerinin yararlarının yanında doğurabildiği problemleri tartışan görevlerin bulunmasıdır. Bu özellikler astronomiyi yalnızca bilgi listesi olarak sunmanın ötesinde çalışma fırsatları sağlamaktadır.

Geliştirme gereksinimleri üç düzeyde toplanmaktadır. İlk düzey görevlerin açıklığıdır: veri ile sonuç, ilk model ile düzeltilmiş model ve çözüm önerisi ile değerlendirme ölçütü arasındaki bağ bazı görevlerde daha görünür kurulabilir. İkinci düzey sınıflar arası sürekliliktir: önceki gözlem ve modellerin sonraki sınıfta yeniden kullanılmasını isteyen açık görevler artırılabilir. Üçüncü düzey bilimsel doğruluk ve iç tutarlılıktır. Son düzeydeki belirli örnekler, sayfa ve doğrulama kaynaklarıyla Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Belirlenen Hatalar ve Değerlendirme

Kitap ve sayfa	Saptanan durum	Değerlendirme ve gerekli düzenleme
K7, s. 50	Goddard'ın yaşam tarihleri 1942–2018 olarak verilmiş; aynı metinde 1912–1926 çalışmaları anlatılmıştır.	Kronoloji tutarsızdır. Doğru yaşam tarihleri 1882–1945'tir (Neufeld, 2016).
K7, s. 42 ve 55	Beyaz cüce "demir ve karbon yığını" olarak açıklanmış ve bulmacada yinelenmiştir.	Tipik beyaz cüce çekirdeği esas olarak karbon ve oksijendir. Açıklama ve değerlendirme maddesi birlikte düzeltilmelidir (NASA Hubble Mission Team, 2025).
K7, s. 44 ve 49	Yıldız kümesi ve takımyıldız ayrımı açıklanmasına karşın eşleştirmede takımyıldız için yıldız kümesi ifadesi kullanılmıştır.	Öğretim metni ve soru aynı kavramsal ayrımı korumalıdır.

Tablo 6 incelendiğinde, sorunların aynı türde olmadığı görülmektedir. Goddard örneği tarihsel bir bilgi hatası ve metin içi kronoloji tutarsızlığıdır. Beyaz cüce örneği, bilimsel olarak sorunlu bir ifadenin değerlendirme

maddesinde de tekrarlanabildiğini göstermektedir. Takımyıldız örneğinde ise ünitenin bir yerinde yapılan ayrım başka bir bölümde korunamamaktadır. Bu durumlar, öğretim metniyle soruların birbirine benzemesinin tek başına yeterli olmadığını; ortak ifadenin bilimsel doğruluğunun da incelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Tablodaki güvenlik örneği farklı biçimde yorumlanmalıdır. Kitapta filtre ve doğrudan bakmama uyarıları bulunmaktadır; dolayısıyla uyarıların tamamen yokluğu söz konusu değildir. Geliştirilmesi gereken nokta, gözlem saatine ilişkin ifadenin bu temel uyarıyı zayıflatmayacak açıklıkta düzenlenmesidir. Benzer şekilde bütün kitaplar, birkaç sorunlu örnekten hareketle başarısız olarak nitelendirilemez. Bulgular sayfa düzeyinde gerekçelendirilmiş, olumlu görev örnekleriyle birlikte değerlendirilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

İncelenen üç ünitede astronomi içeriği, yakın gök cisimlerinin özellik ve hareketlerinden sistem ilişkilerine ve daha geniş astronomik yapılara doğru genişlemektedir. Etkinlikler farklı beceriler için fırsatlar sunmakta; özellikle doğrudan Ay gözlemi, ölçütlere göre gezegen sınıflandırması, model yenileme ve uzay kirliliği için çözüm raporu görevleri bu yapının belirgin örneklerini oluşturmaktadır. Görseller, bilim tarihi ve güncel çalışmalar öğrenme çıktıları için çeşitli bağlamlar sağlarken değerlendirme hem kısa yanıtlardan hem de süreç içinde oluşan ürünlerden yararlanmaktadır.

Buna karşılık bütün süreç bileşenleri aynı açıklıkta görünür değildir. Öğrencinin hangi veriye dayanarak çıkarım yaptığı, modelini neden değiştirdiği ve çözümünü hangi ölçütle değerlendirdiği bazı görevlerde ayrıntılandırılabilir. Dikey ilerlemeyi güçlendirmek için aşağıdaki düzenlemeler önerilmektedir:

1. Önceki sınıfta hazırlanan gözlem kaydı ve modelleri yeni konuda kullanmayı isteyen görevler eklenmelidir. Ay evreleri kayıtlarının tutulma tartışmalarında, Güneş sistemi bilgisinin yıldız–galaksi–evren ilişkilerinde yeniden kullanılması bu amaca hizmet edebilir.
2. Gözlem kayıtlarına tarih, saat, yer, gözlem koşulları ve gözlenemeyen günlere ilişkin açıklamalar eklenebilir. Üst sınıflarda doğrudan gözlemin yanına gerçek astronomik verilerin basitleştirilmiş incelemeleri yerleştirilebilir.
3. Gözlemsel astronomi çalışmaları, gerçek astronomik gözlem verileriyle zenginleştirilebilir. Örneğin 5. sınıf ders kitabının 22. sayfasında hikâye ve çizimlerle sunulan Güneş lekeleri etkinliği, farklı tarihlere ait SDO/HMI Güneş görüntülerinin karşılaştırılmasıyla desteklenebilir (URL-1). Öğrencilerin leke gruplarının görünen konumlarını kaydetmeleri, değişimleri karşılaştırmaları ve Güneş'in dönmesine ilişkin çıkarımlarını bu kayıtlara dayandırmaları istenebilir.
4. Model raporlarında "ilk model", "kullanılan kanıt", "yapılan değişiklik" ve "değişikliğin gerekçesi" için ayrı alanlar bulunmalıdır. Modelin temsil edemediği özellikler de öğrenciden istenmelidir.
5. Fotoğraf, çizim, düzenek ve kavram haritası arasında geçiş gerektiren görevler artırılmalıdır. Ölçekli olmayan büyüklük ve uzaklıklar ile gözlemcinin bakış açısı açıklanmalıdır.
6. Araştırma görevlerinde kaynak güvenilirliği yalnızca "güvenilir kaynak kullanınız" yönergesiyle bırakılmamalıdır. Kurum veya yazar, tarih, kanıt ve farklı kaynaklarla tutarlılık gibi ölçütler kullanılabilir.
7. Performans görevlerinin temel değerlendirme ölçütleri basılı sayfada da görünür olmalıdır. Karekod içerikleri tamamlayıcı olabilir; öğrencinin göreve başlamadan önce temel ölçütlere erişimi sağlanmalıdır.

8. Bilimsel ve tarihsel bilgiler, görsel açıklamaları ve değerlendirme maddeleriyle birlikte kontrol edilmelidir. Güncel uzay bilgileri tarih belirtilerek sunulmalı; Güneş gözlemine ilişkin güvenlik yönergeleri ilgili görevlerin yanında açık biçimde yer almalıdır.

Gelecek araştırmalarda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne uyumlu farklı yayınevlerinin Fen Bilimleri ders kitapları karşılaştırılabilir; astronomi etkinliklerinin sınıf içindeki uygulanma biçimi gözlem ve öğretmen görüşleriyle incelenebilir; öğrencilerin üniteler arası kavramsal ilerlemesi uzunlamasına izlenebilir. Özellikle Güneş-Dünya-Ay, tutulmalar, gezegen-yıldız ayrımı, yıldız yaşam döngüsü ve galaksi-evren hiyerarşisi için öğrenci modellerinin zaman içindeki değişimini inceleyen çalışmalar ders kitabı tasarımına doğrudan katkı sağlayabilir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne uygun hazırlanmış Fen Bilimleri ders kitapları ve astronomi öğretimini konu alan çalışmalar bibliyometrik analizle incelenebilir. Bibliyometrik araştırmalar, ilgili literatüre yön veren çalışmaları ve bu çalışmaların yayımlandığı bilimsel dergilerini görme imkânı sunmaktadır (Canbulat, 2026).

KAYNAKLAR

Akçay, H., Kapıcı, H. O., & Akçay, B. (2020). Analysis of the Representations in Turkish Middle School Science Textbooks from 2002 to 2017. *Participatory Educational Research, 7*(3), 192-216. https://doi.org/10.17275/per.20.42.7.3

Bailey, J. M., & Slater, T. F. (2010). A contemporary review of K–16 astronomy education research. In J. Pasachoff & J. Percy (Eds.), *Teaching and learning astronomy: Effective strategies for educators worldwide* (pp. 35–53). Cambridge University Press.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Canbulat, A. (2025). Repressiya Dönemi'nde Kazakistan Eğitim Politikaları ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Karşılaştırmalı İncelenmesi. *Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 15-25. https://izlik.org/JA99WH75CX

Canbulat, A. (2026). Ana Dili Eğitimi Kapsamında Yapılmış Söylem Çözümlemesi Çalışmalarının Bibliyometrik Analizi. *Söylem Filoloji Dergisi, 11*(2), 1082-1102. https://doi.org/10.29110/soylemdergi.1920491

Canbulat, A. & Kurtuluş, M. A. (2026). *Dijital Okuryazarlık ve Söylem*. M. Uslu, B. Özçakır & M. A. Kurtuluş (Ed.), ALKÜ eğitim araştırmaları II: eğitim bilimleri alanındaki güncel araştırmalar, yenilikçi yaklaşımlar ve değerlendirmeler içinde (s. 17-32). Çizgi Kitabevi.

Demirci, M., & Yıldırım, H. İ. (2025). Fen bilimleri ders kitapları ve öğretim programının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research, 13*(25), 156–180. https://doi.org/10.18009/jcer.1568951

Görecek Baybars, M., & Can, Ş. (2018). Middle school students' misconceptions about the concepts of astronomy. *International Education Studies, 11*(11), 34–45. https://doi.org/10.5539/ies.v11n11p34

İnaltekin, T., & Akbaba, U. (2024). Investigation of middle school students' model of astronomy events and information sources of incorrect model. *International Journal of Contemporary Educational Research, 11*(4), 508–524. https://doi.org/10.52380/ijcer.2024.11.4.680

Korur, F. (2015). Exploring seventh-grade students' and pre-service science teachers' misconceptions in astronomical concepts. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 11*(5), 1041–1060. https://doi.org/10.12973/eurasia.2015.1373a

Kose, M., Kurtulus, M. A., & Bilen, K. (2022). How do gifted elementary students perceive Earth's shape and gravity? *Pedagogical Research, 7*(3), em0126. https://doi.org/10.29333/pr/11989

Köse, M. (2021). Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(2), 316-334. https://doi.org/10.17556/erziefd.738444

Köse, M. (2022). Fen bilimleri ders kitaplarındaki analojilerin değerlendirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education, 11*(1), 112-126

Köse, M., & Yenilmez Türkoğlu, A. (2023). *Fen öğretiminde bilimsel modellerin kullanımı*. M. Ergün (Ed.), Fen öğretimi 1 içinde (ss. 245–275). Nobel Yayıncılık.

Kuyucu, E. E., Karakaya, B., & Özcan, H. (2025). TYMM fen bilimleri 5. sınıf ders kitabında yer alan açık uçlu soruların YBT'ye göre incelenmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(2), 115–138. https://doi.org/10.46762/mamulebd.1771084.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Fen bilimleri dersi öğretim programı (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar): Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/ders/fen-bilimleri-dersi adresinden erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2026a). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 5. sınıf ders kitabı: 1. Kitap, https://tymm.meb.gov.tr/kitap/19/fen-bilimleri-5sinif-ders-kitabi-1kitap adresinden erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2026b). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 6. sınıf ders kitabı: 1. Kitap, https://tymm.meb.gov.tr/kitap/48/fen-bilimleri-6sinif-ders-kitabi-1kitap adresinden erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2026c). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 7. sınıf ders kitabı: 1. Kitap, https://tymm.meb.gov.tr/kitap/272/fen-bilimleri-7sinif-ders-kitabi-1kitap adresinden erişilmiştir.

NASA Hubble Mission Team. (2025, 13 Ağustos). *NASA's Hubble uncovers rare white dwarf merger remnant*. NASA Science. https://science.nasa.gov/missions/hubble/nasas-hubble-uncovers-rare-white-dwarf-merger-remnant/ adresinden erişilmiştir.

Neufeld, M. (2016, 16 Mart). *Robert Goddard and the first liquid-propellant rocket. Smithsonian National Air and Space Museum*. https://airandspace.si.edu/stories/editorial/robert-goddard-and-first-liquid-propellant-rocket.

Özdemir, E., & Berber, E. (2023). Astronomi Konularının Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitapları Kapsamında İncelenmesi. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 2*(2), 69-84. https://izlik.org/JA42CF79WH.

Plummer, J. D. (2014). Spatial thinking as the dimension of progress in an astronomy learning progression. *Studies in Science Education, 50*(1), 1–45. https://doi.org/10.1080/03057267.2013.869039

Schwarz, C. V., Reiser, B. J., Davis, E. A., Kenyon, L., Achér, A., Fortus, D., Shwartz, Y., Hug, B., & Krajcik, J. (2009). Developing a learning progression for scientific modeling: Making scientific modeling accessible and meaningful for learners. *Journal of Research in Science Teaching, 46*(6), 632–654. https://doi.org/10.1002/tea.20311

Yıldız Tezer, A. (2022). Middle school students' misconceptions about astronomy concepts and their attitudes towards astronomy [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

İnternet Kaynakça

URL-1. SDO/HMI Continuum Image. https://soho.nascom.nasa.gov/data/realtime/hmi_igr/512/ (Erişim tarihi: 25.10.2026).

TAM AKREDİTE TÜRKÇE EĞİTİMİ LİSANS PROGRAMLARINDA ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME: EPDAD RAPORLARININ BOYLAMSAL DOKÜMAN ANALİZİ

Ömür Dincel, Bağımsız Araştırmacı, dincel_55@hotmail.com

Serdar Bulut, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, serdar.bulut@alanya.edu.tr

GİRİŞ

Yükseköğretim kurumları, toplumda en üst düzeyde eğitim veren, araştırmalar yapan, toplumun sorunlarına evrensel ve ulusal düzeyde çözümler arayan ve birçok alanda topluma politika önerileri ile yol gösteren kurumlardır (Ergen, 2006: 13). Bu perspektiften bakıldığında yükseköğretim, bir ülkenin gerek duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, bilginin üretilmesinde ve topluma hizmette önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Aydın vd., 2017: 3). Küresel dünya ile birlikte temel işlevi bilgi üretmek olan yükseköğretim kurumlarının bilgiye ulaşma, bilgiyi işleme ve ulaştığı bilgiyi bilim çerçevesinde tüm insanlığın yararına sunma şekillerinde bir dizi değişiklikler olmuştur. Özellikle son yüzyılda görülmeye başlayan bu hareketlilik ve değişim, "üniversitelerdeki kalite arayışını artırdığı gibi bilişim ve iletişim teknolojilerindeki yenilikler ve bu yeniliklerin eğitime entegrasyonu da önemli hâle gelmiştir" (Güney, 2019: 401). Zamanla teknolojinin eğitime entegre edilmeye başlamasıyla birlikte de yükseköğretim kurumlarında nitelik ve kalite güvencesi kavramları ön plana çıkmaya başlamıştır. Yükseköğretimde kalite güvencesi; kurumların çalışmalarını şeffaflık ve hesap verilebilirlik bilinciyle yürütmelerini, buna ek olarak da sürekli iyileştirme ilkesini düstur edinmelerini sağlayan dinamik bir süreci ihtiva etmektedir. Bu sürecin gerçekleşmesinde bir kontrol ve değerlendirme mekanizması olarak karşımıza çıkan akreditasyon ise, "önceden belirlenmiş, akademik ve alana özgü standartların bir yükseköğretim programı tarafından karşılanıp karşılanmadığını ölçen değerlendirme ve dış kalite güvence sürecini ifade etmektedir (YÖKAK, 2023). Yükseköğretim alanında dünyada on dokuzuncu yüzyılın sonlarına doğru Amerika Birleşik Devletleri'nde görülmeye başlanan akreditasyon çalışmalarının Türkiye'de görülmeye başlanması ise 1990'lı yılların sonlarına dayanmaktadır. Türkiye'de son yıllarda yükseköğretim kurumlarında içselleştirilen ve odak haline getirilen akreditasyon kültürü, özellikle kitlesel iyileşmenin ve yenileşmenin öncüsü konumundaki eğitim fakültelerinde büyük bir öneme sahiptir.

Günümüzde öğretmen eğitimi programlarında yaşanılan sorunları belirlemek, ileriye dönük önlemler almak, öğretmen eğitiminin ve öğretmenlerin kalitesini artırmak bakımından akreditasyon çalışmaları büyük önem taşımaktadır (Günel vd., 2020: 1018). Eğitim fakültelerinde kalitenin artırılması, donanımlı öğretmen adaylarının yetiştirilmesi ve programların belli bir standarda bağlanması amacıyla öğretmen yetiştiren programlar bağımsız kurullar tarafından belirli standartlar referans alınarak değerlendirilmektedir. Türkiye'de eğitim fakültelerinin değerlendirilme ve akreditasyon süreçleri Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) tarafından yetkilendirilen bağımsız bir kuruluş olan Öğretmen Eğitimi Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) tarafından yürütülmektedir. EPDAD, programları; öğretimin amaçları, uygulanması, değerlendirilmesi, öğrenci yeterlikleri, akademisyen yeterlikleri, fakülte-okul iş birliği, sosyal kullanım alanları, yönetimsel işlev ve kalite güvencesi gibi çok geniş bir yelpazede ele

alıp incelemektedir. EPDAD, eğitim fakültelerini böylesine çok boyutlu inceleyerek öğretmen eğitiminin niteliğini ulusal ve uluslararası standartlara ulaştırmayı amaçlamaktadır.

Eğitim fakülteleri içerisinde ana dili öğretimini kapsayan; okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi bir dizi karışık sürecin birbiriyle ilişkili bir şekilde öğretilmesini hedefleyen ve bunların ne düzeyde öğrenildiğini denetleyen Türkçe öğretmenliği lisans programları bu yönüyle büyük önem taşımaktadır. Geleceğin ana dili öğreticilerinin yetiştirildiği Türkçe öğretmenliği programlarının başarısı, sadece öğrettikleri teorik ve kuramsal bilgilerle değil; teoride öğretilen bilgilerin pratiğe dönüştürülme düzeylerinin doğru bir şekilde ölçülmesiyle de yakından ilişkilidir. Bu boyutuyla ele alındığında eğitimde kalite güvence sistemine işlerlik kazandırabilmek ve gerek duyulduğunda aksiyon alabilmek adına ihtiyaç duyulan bileşenlerin başında ölçme değerlendirme gelmektedir. Çünkü ölçme değerlendirme; eğitim süreçlerinin planlanması, öğretimin dinamik bir şekilde ilerlemesi ve öğrenmenin hedefler doğrultusunda gerçekleşmesini sağlayan en temel unsurdur (Göçer, 2019: 112). Akreditasyon ölçütlerinden hareketle ölçme değerlendirme ise, öğrenme kazanımlarının ne düzeyde gerçekleştiğini belirleyen, programın gerekli görülen yerlerinde gerekli iyileştirmelerin yapılarak programın ve müfredatın güncellenmesini sağlayan dinamik bir süreçtir. Akreditasyon sürecinde programlar; belirlenen standart alanları bağlamında ölçme değerlendirme alt standardı bakımından da titizlikle incelenmekte ve programın ölçme değerlendirmeye dönük güçlü ve geliştirilmeye açık yönleri belirlenmektedir. Türkçe öğretmenliği programlarında nitelikte devamlılığın sağlanabilmesi, ölçme değerlendirme sürecinin ve etkinliklerinin uluslararası eğitim standartlarına çıkartılabilmesi şüphesiz ki alana dair teorik bilgilerin ve uygulamaların doğru şekilde analiz edilmesine bağlıdır. Bu bağlamda, yapılan literatür taraması sonucunda, çalışmaların genellikle Türkçe eğitimini de içine alacak şekilde eğitim fakültelerinin akreditasyonu (Doğan, 1999; Adıgüzel & Sağlam, 2009; Bakioğlu & Baltacı, 2010; Erkuş & Özdemir, 2010; Aküzüm & Saraçoğlu, 2018; Buyuran, 2019; Kılıçarslan, 2020; İşman ve ark., 2021; Alpaydın & Topal, 2022; Demirbilek, 2022; Dede, 2024; Güzel & Sağ 2025; Mar, 2022) üzerinde yoğunlaştığı; Türkçe eğitiminde akreditasyon temalı çalışmaların (İkiel, 2019; Demir & Sayar, 2021; Azizoğlu & Yıldız, 2025; Çeşit & Kaya, 2025; Söngüt & Deniz, 2026) ise sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir. Bu noktada, akreditasyon raporlarının *ilk genel değerlendirme* ve *ara değerlendirme* şeklinde karşılaştırmalı olarak boylamsal desende incelenmesi yararlı olacaktır. Akredite olmuş Türkçe öğretmenliği lisans programlarının ölçme değerlendirme noktasında nasıl bir değişim geçirdiği, kronikleşen eksiklikler varsa bunların tespiti ve akreditasyon raporlarında gözlemlenen değişim ve kalite güvencesi göstergelerindeki dönüşüm açısından çalışmanın elde edeceği sonuçlar son derece önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, tam akredite edilmiş Türkçe öğretmenliği lisans programlarının EPDAD değerlendirme raporlarını ölçme değerlendirme standartları bağlamında boylamsal olarak analiz etmektir. Araştırma, tam akredite edilmiş Türkçe öğretmenliği lisans programlarının ölçme değerlendirme standardına yönelik değişimlerini ilk kez genel değerlendirme ve ara değerlendirme raporları üzerinden boylamsal olarak incelenmesine fırsat tanıması yönüyle büyük önem taşımaktadır. Ayrıca araştırmanın bu yönüyle literatürdeki boşluğu dolduracağı ve gelecekteki çalışmalara kaynaklık edeceği düşünülmektedir. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Akredite edilmiş Türkçe öğretmenliği lisans programlarının ölçme değerlendirme standardına dair uyum düzeyleri nasıldır?
2. EPDAD ilk genel değerlendirme ve ara değerlendirme verilerinin boylamsal değişimine ilişkin tematik frekans yüzde dağılımları nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2013), doküman analizini "araştırılması amaçlanan olay ve olgulara ilişkin bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesi" şeklinde tanımlarken Kıral'a (2020) göre ise doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan nitel araştırma yöntemidir. Bu tanımlardan hareketle doküman analizinin araştırmaya yönelik seçilen yazılı ya da basılı materyallerin sistemli bir şekilde incelenmesi, çözümlenmesi ve değerlendirilip yorumlanması esasına dayandığı ifade edilebilir. Araştırmada tam akredite edilmiş Türkçe öğretmenliği lisans programlarının ölçme değerlendirme bağlamında zamansal değişimi ele alındığından doküman analizi yöntemi boylamsal bir yaklaşımla kurgulanmıştır. Büyüköztürk ve diğerleri (2017) boylamsal araştırmaları, çalışma grubundan farklı zaman aralıklarıyla veri toplanarak, öğrenmelerin kalıcılığının ve bireylerin eğilimlerinin tespit edildiği araştırmalar olarak ifade etmektedirler. Bu yönüyle araştırmanın odak noktasını, tam akredite edilmiş Türkçe öğretmenliği lisans programlarının *ilk genel değerlendirme* raporları ile *ara değerlendirme* raporları oluşturmaktadır.

Veri Kaynağı ve Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri kaynağını, EPDAD tarafından tam akredite edilmiş Türkçe öğretmenliği lisans programlarının *ilk genel değerlendirme* raporları ile *ara değerlendirme* raporları oluşturmaktadır. Araştırmanın birinci aşamasında tam akredite edilmiş Türkçe öğretmenliği lisans programları tespit edilmiştir. Devamında programların *ilk genel değerlendirme* ve *ara değerlendirm*e raporlarına ulaşılmıştır. Ulaşılan raporların; dereceli puanlama anahtarı (tam uyumlu, kısmi uyumlu ve uyumsuz) ile ölçme değerlendirme standardına yönelik uyum düzeyleri belirlenmiştir. Daha sonra bu raporlardaki ölçme değerlendirmeye yönelik güçlü ve geliştirmeye açık yönler temalara ayrılarak araştırmacı tarafından hazırlanan "Doküman Analizi Formu"na kaydedilmiştir. Tablo 1'de araştırma kapsamında incelenen tam akredite Türkçe öğretmenliği lisans programlarına ait veriler paylaşılmıştır.

Tablo 1. Araştırma Kapsamına Alınan Tam Akredite Türkçe Eğitimi Lisans Programları

Üniversite	Program	Akreditasyon Süresi	İncelenen Belgeler
Akdeniz Üniversitesi	Türkçe Eğitimi	3+2 (2023-2028)	İKGD & ZAD
Amasya Üniversitesi	Türkçe Eğitimi	3+2 (2023-2028)	İKGD & RAD
Burdur MAE Üniversitesi	Türkçe Eğitimi	2+3 (2024-2029)	İKGD & ZAD
Fırat Üniversitesi	Türkçe Eğitimi	3+2 (2022-2027)	İKGD & RAD
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	Türkçe Eğitimi	3+2 (2023-2028)	İKGD & RAD
Lefke Avrupa Üniversitesi	Türkçe Eğitimi	3+2 (2023-2028)	İKGD & ZAD
Sakarya Üniversitesi	Türkçe Eğitimi	2+3 (2023-2028)	YGD & RAD
Uşak Üniversitesi	Türkçe Eğitimi	3+2 (2023-2028)	İKGD & ZAD
Toplam 8 Üniversite	Türkçe Eğitimi	5 yıl	İKGD & YGD & ZAD & RAD

Not. Tablodaki bilgiler, ilgili programların EPDAD sayfasındaki resmî akreditasyon ve değerlendirme belgelerinden doğrulanmıştır.

Araştırmanın veri kaynağını, EPDAD tarafından 2+3 veya 3+2 şeklinde tam akreditasyon verilerek ara değerlendirme sürecini başarıyla atlatmış olan ve akreditasyonu devam eden sekiz Türkçe Eğitimi lisans programına ait değerlendirme belgeleri oluşturmaktadır. 2+3 veya 3+2 şeklinde akreditasyon alan ama ara değerlendirme sürecine henüz girmemiş olan veya 5 yıllık tam akreditasyon döneminin sona ermesinin ardından yeniden genel değerlendirme sürecinin ilk aşamasına başlamış olan akredite Türkçe eğitimi

programlarının belgeleri sürece dâhil edilmemiştir. Yeniden genel değerlendirme aşamasına alınan ve ara değerlendirmeyi atlatan Sakarya Üniversitesi ise ara değerlendirmeyi geçtiği için sürece dâhil edilmiştir. Araştırma kapsamında programların ilk kez genel değerlendirme (İKGD), raporla ara değerlendirme (RAD), ziyaretle ara değerlendirme (ZAD) ve yeniden genel değerlendirme (YGD) (sadece Sakarya Üniversitesi bu kapsamda değerlendirmeye alınmıştır) raporları incelenmiş; raporlarda belirtilen güçlü yönler ve gelişmeye açık yönler, araştırma soruları doğrultusunda sistematik bir analize tabi tutulmuştur. Araştırmaya dâhil edilen programlar ve incelenen belgelerin özellikleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Doküman analizi yöntemi kullanılarak elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistik analizi yöntemi kullanılmıştır. Betimsel istatistik analizi, temalara ayrılan verileri özetlemek, temalara veya kategorilere ayrılmış verilerin toplam veriler içindeki payını ve dağılımını net bir şekilde görmek için kullanılır. Genellikle Fransız ekolünde kısaca "verilerin çözümlenmesi" diye adlandırılan, "çok boyutlu çözümleme", "çok değişkenli çözümleme" deyimleri de kullanılan betimsel istatistik yöntemleri, ham verilerin ya da bunlardan oluşturulan tabloların, ayıklanıp indirgenilmesini, sınıflanmasını sağlar (Mazmanoğlu, 2020: 146). Bu doğrultuda elde edilen veriler daha önceden planlanmış temalara göre tasnif edildikten sonra yüzde ve frekans değerleri alınmıştır. Son olarak da tablolaştırılarak sunulan bu değerler yorumlanmıştır.

Araştırma güvenirliğinin sağlanabilmesi adına ulaşılan veriler araştırmacı ile birlikte iki alan uzmanı tarafından da incelenmiş, görüş birliğine varıldıktan sonra tematik tasnifleme yapılmış ve analiz sürecine geçilmiştir.

BULGULAR

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, tam akredite edilmiş Türkçe öğretmenliği lisans programlarının ölçme değerlendirme standartlarını karşılama düzeyleri EPDAD (*ilk kez genel değerlendirme* ve *ara değerlendirme)* raporları referans alınarak verilmiştir. Programların EPDAD değerlendirme raporları incelenmiş ve ölçme değerlendirme standartları ile göstermiş oldukları uyumdan hareketle *tam uyum, kısmi uyum ve geliştirilmeli* şeklinde üç düzeyli bir rubrik kullanılarak programların ölçme değerlendirme standartlarını karşılama düzeyleri gösterilmiştir.

Tablo 2. Ölçme Değerlendirme Standartları ile Uyum Düzeyi Verileri

Rapor Türü	Program kodu	Tam Uyum		Kısmi Uyum		Uyumsuz		Sonuç	
		f	%	f	%	f	%	f	%
İlk kez genel değerlendirme	8	1	12,5	6	75	1	12,5	8	100
Ara değerlendirme		7	87,5	1	12,5	0	0	8	100

Tablo 1 incelendiğinde, tam akredite edilmiş Türkçe öğretmenliği lisans programlarının ilk genel değerlendirme sonucunda ölçme değerlendirme standartları ile %12,5 (*f*=1) oranında *tam uyum*, %75 (*f=6*) oranında ise *kısmi uyum* gösterdiği tespit edilmiştir. Ara değerlendirmelerden sonra *tam uyum* oranı %87,5 (*f=7*) oranına yükselmişken *kısmi uyum* oranının da %12,5'e gerilediği görülmüştür. Ayrıca ilk değerlendirmelerden sonra 1 programın da ilgili ölçme değerlendirme standartlarını karşılayamadığı ve *uyumsuz* olarak nitelendirildiği ancak ara değerlendirmelerden sonra bu programda da iyileşme olduğu ve ölçme değerlendirme standartlarını karşılayamayan uyumsuz hiçbir programın kalmadığı tespit edilmiştir.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, tam akredite edilmiş Türkçe öğretmenliği lisans programlarının EPDAD ilk genel değerlendirme ve ara değerlendirme verilerinin boylamsal değişimine ilişkin tematik frekans yüzde dağılımları verilmiştir. Programların ilk genel değerlendirme raporları ile ara değerlendirme raporları incelenmiş, ölçme değerlendirmeye yönelik belirlenen temalar referans alınarak boylamsal değişim tablosu oluşturulmuştur. Tabloda kısaltma şeklinde verilen "G.Y." raporlardaki güçlü yönleri, "G.A.A." ise gelişime açık alanları ifade etmektedir.

Tablo 3. EPDAD İlk Genel Değerlendirme ve Ara Değerlendirme Verilerinin Boylamsal Değişimine İlişkin Tematik Frekans Yüzde Dağılımları

Temalar	Alt Tema	İlk Genel Değerlendirme				Ara Değerlendirme			
		G. Y.		G.A.A.		G. Y		G.A.A.	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1. Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi Boyutu	Öğrenme çıktısı ile ölçme uyumu	2	25,00	6	75,00	3	75,00	1	25,00
	Ölçme yöntem tekniklerinde çeşitlilik	1	20,00	4	80,00	-	0	1	100,00
	Öğrenci merkezli ölçme teknikleri	-	0	3	33.30	-	0	1	100,00
	Öğretmen adaylarına zamanında ve etkili geri bildirim	3	60,00	2	40,00	-	0	-	0
Tematik Ara Toplam		6	28,57	15	71,43	3	50,00	3	50,00
2. Öğrenci ve Akademisyen Yeterlikleri Boyutu	Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme becerileri	2	50,00	2	50,00	-	0	-	0
	Öğretim elemanlarının farklı ölçme değerlendirme yeterlikleri	2	100,00	-	0	-	0	-	0
Tematik Ara Toplam		4	66,66	2	33,34	-	0	-	0
3. Fakülte-Okul İş Birliği Boyutu	Uygulama faaliyetlerinin tüm paydaşlarca takibi ve geri bildirim	6	54,54	5	45,45	5	100,00	-	0
	Öğretmen adaylarını yeterliklere ulaştırma çalışmaları	-	0	-	0	1	50,00	1	50,00
Tematik Ara Toplam		6	54,55	5	45,45	6	85,71	1	14,29
4. Sürdürülebilir Kalite Güvencesi (PUKÖ döngüsü) Boyutu	Öğrenme öğretme sürecine yönelik anket çalışmaları	2	100,00	-	0	-	0	1	100,00
	Öğrenme öğretme sürecine yönelik anketlerin PUKÖ'ye dâhil edilmesi	-	0	4	100,00	2	33,33	4	66,66
	Öğretim elemanlarının gelişimlerinin izlenmesi	-	0	2	100,00	1	100,00	-	0
	Öğrenci ve öğretim elemanlarına yönelik anket çalışmaları	1	100,00	-	0	3	100,00	-	0
	Öğrenci ve öğretim elemanlarına yönelik anketlerin PUKÖ'ye dâhil edilmesi	-	0	4	100,00	1	25,00	3	75,00

Tematik Ara Toplam	3	23,07	10	76,93	7	46,66	8	53,34
GENEL TOPLAM	19	37,25	32	62, 75	16	57,15	12	42,85

Tablo 3 incelendiğinde, "öğretim planlaması, uygulaması ve değerlendirilmesi boyutu" teması altında yer alan "öğrenme çıktısı ile ölçme değerlendirme uyumu" alt temasında, ilk genel değerlendirmede %75 (f=6) olan gelişime açık alan, ara değerlendirme sonunda %25'e (f=1) gerilemiştir. Ara değerlendirme raporunda, olumlu yöndeki bu değişime yönelik akreditasyon uzmanlarınca "…ders izlencelerinin; öğrenme çıktıları, içerik, yöntem/teknik ve ölçme değerlendirme süreçleri açısından gözden geçirilerek uyum sağlanmıştır" şeklinde yorum getirilmiştir. "Ölçme yöntem tekniklerinde çeşitlilik" alt temasında %80 (f=4) olan gelişime açık alan, ara değerlendirme sonunda %100 (f=1) olarak belirlenmiştir. Burada, ilk genel değerlendirme sonunda 4 olan gelişime açık alan frekans değeri, ara değerlendirme sonunda 1 olmasına rağmen güçlü yöne dair değerlendirmede bulunulmaması oransal olarak %100 şeklinde yansımasına sebep olmuştur. Boylamsal analiz raporlarında frekans bazlı iyileşme olmasına karşın oransal olarak iyileşme olmamış gibi görünen bu durum istatistiksel yanılsama olarak adlandırılmaktadır. "Öğrenci merkezli ölçme teknikleri" alt temasında %33,30 (f=3) olarak kaydedilen gelişime açık alan, ara değerlendirme sonunda %100 (f=1) olarak tespit edilmiştir ki madde bazlı iyileşme olmasına karşın oransal olarak kötüleşme gibi görünen bu durum da istatistiksel yanılsamadan kaynaklanmaktadır. "Öğretmen adaylarına zamanında ve etkili geri bildirim" alt temasında %40 (f=2) olarak belirlenen gelişime açık alana dair ara değerlendirme sonunda güçlü yön ve gelişime açık alana yönelik herhangi bir değer girilmemiştir. Tema 1'in tematik ara toplamına bakıldığında ise ilk genel değerlendirme sonunda gelişime açık alanın %71,43 (f=15) olduğu, ara değerlendirme sonunda ise gelişime açık alanın oransal ve frekans bazlı %50'ye (f=3) gerilediği görülmüştür.

"Öğrenci ve akademisyen yeterlikleri boyutu" teması altında yer alan "öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme becerileri" alt temasında, ilk genel değerlendirmede güçlü yön ve gelişime açık alan %50 (f=2) şeklinde orantılı çıkmıştır. Ara değerlendirme sonunda ise bu alt temaya ait veri girişi olmamıştır. "Öğretim elemanlarının farklı ölçme değerlendirme yeterlikleri" alt temasında, ilk genel değerlendirme sonunda güçlü yön %100 (*f=2*) olarak tespit edilmiş olup ara değerlendirme sonunda bu alt temaya ait herhangi bir veri girişi olmadığı görülmüştür. Tema 2'nin tematik ara toplamına bakıldığında ilk genel değerlendirme sonunda güçlü yön %66,66 (*f=4*), gelişime açık alan ise %33,34 (*f=2*) olarak kaydedilmiştir. Ara değerlendirmede ise bu temaya yönelik veri girişi olmadığı görülmüştür.

"Fakülte-okul iş birliği boyutu" teması altında yer alan "uygulama faaliyetlerinin tüm paydaşlarca takibi ve geri bildirim" alt temasında ilk genel değerlendirme sonunda gelişime açık alan %45,5 (*f=5*) olarak tespit edilmiştir. Ara değerlendirme sonunda ise sadece %100 (*f=5*) olmak üzere güçlü yöne ait veri girildiği anlaşılmaktadır. "Öğretmen adaylarını yeterliklere ulaştırma çalışmaları" alt temasına bakıldığında ilk genel değerlendirmeye ait veri girişi olmadığı, ara değerlendirmede ise güçlü ve gelişime açık alanların %50 (*f=1*) olacak şekilde yarı yarıya dengeli bir dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Tema 3'ün tematik ara toplamına bakıldığında, ilk genel değerlendirme raporunda %45 (*f=5*) olan gelişime açık alanın ara değerlendirme sonunda %14,29'a (*f=1*) gerilediği görülmüştür. Ara değerlendirme raporunda geçen; *"…uygulama öğretim elemanları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğrencilerinin düzenli toplantılarla uygulama sürecini değerlendirmeleri ve iyileştirmeleri sağlanmıştır."* şeklindeki uzman görüşü bu olumlu yöndeki tespiti destekler niteliktedir.

"Sürdürülebilir kalite güvencesi (PUKÖ döngüsü) boyutu" teması altında yer alan "öğrenme öğretme sürecine yönelik anket çalışmaları" alt temasında, ilk genel değerlendirme sonunda güçlü yön %100 (*f=2*),

ara değerlendirme sonunda ise gelişime açık alan %100 (*f=1*) olarak tespit edilmiştir. "Öğrenme öğretme sürecine yönelik anket verilerinin PUKÖ'ye dâhil edilmesi" alt temasında %100 (*f=4*) olarak kaydedilen gelişime açık alan, ara değerlendirme sonunda %66,66'ya (*f=4*) gerilemiştir. Ayrıca ilk değerlendirmede güçlü yöne dönük bir veriye rastlanmazken ara değerlendirme sonunda %33,33 (*f=2*) iyileşme olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer alt tema olan "öğretim elemanlarının gelişimlerinin izlenmesi" alt temasına bakıldığında ise ilk genel değerlendirme sonunda gelişime açık alan %100 (*f=2*) iken ara değerlendirme sonunda ise güçlü yön %100 (*f=1*) olarak kaydedilmiş ve gelişime açık alana dönük bir veriye ise rastlanılmamıştır. "Öğrenci ve öğretim elemanlarına yönelik anket çalışmaları" adlı alt temada ilk değerlendirme ve ara değerlendirme verilerine bakıldığında her iki değerlendirme türünde de güçlü yön %100 olarak tespit edilmiştir. Tema 4'ün "öğrenci ve öğretim elemanlarına yönelik anket verilerinin PUKÖ'ye dâhil edilmesi" şeklindeki son alt temasına bakıldığında ise ilk genel değerlendirmede %100 (*f=4*) olduğu anlaşılan gelişime açık alanın ara değerlendirme sonunda %75'e (*f=3*) gerilediği görülmüştür. Tema 4'ün tematik ara toplamına bakıldığında ise ilk genel değerlendirme sonunda %76,93 (*f=10*) olarak kaydedilen gelişime açık alanın frekans olarak gerileme olsa da ara değerlendirme sonunda %53,34'lük (*f=8*) oranla hala problem özeliğini koruduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, EPDAD ilk genel değerlendirme ve ara değerlendirme verilerinin boylamsal değişimine ilişkin tematik frekans yüzde dağılımlarının genel toplam değerlerine bakıldığında, ilk genel değerlendirme sonunda kurumların güçlü yönlerinin %37,25 (*f=19*), gelişime açık alanların ise %62,75 (*f=32*) olduğu tespit edilmiştir. Ara değerlendirme sonunda ise güçlü yönlerin %57,15'e (*f=16*) yükseldiği, gelişime açık alanların ise %42,85'e (*f=12*) gerilediği anlaşılmaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, akreditasyon sürecini başarıyla tamamlayarak tam akredite edilmiş Türkçe öğretmenliği lisans programlarının EPDAD ilk genel değerlendirme raporları ile ara değerlendirme raporları, ölçme değerlendirme bağlamında boylamsal olarak analiz edilmiş ve akreditasyon sürecinin programlar üzerindeki etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularından hareketle veri sonuçlarına bütünsel perspektiften bakıldığında, ilk genel değerlendirmede %37,25 (*f=19*) olan güçlü yönlerin ara değerlendirme sonunda %57,15'e (*f=16*) yükseldiği; %62,75 (*f=32*) olan gelişime açık alanların ise %42,85'e (*f=12*) gerilediği görülmüştür. Bu büyük çaplı gelişimden hareketle tam akredite edilmiş Türkçe öğretmenliği programlarının kurumsal bazlı kalite güvencesi sistemini aktif şekilde devreye koydukları ve iyileşme sürecini özümsemeye başladıkları ifade edilebilir. Literatürdeki yükseköğretim kurumlarındaki akreditasyon süreçlerini bütünsel olarak ele alan çalışmalara bakıldığında da araştırmamızın bu bulgusuyla paralel olarak yükseköğretimdeki akreditasyon süreçlerinin kurumlarda somut bir şekilde iyileşme yarattığını ifade etmişlerdir (Erkuş & Özdemir, 2010; Pahm, 2018; Kumar, Shukla & Passey, 2021; Taşçı & Lapçın, 2023).

Araştırma verileri tematik bazda incelendiğinde; Birinci temadaki gelişime açık alanların %71,43'ten *(f=15)* %50'ye *(f=3)* gerilediği sonucuna ulaşılmıştır. "Ölçme çıktısı ile ölçme uyumu" alt temasındaki gelişime açık alanların %75'ten (*f=6*) %25'e (*f=1*) gerilemesi programa uygun ölçme iyileştirme faaliyetlerinin programlar tarafından başarılı bir şekilde yürütüldüğünü göstermektedir. Yükseköğretim kurumlarındaki akreditasyon süreçlerini inceleyen literatürdeki benzer çalışmalar da (Tezsürücü & Aybarç Bursalıoğlu, 2013; Akar ve ark., 2022) program uyumlaştırma çalışmalarının kurumsal anlamda hızlı yürütüldüğünü desteklemektedir. "Ölçme yöntem tekniklerinde çeşitlilik" ve "öğrenci merkezli ölçme teknikleri" alt temalarına bakıldığında ise gelişime açık alanlarda frekans anlamında ciddi bir iyileşme olmasına karşın yüzde anlamında gerileme olduğu ve hatta %100 gibi gelişime kapalı alan olarak görüldükleri

anlaşılmaktadır. Bu durum, boylamsal çalışmalarda diğer değişkene veri girilmediğinde sıklıkla karşılaşılabilen bir olgudur ki buna "istatistiksel yanılsama" denmektedir. Bunun için bu tür gelişimsel boyutlu çalışmalarda sadece yüzdeye ya da sadece frekansa değil, büyük resme odaklanmak en doğru olanıdır. Nitekim Creswell ve Creswell (2018) ile Miles ve ark. (2014) küçük örneklemli ve frekans aralığı dar boyutlu boylamsal analiz çalışmalarında sadece yüzdelik değerlere odaklanmanın gerçek gelişimi görme önünde engel teşkil edeceği yönünde çalışmamızın bu bulgusunu destekler nitelikte görüş belirtmişlerdir. "Öğretmen adaylarına zamanında ve etkili geri bildirim" alt temasında ilk genel değerlendirme sonunda güçlü yön ve gelişime açık alanların dengeli bir dağılım göstermesine rağmen ara değerlendirme sonunda bu değişkenlere ait hiçbir veri girişinin olmadığı saptanmıştır. Bu durum, PUKÖ döngüsünün kapatıldığını gösterir ki planla, uygula, kontrol et ve önlem al mantığıyla hareket eden sistemin programlar tarafından başarılı bir şekilde uygulandığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın ikinci teması olan "öğrenci ve akademisyen yeterlikleri boyutu" ele alındığında birinci değerlendirme sonunda güçlü yönlerin %66 *(f=4), gelişime açık alanların ise %33,34 (f=2)* olduğu tespit edilmiştir. İkinci temayı oluşturan "öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme becerileri" ve "öğretim elemanlarının farklı ölçme değerlendirme yeterlikleri" adlı iki alt temaya ara değerlendirme sonunda veri girişi olmadığı görülmektedir. Bu durum, programlar ve alt temaya ait paydaşlar tarafından kalite güvencesi sürecinin başarılı bir şekilde devreye koyulduğunu ve PUKÖ döngüsünün kapatılarak problemin çözüldüğü şeklinde ifade edilebilir.

"Fakülte-okul iş birliği boyutu" temasına ait veriler incelendiğinde, tematik ara toplamdan hareketle güçlü yönlerin %54,55'ten (*f=6*) %85,71'e (*f=6*) yükseldiği; gelişime açık alanların ise %45,45'ten (*f=5*) %14,29'a gerilediği gözlenmiştir. Bu verilerden hareketle, programların kalite güvencesi sistemini bir kültür haline dönüştürdüğü ve PUKÖ döngüsünü başarılı bir şekilde uyguladığı çıkarımında bulunulabilir. Ama sürdürülebilirlik sağlanamazsa bir kültürden de bahsedilemez. Nitekim yükseköğretimde kurumsal sürdürülebilirlik ve eğitim kalitesinin artırılması, paydaşlar arasında kurulan bu dinamik köprülerin gücüne bağlıdır (YÖKAK, 2023).

Araştırmanın son temasını oluşturan "sürdürülebilir kalite güvencesi (PUKÖ döngüsü) boyutu" bütünsel olarak ele alındığında, ilk genel değerlendirme sonunda %23,07 (*f=3*) olan güçlü yönlerin ara değerlendirme sonunda %46,66'ya (*f*=7) yükseldiği, %76,93 (*f=7*) olan gelişime açık alanların ise iyileşme eğilimi göstererek %53,34'e (*f=8*) gerilediği gözlenmiştir. "Öğrenme öğretme sürecine yönelik anketlerin PUKÖ'ye dâhil edilmesi" ve "öğrenci ve öğretim elemanlarına yönelik anketlerin PUKÖ'ye dahil edilmesi" alt temalarına bakıldığında gelişime açık alanlarının sırasıyla %66,66 (*f=4*) ve %75 (*f=3*) olduğu görülmektedir. Buradan hareketle anket hazırlama ve uygulama aşamalarının genel itibariyle başarılı bir şekilde uygulandığını; ancak anket verilerinin sürdürülebilir kalite güvencesi sistemine entegrasyonu konusunda bazı sıkıntıların henüz aşılamadığını ifade edebiliriz. Başka bir ifade ile PUKÖ döngüsünü oluşturan "planlama" ve "uygulama" basamaklarının başarılı bir şekilde uygulandığı, "kontrol et" ve "önlem al" basamaklarının kalite güvence sistemine entegrasyonu konusunda ise sıkıntıların henüz aşılamadığı yorumunda bulunulabilir. Sonuç olarak akredite olmuş Türkçe öğretmenliği lisans programlarının akreditasyon süreçlerini ölçme değerlendirme bağlamında boylamsal olarak değerlendirmeyi amaçlayan araştırma verilerinin Türkçe eğitimi ve Türkçe öğretimi literatürüne yönelik önemli bir boşluğu dolduracağı ve gelecekte yapılacak geniş ölçekli çalışmalara kaynaklık edeceği değerlendirilmektedir.

Akredite edilmiş Türkçe öğretmenliği lisans programlarının EPDAD raporlarını ölçme değerlendirme bağlamında tematik olarak boylamsal yaklaşımla ele alan araştırma verilerinden hareketle şu önerilerde bulunulmuştur:

Araştırmacılara Yönelik Öneriler;

1. Akreditasyon raporlarında dört temel dil becerisine dönük ölçme değerlendirme yöntemlerine yer verilme düzeylerinin incelendiği çalışmalar yapılabilir.

2. Doküman analizine bağlı çalışmalar, akreditasyon sürecinde aktif olarak rol almış alan uygulayıcılar ile yapılacak yarı yapılandırılmış görüşmelerle (karma yöntem) zenginleştirilebilir.

3. Doküman analizine bağlı çalışmalar, EPDAD değerlendirme komisyonlarında yer alan komisyon üyeleriyle yapılacak yarı yapılandırılmış görüşmelerle (karma yöntem) çeşitlendirilebilir.

4. Akreditasyon değerlendirme komisyonuna ölçme değerlendirme standartlarının karşılandığı yönünde sunulan kanıt niteliğindeki evraklar ile uygulama sürecinin uyumunu inceleyen "kanıt süreç uyumuna dayalı çalışmalar" yapılabilir.

5. Raporlarda sunulan kanıtlarla gerçek uygulamalar arasındaki ilişki araştırılmalıdır. Programların öz değerlendirme ve iyileştirme raporlarında sundukları belgeler, ilgili derslerdeki ölçme araçları, öğrenci ürünleri, değerlendirme rubrikleri ve uygulama kayıtlarıyla karşılaştırılabilir. Böylece belgelendirilmiş iyileştirmeler ile uygulamada gerçekleştirilen değişiklikler arasındaki uyum incelenebilir.

6. Boylamsal araştırmalar farklı akreditasyon dönemlerini kapsayacak biçimde genişletilmelidir. İlk genel değerlendirme ve ara değerlendirme raporlarının yanı sıra sonraki değerlendirme dönemlerinin de incelenmesi, iyileştirmelerin sürdürülebilirliğini belirlemeye katkı sağlayabilir. Gelecek araştırmalarda programlar ve değerlendirme dönemleri arasında karşılaştırılabilir analiz birimleri oluşturulmalı; frekans ve yüzde değişimleri, veri miktarındaki farklılıklar dikkate alınarak yorumlanmalıdır.

Alan Uzmanlarına ve Paydaş Üniversitelerin Türkçe Eğitimi Programlarına Yönelik Öneriler;

1. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrenci merkezli ve çok yönlü bir yapıya kavuşturulmalıdır. Araştırmada ölçme yöntem ve tekniklerinin çeşitliliği ile öğrenci merkezli değerlendirme, geliştirilmesi gereken alanlar arasında öne çıktığından programlarda yalnızca geleneksel sınavlara dayalı uygulamalarla yetinilmemelidir. Performans görevleri, proje çalışmaları, ürün dosyaları, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi yöntemlerden öğrenme çıktılarıyla uyumlu biçimde yararlanılmalıdır.

2. Öğrenme çıktıları ile ölçme araçları arasındaki uyum sistematik olarak izlenmelidir. Her dersin öğrenme çıktıları, bu çıktıları ölçmek için kullanılan araçlar ve değerlendirme ölçütleri düzenli olarak gözden geçirilmelidir. Özellikle dört temel dil becerisine yönelik derslerde ölçme araçlarının ilgili beceriyi doğrudan değerlendirmesine ve ölçütlerin öğrenciye açık biçimde sunulmasına dikkat edilmelidir.

3. Öğretmen adaylarına verilen geri bildirimlerin niteliği ve işlevselliği artırılmalıdır. Geri bildirimler yalnızca puan bildirmekle sınırlı kalmamalı; öğrencinin güçlü yönlerini, geliştirmesi gereken becerileri ve ilerleme yollarını ortaya koymalıdır. Geri bildirimin zamanında verilmesi ve sonraki öğrenme etkinliklerinde dikkate alınması, ölçme ve değerlendirme sürecinin öğrenmeyi destekleyen bir bileşeni olarak değerlendirilmelidir.

4. Öğretmenlik uygulaması sürecinde paydaşlar arası iş birliği güçlendirilmelidir. Fakülte öğretim elemanları, uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları arasında düzenli değerlendirme toplantıları yapılmalı; uygulama sürecine ilişkin geri bildirimler kayıt altına alınmalıdır. Bu geri bildirimler, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini geliştirmeye yönelik somut iyileştirme kararlarına dönüştürülmelidir.

5. Ölçme ve değerlendirme alanında öğretim elemanlarının mesleki gelişimi desteklenmelidir. Öğretim elemanlarına alternatif ölçme yöntemleri, performans değerlendirme, rubrik geliştirme, ölçme sonuçlarını yorumlama ve etkili geri bildirim verme konularında eğitimler sunulabilir. Bu eğitimlerin etkililiği yalnızca katılım bilgileriyle değil, derslerdeki ölçme araçlarının niteliği ve uygulama sonuçları üzerinden de izlenmelidir.

6. Anket sonuçları sürekli iyileştirme sürecinin etkin bir parçası hâline getirilmelidir. Öğrenci ve öğretim elemanlarından elde edilen geri bildirimler yalnızca veri toplama veya raporlama amacıyla kullanılmamalıdır. Bulgular ilgili kurullarda değerlendirilmeli; gerekli iyileştirme kararları, sorumlular, uygulama takvimi ve başarı göstergeleri belirlenmelidir. Uygulama sonuçları yeniden değerlendirilerek PUKÖ döngüsünün kontrol etme ve önlem alma aşamalarının tamamlanması sağlanmalıdır.

7. Gelişmeye açık alanlar için ölçülebilir iyileştirme planları hazırlanmalıdır. Her program, değerlendirme raporlarında belirtilen gelişmeye açık alanları önceliklendirmeli ve bunlara ilişkin hedefler, sorumlular, takvimler ve izleme göstergeleri belirlemelidir. İyileştirme çalışmalarının tamamlanmış olması tek başına başarı göstergesi sayılmamalı; uygulamanın etkisi somut kanıtlarla değerlendirilmelidir.

EPDAD Değerlendiricilerine Yönelik Öneriler;

1. Akreditasyon sürecinde ve raporlarında ölçme değerlendirme bağımsız bir standart alan olarak ayrıntılı şekilde ele alınmalıdır.
2. Ölçme değerlendirme standardının raporlardaki görünürlüğü ve ayrıntı düzeyi güçlendirilmelidir. Programların ölçme ve değerlendirme uygulamaları; öğrenme çıktılarıyla uyum, yöntem ve teknik çeşitliliği, öğrenci merkezli değerlendirme, geri bildirim ve ölçme sonuçlarının iyileştirme süreçlerinde kullanılması boyutlarında sistematik olarak ele alınmalıdır.
3. Dört temel dil becerisine yönelik değerlendirme ölçütleri somutlaştırılmalıdır. Türkçe Eğitimi programlarının alan özellikleri dikkate alınarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik örnek ölçütler ve rubrikler geliştirilebilir. Bu araçlar, programların ölçme uygulamalarını daha açık ve karşılaştırılabilir kanıtlarla sunmasına yardımcı olabilir.
4. Gelişmeye açık alanlar için uygulanabilir iyileştirme önerileri sunulmalıdır. Değerlendirme raporlarında eksikliklerin belirtilmesinin yanı sıra bu alanların hangi kanıtlarla izlenebileceği ve iyileştirmenin nasıl değerlendirilebileceği de açıklanmalıdır. Bu amaçla örnek eylem planları, gösterge listeleri ve uygulama senaryoları içeren rehberler hazırlanabilir.

5. İyileştirmelerin gerçekleşme düzeyi ve sürdürülebilirliği izlenmelidir. Ara değerlendirmelerde yalnızca yeni belgelerin sunulup sunulmadığına değil, önceki değerlendirmelerde belirtilen sorunlara yönelik faaliyetlerin uygulanıp uygulanmadığına ve bu faaliyetlerin sonuçlarına da odaklanılmalıdır. İyileştirme iddiaları, uygulama ve sonuç kanıtlarıyla desteklendiği ölçüde doğrulanmış kabul edilmelidir.
6. Değerlendirme raporlarında terminolojik ve analitik tutarlılık sağlanmalıdır. Güçlü yönler ve gelişmeye açık alanlar, değerlendirme dönemleri arasında karşılaştırma yapılmasına olanak verecek biçimde açık ve tutarlı ifadelerle raporlanmalıdır. Önceki raporlarda yer alan bir konunun sonraki raporda belirtilmemesi, tek başına ilgili sorunun giderildiği şeklinde yorumlanmamalıdır. İyileşmenin doğrulanması için bunu destekleyen açık kanıtlar aranmalıdır.
7. Ara değerlendirme sürecinde, ilk genel değerlendirme sonunda tespit edilen gelişime açık alanların durumunun gözlenmesi, mevcut güçlü yönlerin korunması ve iyileştirilmesi ile yeni geliştirilen güçlü yönlerin olup olmadığının ayrı başlıklar altında raporlanması akreditasyon sürecinin bütünsel olarak değerlendirilebilmesine imkân sağlayabilir.
8. Programların gelişimini izlemeye yönelik ortak bir kanıt çerçevesi oluşturulmalıdır. Ölçme ve değerlendirme standardı kapsamında sunulacak kanıtların niteliğine ilişkin ortak açıklamalar ve örnekler geliştirilmesi, programların öz değerlendirme süreçlerini kolaylaştırabilir ve değerlendiriciler arasındaki yorum farklılıklarının azaltılmasına katkı sağlayabilir.

KAYNAKLAR

Adıgüzel, A., & Sağlam, M. (2009). Öğretmen eğitiminde program standartları ve akreditasyon. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(3), 83-104. https://izlik.org/JA97PK96SB

Akar, H., Erdem, A., & Yıldırım, S. (2022). Yükseköğretimde program bilgi paketlerinin akreditasyon standartlarına göre güncellenmesi ve karşılaşılan güçlükler. *Yükseköğretim Dergisi, 12*(2), 245-258.

Aküzüm, C., & Saraçoğlu, M. (2018). Akreditasyon sürecine hazır olma durumu: Eğitim Fakültesi üzerine bir uygulama. *International Social Sciences Studies Journal, 4*(26), 5772-5784. http://dx.doi.org/10.26449/sssj.1041

Alpaydın, Y., & Topal, M. (2022). Eğitim fakültelerindeki akreditasyon deneyimleri üzerine nitel bir araştırma. *İnsan ve Toplum, 12*(2), 232-265. https://izlik.org/JA83SW67FP

Aydın, M. S., Kaya, H., & Kete, H. (2017). Yükseköğretim hizmetlerinin özellikleri ve Türkiye'de yükseköğretim hizmetlerinin görünümü. *Journal of Awareness, 2*(2), 1-24. https://izlik.org/JA99LD24FC

Azizoğlu, N. İ., & Yıldız, Ş. N. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki okutmanların akreditasyon sürecine yönelik algıları. *Sakarya Dil Dergisi, 3*(Özel Sayı), 18-30. https://doi.org/10.65618/saudil.1718599

Bakioğlu, A., & Baltacı, R. (2010). *Akreditasyon eğitimde kalite.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Bulut, S., Bulut, G., & Dincel, Ö. (2024). Fars kökenli İranlıların yabancı dil olarak Türkçe öğretimi B1 seviyesinde edat ve bağlaçlarla ilgili sözdizimsel yazma sorunları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(3), 1065-1081.

Buyuran, N. (2019). Öğretmen eğitiminde standartlaşma ve eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumu. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Ekgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri, (23. Baskı).* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches, (5th ed.).* SAGE Publications.

Çeşit, H., & Kaya, M. (2025). Türkçe öğretim merkezleri ve akreditasyon: Akademik personel açısından bir değerlendirme. *Aydın TÖMER Dil Dergisi, 10*(1), 27-56. https://izlik.org/JA99YJ86DS

Dede, O. (2024). Yükseköğretimde kalite güvencesi ve Eğitim fakülteleri lisans programlarının akreditasyonunda gelişmeler ve deneyimler. [Yayımlanmış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Demir, T., & Sayar, E. (2021). Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde akreditasyon ihtiyacına yönelik bir inceleme. *International Journal of Language Academy, 38*(38), 310-329. 10.29228/ijla.52307

Demirbilek, M. (2022). Öğretmen yetiştirmeden sorumlu kurumların akreditasyonu: Türkiye ve dünya uygulamaları üzerine bir inceleme. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi, 3*(1), 35-58. https://izlik.org/JA34BN29ZJ

Doğan, İ. (1999). Eğitimde kalite ve akreditasyon sorunu: Eğitim fakülteleri üzerine bir deneme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 20*(20), 503-519. https://izlik.org/JA87TP36FF

Ergen, Z. (2006). Yükseköğretim karma malının finansmanı ve niteliği üzerine. *Sosyoekonomi, 3*(3), 11-24. https://doi.org/10.17233/se.25411

Erkuş, L., & Özdemir, S. M. (2010). Eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(3), 118-133.

Göçer, A. (2019). Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin işlevselliğine etki eden önemli bir uygulama tekniği olarak geribildirim kullanımı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD) 9*(1), 111-126. https://izlik.org/JA56EA27RH

Günel, E., Türe, H. ve Deveci, H. (2020). Akredite edilen sosyal bilgiler öğretmenliği programı öğretmen adaylarına göre akreditasyon: Anadolu Üniversitesi örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(2), 1015-1034. https://doi.org/10.17679/inuefd.728360

Güney, A. (2019). Kalite yönetimi çerçevesinde yükseköğretimde akreditasyon süreci. *Turkish Studies, 14*(2), 401-412. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14835

Güzel, G., & Sağ, R. (2025). Eğitim fakültesi lisans programlarında yürütülen akreditasyon sürecinin yansımaları. *Journal of Uludağ University Faculty of Education, 38*(Özel Sayı), 96-140. : https://doi.org/10.19171/uefad.1610558

İkiel, A. (2019). Yabancılara Türkçe öğretim merkezleri için akreditasyon standart önerileri. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Kılıçarslan, Ç. (2020). Yükseköğretimde Akreditasyon. *PEYZAJ - Eğitim, Bilim, Kültür ve Sanat Dergisi, 0*(Özel Sayı), 10-18. https://izlik.org/JA27HY64JY

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(15), 170-189. https://izlik.org/JA54BW95FL

Kumar, P., Shukla B., & Passey, D. (2021). Impact of accreditation on quality and excellence of higher education ınstitutions. *Revista Investigacion Operacional, 41*(2), 151-167.

Mar, T. (2022). Akreditasyon sürecinde görev yapan eğitim fakültesi öğretim elemanlarının görüşleri: Bir vakıf üniversitesi örneği. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Mazmanoğlu, A. (2020). Betimsel istatistiğin yeni boyutları: çok boyutlu çözümleme ve istatistik mühendisliği. *Toros Üniversitesi İİSBF Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(12), 140-169. https://izlik.org/JA82BC52EB

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook, (3rd ed.).* SAGE Publications.

Pahm, H. (2018). Impacts of higher education quality accreditation: a case study in Vietnam. *Quality in Higher Education, 24*(2), 168-185. 10.1080/13538322.2018.1491787

Söngüt, O., & Deniz, K. (2026). Yabancılara Türkçe öğretiminde akreditasyon çalışmalarının bibliyometrik analizi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 101-115. https://doi.org/10.5281/zenodo.19323847

Taşçı, D., & Lapçın, H. T. (2023). Yükseköğretimde kalite güvencesi sistemi: Kurumsal akreditasyon raporları üzerinden bir değerlendirme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24*(1), 1-16. https://doi.org/10.17494/ogusbd.1185953

Tezsürücü, D., & Aybarç Bursalıoğlu, S. (2013). Yükseköğretimde değişim: Kalite arayışları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(2), 97-108. https://izlik.org/JA83PX58EM

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, (9. Baskı).* Seçkin Yayıncılık.

YÖKAK (2023). Yükseköğretim Kalite Kurulu. https://www.yokak.gov.tr/akreditasyon-kuruluslari/akreditasyon-kuruluslari-nedir (Erişim Tarihi: 10.08.2026).

EĞİTİM ORTAMLARINDA ERKEN DÖNEM UYUMSUZ ŞEMALARIN ROLÜ

Ayşe Sibel Biçer, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, sibel.bicer@alanya.edu.tr

GİRİŞ

Çocukluk ve ergenlik dönemlerinde bireyin kendisine, diğerlerine ve çevresine ilişkin geliştirdiği bilişsel, duygusal ve kişilerarası örüntüler, kişilik ve gelişim psikolojisinin farklı kuramsal yaklaşımları çerçevesinde incelenmiştir. Freud'un (1905/1953) psikoseksüel gelişim kuramı, erken çocukluk yaşantılarının, dürtüsel çatışmaların ve psikoseksüel dönemlerde yaşananların kişilik örgütlenmesindeki rolünü vurgular. Adler'in (1927/1954) bireysel psikolojisi ise aşağılık duyguları, üstünlük çabası, telafi süreçleri ve toplumsal ilgi kavramları aracılığıyla yaşam üslubunun ve kişilerarası yönelimlerin gelişimini açıklar. Piaget (1936/1952) bilişsel gelişim kuramında şemaları bireyin çevresiyle etkileşimini düzenleyen bilişsel yapılar olarak ele alır; özümleme, uyumsama ve dengelenme bu gelişimin temel mekanizmalarıdır. Erikson (1950/1963) ise psikososyal gelişim kuramında temel güvene karşı güvensizlik, özerkliğe karşı utanç ve kuşku, girişimciliğe karşı suçluluk, çalışkanlığa karşı aşağılık duygusu ve kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası gibi çatışmaların benlik gelişimindeki önemine dikkat çeker.

Hümanistik psikoloji kapsamında Rogers (1959), benlik kavramı, organizmik değerlendirme süreci, koşulsuz olumlu kabul ve değer koşulları üzerinden benlik yaşantıları ile deneyimler arasındaki uyumun psikolojik işlevsellik açısından önemini açıklamıştır. Maslow (1954) ihtiyaçlar hiyerarşisinde fizyolojik ihtiyaçları, güvenliği, sevgi ve ait olmayı, saygıyı ve kendini gerçekleştirmeyi insan güdülenmesi ve psikolojik gelişim bağlamında ele almıştır. Bowlby'nin (1969/1982) bağlanma kuramına göre erken bakım veren ilişkileri içsel çalışan modellerin gelişimini yönlendirir ve bu modeller bireyin kendisine ve bağlanma figürlerine ilişkin beklentilerini örgütler; Ainsworth vd. (1978) ise bağlanma örüntülerini bakım verenin duyarlılığı ve çocuğun bağlanma davranışları çerçevesinde ampirik olarak incelemiştir. Bandura'nın (1986) sosyal bilişsel kuramı, karşılıklı belirleyicilik, gözlem yoluyla öğrenme, sembolleştirme, öz düzenleme ve öz yeterlik inançları aracılığıyla kişisel etkenler, davranışlar ve çevresel koşullar arasındaki dinamik etkileşimi açıklar.

Bu yaklaşımlar kişilik gelişiminin farklı boyutlarına odaklansa da erken yaşantıların, bilişsel yapılanmanın, benlik değerlendirmelerinin, kişilerarası ilişkilerin ve çevresel etkileşimlerin gelişimdeki rolünü anlamaya yönelik tamamlayıcı çerçeveler sunar. Young vd. (2003) tarafından geliştirilen şema kuramı ise temel duygusal ihtiyaçların karşılanma biçimi, erken ilişkisel deneyimler ve duygusal mizaç arasındaki etkileşimi, kalıcı bilişsel-duygusal örüntülerin gelişiminin merkezine yerleştirir. Bu ihtiyaçların gelişim sürecinde yeterince karşılanmaması, olumsuz yaşantılar ve bireysel mizaç özellikleriyle etkileşerek erken dönem uyumsuz şemaların oluşumuna zemin hazırlar. Şema kuramı önceki yaklaşımlarla kavramsal kesişimler taşır: şema kavramı bilişsel gelişim kuramındaki bilişsel yapılarla, erken ilişkisel beklentiler anlayışı bağlanma kuramındaki içsel çalışan modellerle, temel duygusal ihtiyaçlar anlayışı ise Erikson'un psikososyal görevleri ve Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki ihtiyaç vurgusuyla benzerlik gösterir. Bununla birlikte şema kuramı, bilişsel, duygusal, bedensel ve ilişkisel örüntüleri bütünleştiren kendine özgü bir açıklama sunar.

Erken dönem uyumsuz şemaların çocukluk ve ergenlik dönemindeki psikolojik uyumla ilişkisini inceleyen araştırmalar, bu bilişsel-duygusal örüntülerin gelişimsel süreçte henüz yapılanmakta olmalarına karşın çeşitli psikopatolojik belirtilerle ilişkili olabileceğini göstermektedir. Nicol vd. (2020) tarafından 58 araştırma ve

toplam 24.005 katılımcıyı kapsayan sistematik derlemede, erken dönem uyumsuz şemaların depresif belirtiler, kaygı, yeme patolojisi, borderline belirtiler ve dışsallaştırma davranışlarıyla ilişkili olduğu; farklı psikopatolojik belirti örüntülerinin ayırt edilmesinde şema içeriklerinin önem taşıyabileceği bildirilmiştir.

Eğitim ortamları, çocukların ve ergenlerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklendiği, akademik yeterliklerini deneyimledikleri ve kendilerine ilişkin değerlendirmeler oluşturdukları temel bağlamlardır. Okul öncesinde güvenli ilişkiler kurma, özerklik ve girişimcilik; ilkokulda yeterlik ve başarı duygusu; ergenlikte kimlik oluşturma ve akran ilişkileri gibi gelişimsel görevler eğitim yaşantılarıyla iç içedir (Erikson, 1950/1963); bu süreç üniversite dönemine kadar uzanır. Öğretmenler ve akranlarla kurulan ilişkiler, başarı ve başarısızlık deneyimleri, sosyal kabul ve dışlanma yaşantıları ile okulun psikososyal iklimi, öğrencilerin mevcut şema örüntülerinin etkinleşmesine ya da bu örüntülerle çelişen yeni deneyimler kazanmasına zemin hazırlayabilir.

Bununla birlikte bu bölümün temel yaklaşımı, erken dönem uyumsuz şemaların öğrencilerin davranışlarını açıklayan tek etken ya da öğrencileri sınıflandırmaya yarayan bir araç olarak değil, gelişimsel, ilişkisel ve bağlamsal etkenlerle birlikte değerlendirilmesi gereken tamamlayıcı bir açıklama çerçevesi olarak ele alınmasıdır.

Bölümde önce erken dönem uyumsuz şemaların kuramsal çerçevesi (şema kavramı, temel duygusal ihtiyaçlar, şema alanları, baş etme biçimleri ve mizaç) sunulmakta; ardından şemaların okul öncesinden üniversite dönemine uzanan gelişimsel görünümleri incelenmektedir. Sonraki bölümlerde şemaların akademik benlik algısı ve öğrenme, öğretmen–öğrenci ve akran ilişkileri, okula aidiyet, duygusal ve davranışsal uyum ile öğretmenlerin kendi şemaları bağlamındaki olası yansımaları tartışılmakta; bölüm, okul psikolojik danışmanlığında gelişimsel ve önleyici uygulamalara yönelik çıkarımlarla sonlanmaktadır.

Erken Dönem Uyumsuz Şemaların Kuramsal Çerçevesi

Erken dönem uyumsuz şemaların anlaşılması, önce şema kavramının bilişsel kuram içindeki yerinin ve zaman içinde kazandığı anlamın açıklanmasını gerektirmektedir. Bu bölümde şema kavramı ve erken dönem uyumsuz şemaların tanımı, şemaların gelişiminde rol oynayan temel duygusal ihtiyaçlar, şema alanları ile şemalarla baş etme biçimleri ve mizacın rolü ele alınmaktadır.

Şema Kavramı ve Erken Dönem Uyumsuz Şemalar

Şema kavramı, bireyin çevresinden edindiği bilgileri düzenlemesini, yorumlamasını ve yeni yaşantılarını anlamlandırmasını sağlayan bilişsel yapıları ifade etmektedir (Beck, 1976; Piaget, 1936/1952). Piaget'ye göre şemalar, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda oluşan ve gelişim boyunca yeniden yapılandırılan bilişsel örgütlenmelerdir; yeni bilgiler ya mevcut şemalarla ilişkilendirilir (özümleme) ya da şemalar yeni deneyimlere uyum sağlayacak biçimde değiştirilir (uyumsama). Beck (1976) ise kavramı bilişsel psikoterapi bağlamında ele alarak bireyin kendisine, başkalarına ve dünyaya ilişkin bilgileri işleme biçimini yönlendiren yapıların psikolojik işleyişteki rolünü vurgulamıştır. Bu yaklaşıma göre işlevsel olmayan şemalar, yaşantıların seçici biçimde yorumlanmasına ve olumsuz değerlendirme örüntülerinin sürmesine katkıda bulunabilir.

Young (1990), bu bilişsel çerçeveyi genişleterek özellikle erken dönem yaşantılarla ilişkili, süreklilik gösteren ve değiştirilmesi güç bilişsel-duygusal örüntülere odaklanmıştır. Şema terapi modelinde erken dönem uyumsuz şemalar; çocukluk ve ergenlikte gelişen, bireyin kendisine ve başkalarıyla ilişkilerine

yönelik anıları, duyguları, bilişleri ve bedensel duyumları içeren, yaşam boyunca pekişebilen işlevsel olmayan yaygın örüntüler olarak tanımlanır (Young vd., 2003). Bu tanım, şemaların yalnızca bilişsel değerlendirmelerden oluşmadığını, duygusal ve kişilerarası yaşantılarla da iç içe olduğunu göstermektedir.

Şemaların ayırt edici özelliklerinden biri, sonraki deneyimlerin mevcut inanç ve beklentiler doğrultusunda yorumlanmasıdır. Şemalarla uyumlu bilgiler daha kolay fark edilirken şemalarla çelişen deneyimler göz ardı edilebilir; bu durum örüntünün sürekliliğine katkıda bulunur (Young et al., 2003). Aynı özellik, şemalarla çelişen yeni deneyimlerin (örneğin destekleyici bir öğretmenle kurulan ilişkinin) bu örüntülerin yeniden değerlendirilmesine zemin hazırlayabileceğini de düşündürmektedir.

Şema terapi modelinde şemalar, bu şemalar karşısında geliştirilen davranışsal tepkilerden ayrı tutulur. Şemalar bilişsel, duygusal ve bedensel yaşantıları kapsarken davranışlar, şemaların etkinleşmesi karşısında geliştirilen baş etme tepkileri olarak ele alınır (Young et al., 2003). Bu ayrımın ayrıntıları ilerleyen bölümde sunulmaktadır.

Erken Dönem Uyumsuz Şemalar

Young (1990, 1999), erken dönem uyumsuz şemaların gelişimini temel duygusal ihtiyaçların karşılanma biçimi, erken dönem ilişkisel yaşantılar ve bireyin duygusal mizacı arasındaki etkileşim çerçevesinde açıklamıştır. Şema kuramında erken dönem uyumsuz şemalar; anılar, duygular, bilişler ve bedensel duyumlardan oluşan; bireyin kendisine ve başkalarıyla ilişkilerine yönelik gelişen, yaşam boyunca ayrıntılanan ve önemli ölçüde işlevselliği bozabilen yaygın örüntüler olarak tanımlanmıştır (Young vd., (2003). Kurama göre bu şemalar, özellikle bakım verenlerle kurulan erken ilişkiler aracılığıyla bireyin kendisine, diğerlerine ve çevresine ilişkin geliştirdiği temel inanç ve beklentilerle bağlantılıdır. Çocuğun sevilmeye değer olup olmadığına, diğer insanların güvenilirliğine, kendi yeterliğine ve güvende olup olmadığına ilişkin değerlendirmeleri, erken ilişkisel deneyimlerin niteliğine bağlı olarak biçimlenebilmektedir (Young vd., 2003).

Young vd. (2003), evrensel olduğu varsayılan beş temel duygusal ihtiyaç tanımlamıştır: (1) başkalarına güvenli bağlanma (güvenlik, istikrar, bakım ve kabul dâhil), (2) özerklik, yeterlik ve kimlik duygusu, (3) geçerli ihtiyaç ve duyguları ifade etme özgürlüğü, (4) kendiliğindenlik ve oyun, (5) gerçekçi sınırlar ve özdenetim. Modele göre bu ihtiyaçların süreğen biçimde karşılanmaması, bireyin mizaç özellikleriyle etkileşerek ilgili erken dönem uyumsuz şemaların gelişimine zemin hazırlayabilir.

Young ve arkadaşları (2003) şemaların gelişimine katkıda bulunan erken yaşantıları dört başlıkta toplar: (1) ihtiyaçların süreğen biçimde engellenmesi, (2) travma veya mağduriyet, (3) ihtiyaçların aşırı doyurulması ya da aşırı korunma ve (4) önemli kişilerle seçici özdeşim ya da onların tutumlarının içselleştirilmesi. Bu ayırım, şemaların yalnızca ihmal ya da reddedilme yaşantılarından değil, aşırı koruyucu veya sınır koymayan ilişkisel ortamlardan da gelişebileceğini göstermesi bakımından önemlidir. Eğitim ortamları, çocukların aile dışında bu ihtiyaçları karşılayabildiği ya da karşılayamadığı ilk geniş bağlamlardan biridir. Bununla birlikte tekil bir olumsuz yaşantı bir şemanın gelişimi için yeterli değildir; ihtiyaçların karşılanma biçimi, yaşantıların süresi ve sürekliliği ile bireyin mizacı birlikte değerlendirilmelidir.

Young (1990, 1999) tarafından başlangıçta 16 olarak tanımlanan erken dönem uyumsuz şemalar, Young vd. (2003) tarafından 18 şemayı kapsayacak biçimde genişletilmiş ve karşılanmadığı varsayılan temel duygusal ihtiyaçlar doğrultusunda beş şema alanı altında sınıflandırılmıştır. Bu alanlar, şemaların ortak bilişsel, duygusal ve ilişkisel özelliklerinin kavramsallaştırılmasına yönelik kuramsal bir çerçeve sunmaktadır. Beş

şema alanı, ilişkili temel duygusal ihtiyaçlar ve bu alanlarda yer alan erken dönem uyumsuz şemalar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Şema Alanları, İlişkili Temel Duygusal İhtiyaçlar ve Erken Dönem Uyumsuz Şemalar

Şema Alanı	İlişkili Temel Duygusal İhtiyaç	Erken Dönem Uyumsuz Şemalar
Kopukluk Reddedilme	Güvenli bağlanma	Terk edilme/İstikrarsızlık; Güvensizlik/Suistimal Edilme; Duygusal Yoksunluk; Kusurluluk/Utanç; Sosyal izolasyon/Yabancılaşma
Zedelenmiş Özerklik Performans	Özerklik, yeterlik ve kimlik duygusu	Bağımlılık/Yetersizlik; Zarar görme veya hastalanmaya karşı Dayanıksızlık; İç içe Geçme/Gelişmemiş Benlik; Başarısızlık
Zedelenmiş Sınırlar	Gerçekçi sınırlar ve özdenetim	Hak Görme/Büyüklenmecilik; Yetersiz Özdenetim/Özdisiplin
Diğerlerine Yönelimlilik	Geçerli ihtiyaç ve duyguları ifade etme özgürlüğü	Boyun Eğicilik; Kendini Feda; Onay Arayıcılık/Tanınma Arayıcılık
Aşırı Tetikte Olma Baskılama	Kendiliğindenlik ve oyun	Olumsuzluk/Karamsarlık; Duygusal Baskılama; Yüksek Standartlar/Aşırı Eleştiricilik; Cezalandırıcılık

Beş alanlı yapı, şema terapi modelinin temel kuramsal çatısını oluşturmakla birlikte değişmez ve tartışmasız bir sınıflandırma olarak değerlendirilmemelidir. Bach, Lockwood ve Young (2018), şemaların faktör yapısını inceleyerek dört üst düzey alan içeren alternatif bir model önermiş; Rijkeboer ve de Boo (2010) ise çocuklar için geliştirdikleri ölçme aracında yetişkin modelinin yapısının bütünüyle yinelenmediğini bildirmiştir. Bu bulgular, şemaların örgütlenmesinin yaş dönemine göre farklılaşabileceğini düşündürmekte olup izleyen bölümde gelişimsel açıdan ele alınmaktadır. Ayrıca aynı bireyde birden fazla şema bulunabilmekte ve şemalar farklı koşullarda farklı yoğunluklarda etkinleşebilmektedir; dolayısıyla alanlar birbirinden bağımsız kategoriler olarak değil, birbiriyle ilişkili örüntüler olarak ele alınmalıdır.

Erken Dönem Uyumsuz Şemalarla Baş Etme Biçimleri ve Duygusal Mizacın Rolü

Şemaların bireyin işleyişindeki etkisi yalnızca içeriklerine değil, şemalar karşısında geliştirilen tepkilere ve bireysel mizaç özelliklerine de bağlıdır. Şema terapi modeli, şemaların kendisini bu şemaları etkinleştiren durumlarda geliştirilen baş etme tepkilerinden ayırır. Young ve arkadaşları (2003) üç uyumsuz baş etme biçimi tanımlamıştır: (1) şemaya teslim olma, (2) şemadan kaçınma ve (3) şemayı aşırı telafi etme. Başlangıçta zorlayıcı deneyimlere uyum sağlamaya yardımcı olabilen bu tepkiler, zamanla katı ve tekrarlayıcı örüntülere dönüşerek şemanın sürmesine katkıda bulunabilir.

Şemaya teslim olma, bireyin şemasını doğrulayan düşünce, duygu ve ilişkisel örüntüleri sorgulamadan sürdürmesidir. Örneğin kusurluluk/utanç şeması belirgin olan bir birey, başkalarının eleştirisini kendi değersizliğinin kanıtı olarak yorumlayabilir; terk edilme/istikrarsızlık şemasıyla ilişkili bir birey ise ilişkilerinin süreceğine dair olumsuz beklentisini kaçınılmaz görebilir.

Şemadan kaçınma, şemayı etkinleştirebilecek durum, düşünce, duygu ve ilişkilerden uzak durma çabasıdır. Yalnızca fiziksel uzaklaşmayı değil, duyguların bastırılmasını ve şemayla ilişkili düşüncelerden kaçınmayı da kapsayabilir. Örneğin duygusal yoksunluk şemasıyla ilişkili bir birey yakın ilişkilerden kaçınarak ihtiyaçlarının karşılanmayacağı beklentisiyle yüzleşmekten uzak durabilir. Kısa vadede rahatlama sağlasa da bu biçim, şemayla çelişen yeni deneyimler edinme olanağını sınırlayarak örüntünün sürmesine katkıda bulunur.

Şemayı aşırı telafi etme, şemanın içerdiği inancın karşıtı yönde düşünme, hissetme veya davranma eğilimidir. Kırılganlık, yetersizlik veya değersizlik duygularıyla baş etmek için aşırı kontrol, üstünlük kurma, kusursuz olma ya da baskın davranma gibi tepkiler ortaya çıkabilir. Örneğin kusurluluk/utanç şemasıyla ilişkili bir birey, kendini yetersiz hissetmemek için başkalarından üstün olduğunu kanıtlama çabasına girebilir. Ancak aşırı telafi, şemanın temelindeki olumsuz inancın ortadan kalktığı anlamına gelmez.

Aynı şemanın farklı baş etme biçimleriyle ilişkili olabilmesi, eğitim ortamında da görülür. Başarısızlık şemasıyla ilişkili bir öğrenci akademik görevlerden kaçınabilir, bir başkası başarısızlık olasılığını ortadan kaldırmak için aşırı çalışarak telafi etmeye yönelebilir, bir diğeri ise yetersizlik beklentisine teslim olarak hedeflerini sınırlayabilir. Bu biçimler kesin sınırlarla ayrılan değişmez tepkiler değildir; aynı birey farklı şemalar karşısında farklı biçimler kullanabileceği gibi aynı şemaya koşullara göre farklı tepkiler de verebilir. Bu nedenle gözlenen bir davranıştan doğrudan belirli bir şema ya da baş etme biçimi çıkarılamaz; davranışın işlevi ve altında yatan bilişsel-duygusal örüntü birlikte değerlendirilmelidir.

Baş etme biçimlerinin farklılaşmasında duygusal mizaç önemli bir bireysel farklılık değişkeni olarak ele alınır. Çocukluk dönemindeki bireysel farklılıkları inceleyen araştırmalar, yaşamın erken yıllarından itibaren gözlenen ve biyolojik temelleri olduğu kabul edilen mizaç özelliklerine odaklanmaktadır (Shiner, 1998). Mizaç, çoğunlukla duygusal tepkisellik ve davranışsal düzenlemeyle ilişkili bireysel farklılıkları ifade ederken kişilik, bireyin düşünme, hissetme ve davranma biçimlerindeki daha kapsamlı örüntüleri içermektedir (Caspi vd., 2005). Çocukluk dönemindeki mizaç özellikleri ile yetişkinlikteki kişilik örüntüleri arasındaki gelişimsel bağlantıları inceleyen araştırmalar, bu iki yapının süreklilik ve değişim süreçleri çerçevesinde birlikte değerlendirilmesinin önemini ortaya koymaktadır (Graziano, 2003; Caspi vd., 2005). Erken dönem uyumsuz şema kuramı ise bireyin duygusal mizacı ile gelişimsel yaşantıları arasındaki etkileşimi, kendisine ve diğerlerine ilişkin bilişsel-duygusal örüntülerin oluşumu açısından ele almaktadır (Young vd., 2003). Young ve arkadaşlarına (2003) göre mizaç, duygusal tepkilerin niteliğini, yoğunluğunu ve çevresel uyaranlara duyarlılığı etkileyen biyolojik temelli eğilimleri kapsar; duygusal istikrarsızlık–istikrar, distimik–iyimser, kaygılı–sakin, obsesif–dikkati dağınık, pasif–saldırgan, sinirli–neşeli ve utangaç–sosyal gibi karşıt özellikler mizacın farklı boyutlarını tanımlamak için kullanılır. Bu özellikler kesin kategoriler değil, farklı düzeylerde gösterilebilen eğilimlerdir.

Mizaç, şemalardan kavramsal olarak ayrı bir yapıdır: mizaç duygusal tepki verme eğilimlerini, şemalar ise erken yaşantılar içinde gelişen bilişsel-duygusal örüntüleri ifade eder. Bununla birlikte iki yapı birbirinden bağımsız değildir. Young ve arkadaşları (2003), doğuştan getirilen mizaç özellikleri ile çevresel yaşantıların karşılıklı etkileşim içinde olduğunu ileri sürer: benzer koşullarda yetişen bireyler mizaçlarına bağlı olarak aynı deneyimleri farklı algılayabilir, farklı tepkiler geliştirebilir; ayrıca mizaç, çevredeki kişilerin birey karşısındaki tepkilerini etkileyerek sonraki ilişkisel deneyimleri de biçimlendirebilir. Örneğin benzer reddedilme beklentilerine sahip iki öğrenciden biri ilişkilerden uzaklaşırken diğeri aşırı kontrol edici ya da saldırgan tepkiler geliştirebilir. Bununla birlikte belirli bir mizaç özelliğinin belirli bir baş etme biçimini doğrudan ortaya çıkardığı varsayılmamalıdır; baş etme biçimleri mizaca ek olarak geçmiş yaşantılar, öğrenilmiş tepkiler ve içinde bulunulan koşullarla birlikte şekillenir.

Özetle şemalar bireyin kendisine ve diğerlerine ilişkin temel inanç ve beklentilerini, mizaç duygusal tepki verme eğilimlerini, baş etme biçimleri ise şemaların etkinleşmesi karşısında geliştirilen tepkileri açıklar. Bu üç yapının karşılıklı ilişkisi, şemaların bireyler arasında neden farklı biçimlerde ortaya çıkabildiğini ve hangi süreçlerle sürdürülebildiğini anlamaya katkı sağlar.

Çocukluk, Ergenlik ve Genç Yetişkinlik Dönemlerinde Erken Dönem Uyumsuz Şemalar

Çocukluk ve ergenlik, bireyin kendisine, başkalarına ve dünyaya ilişkin temel inanç ve beklentilerinin oluştuğu, farklılaştığı ve yeniden düzenlendiği gelişim evreleridir. Her evre kendine özgü bilişsel, duygusal ve psikososyal görevler içerir; bağlanma, özerklik, yeterlik, sosyal kabul ve kimlik gelişimi gibi süreçler bireyin kendisine ve başkalarına ilişkin değerlendirmelerinin şekillenmesinde rol oynar (Bowlby, 1969/1982;

Erikson, 1950/1963). Şema terapi yaklaşımı, bu süreçlerde karşılanmayan temel duygusal ihtiyaçların ve tekrarlayan olumsuz yaşantıların şemaların oluşumuna katkıda bulunabileceğini ileri sürer (Young vd, 2003). Bununla birlikte şema gelişimi, belirli yaşlarda tamamlanıp sonrasında değişmeyen bir süreç değildir; her dönem mevcut örüntülerin pekişebildiği kadar yeni deneyimlerle yeniden değerlendirilebildiği bir süreçtir. Bu bölümde şemaların gelişimi okul öncesi ve ilkokul, ortaokul ve lise ile üniversite dönemleri için ayrı ayrı ele alınmaktadır.

Okul Öncesi ve İlkokul Döneminde Şemalar

Okul öncesi dönem, temel güven, özerklik ve girişimciliğin geliştiği ve çocuğun kendisine ilişkin ilk değerlendirmelerini oluşturduğu bir dönemdir. Erikson'a (1950/1963) göre bu yıllarda temel güvene karşı güvensizlik, özerkliğe karşı utanç ve kuşku, girişimciliğe karşı suçluluk, çalışkanlığa karşılık aşağılık duygusu çatışmaları ön plandadır. Bu görevler, çocuğun çevresini güvenilir bulması, kendi davranışları üzerinde kontrol geliştirmesi ve girişimlerinin kabul gördüğünü deneyimlemesiyle ilişkilidir.

Bakım verenlerle kurulan ilişkiler, güvenlik ve duygusal yakınlık beklentilerinin gelişiminde belirleyici bir bağlam oluşturur. Bowlby'ye (1969/1982) göre çocuk, bakım verenlerin ulaşılabilirliği ve duyarlılığına ilişkin deneyimlerinden kendisine ve diğerlerine dair içsel çalışan modeller geliştirir; Ainsworth ve arkadaşları (1978) da bakım veren duyarlılığının ve bağlanma örüntülerinin önemini ortaya koymuştur. Duygusal ihtiyaçların tutarlı biçimde karşılanması güvenli ilişkisel beklentileri desteklerken süreğen ihmal, reddedilme ya da öngörülemez ilişkiler olumsuz beklentilere zemin hazırlayabilir. Çocuk aynı zamanda çevresini keşfetmek, seçim yapmak ve yeni beceriler denemek ister. Gelişimsel kapasiteye uygun bağımsızlık fırsatları yeterlik ve özdenetimi desteklerken aşırı koruyucu, sürekli engelleyici veya yoğun biçimde eleştirel ilişkiler, çocuğun kendi kapasitesine ilişkin kuşku geliştirmesiyle bağlantılı olabilir. Şema terapi modeli açısından bu tür deneyimler, özellikle bağımlılık/yetersizlik, başarısızlık ve kusurluluk/utanç ile ilişkili beklentilerin gelişimi bakımından kuramsal anlam taşır (Young vd., 2003).

Erken dönem uyumsuz şemaların çocukluk dönemindeki gelişimi değerlendirilirken, bilişsel yapıların yaşa bağlı olarak farklılaşması ve henüz gelişim sürecinde olması göz önünde bulundurulmalıdır. Piaget ve Inhelder'e (1969) göre işlem öncesi dönemdeki çocuklar yaşantılarını çoğunlukla somut deneyimler ve bu deneyimlerin kendileri için taşıdığı duygusal anlamlar üzerinden değerlendirir. Bu durum, yetişkinlerde tanımlanan şemaların okul öncesinde aynı biçimde örgütlendiği anlamına gelmez; bu yaşlarda ortaya çıkan olumsuz benlik değerlendirmeleri ve ilişkisel beklentiler, gelişmekte olan örüntüler olarak ele alınmalıdır. Benzer biçimde erken bağlanma örüntülerinin sonraki gelişimi kesin biçimde belirlediği varsayılmamalıdır.

İlkokul döneminde yeterlik ve başarı yaşantıları, çocuğun benlik değerlendirmelerinde belirginleşir. Erikson (1950/1963) bu dönemin çatışmasını çalışkanlığa karşı aşağılık duygusu olarak tanımlar: çocuk çaba göstererek, beceri geliştirerek ve ürün ortaya koyarak yeterli olduğunu deneyimlemek ister. Somut işlemler döneminde sınıflama, sıralama ve mantıksal ilişkileri kavrama becerilerinin gelişmesi (Piaget ve Inhelder, 1969), çocuğun kendi performansını başkalarınınkiyle karşılaştırarak yeterliğine ilişkin daha genel ve tutarlı değerlendirmeler yapmasına olanak tanır. Tekrarlayan başarısızlık veya değersizleştirilme yaşantıları bazı çocuklarda yetersizlik ve başarısızlıkla ilişkili olumsuz değerlendirmelerin gelişimine katkıda bulunabilir. Ancak tekil bir başarısızlık deneyimi ya da geçici bir özgüven azalması, şemanın varlığını göstermek için yeterli değildir.

Çocuklarda şemaların değerlendirilmesine ilişkin araştırmalar, bu yapıların gelişimsel özelliklerinin ayrıca ele alınması gerektiğine işaret eder. Rijkeboer ve de Boo (2010), 8–13 yaş grubundaki çocuklarda şemaların

değerlendirilmesine yönelik geliştirdikleri ölçme aracıyla şemalarla ilişkili örüntülerin çocukluk döneminde incelenebileceğini göstermiştir. Elde edilen faktör yapısının yetişkin modeliyle bütünüyle örtüşmemesi ise çocukluktaki şemaların yapısının yetişkin örneklemlerinden hareketle doğrudan açıklanamayacağını düşündürmektedir. Güvenlik, özerklik, girişimcilik ve yeterlik ihtiyaçlarının öne çıktığı bu iki dönem, eğitim ortamlarını şemaların gelişimi ve yeniden değerlendirilmesi açısından erken bir bağlam haline getirmektedir.

Ortaokul ve Lise Döneminde Şemalar

Ergenlik; biyolojik olgunlaşma, bilişsel gelişim, duygusal değişimler ve sosyal ilişkilerin yeniden düzenlenmesiyle karakterizedir. Birey çocuklukta geliştirdiği kendilik algısını ve ilişkisel beklentilerini yeniden değerlendirir; bağımsızlık, kabul görme, kimlik oluşturma ve geleceğe ilişkin karar verme gibi görevlerle karşılaşır. Erikson'a (1950/1963) göre ergenliğin temel psikososyal görevi, kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası çatışmasının çözülmesidir. Bu süreç, bireyin kendisine ilişkin farklı deneyimlerini bütünleştirerek süreklilik taşıyan bir benlik anlayışı geliştirmesini gerektirir.

Ortaokul yıllarında sosyal karşılaştırmalar ve akran ilişkileri önem kazanır. Akran kabulü, gruba ait olma ve başkalarınca nasıl değerlendirildiğine ilişkin düşünceler benlik algısında daha görünür hâle gelir. Sosyal dışlanma, reddedilme ya da sürekli olumsuz değerlendirilme yaşantıları bireyin kendisine ve başkalarına ilişkin beklentileriyle bağlantılı olabilir; şema terapi modeli açısından kusurluluk/utanç, sosyal izolasyon/yabancılaşma ve onay arayıcılık bu süreçlerin anlaşılmasında kuramsal önem taşır. Ancak akran kabulüne duyarlılık ergenliğin olağan bir özelliği olduğundan tek başına uyumsuz bir şema göstergesi olarak yorumlanmamalıdır. Bu dönemde özerklik ihtiyacı da belirginleşir: birey ailesinden psikolojik olarak ayrışmaya ve kendi kararlarını vermeye yönelirken yakın ilişkilerde destek görme ihtiyacını sürdürür. Aşırı kontrol, tutarsız sınırlar ya da gelişimsel kapasiteye uygun sorumluluklar üstlenmeyi engelleyen yaşantılar özerklik ve yeterlikle ilişkili beklentilerin gelişimi açısından önem taşıyabilir; ancak bunlar bireyin mizacı, önceki deneyimleri ve mevcut sosyal koşullarıyla birlikte değerlendirilmelidir.

Lise döneminde kimlik gelişimi daha kapsamlı ele alınır; kişisel değerler, gelecek beklentileri ve yaşam hedefleri yeniden değerlendirilir. Marcia (1966), kimlik gelişimini seçeneklerin araştırılması ve belirli değer ya da hedeflere bağlanma süreçleri üzerinden açıklar. Bu açıdan lise yılları, bireyin önceki kendilik değerlendirmelerini sorgulayabildiği ve farklı kimlik seçeneklerini değerlendirebildiği önemli fırsatlar sunar. Bilişsel açıdan soyut düşünme, varsayımsal akıl yürütme ve kendi düşünceleri üzerine düşünme becerilerinin gelişmesi (Piaget ve Inhelder, 1969), kendilik ve ilişkilere dair inançların daha karmaşık örgütlenmesine olanak tanır; birey belirli yaşantılardan daha genel sonuçlara ulaşabilir. Bu durum şemalarla ilişkili inançların daha ayrıntılı ifade edilebilir hâle gelmesiyle bağlantılı olabilir. Ancak soyut düşünme becerilerinin gelişmesi, şemaların zorunlu olarak güçlendiği anlamına gelmez; aynı zamanda mevcut inançların sorgulanması için de yeni bilişsel olanaklar sunar.

Ergenliğin bir diğer özelliği, duygusal yaşantıların ve sosyal değerlendirmelerin artan önemidir. Steinberg (2005), ergenlikte bilişsel kontrol süreçleri ile sosyal-duygusal duyarlılığın gelişimsel zamanlamalarının farklılaşabileceğini vurgular. Bu nedenle yoğun duygusal tepkiler veya akran değerlendirmelerine duyarlılık yalnızca bireysel bilişsel örüntülerle değil, dönemin nörogelişimsel özellikleriyle de ilişkili olabilir. Şemalarla ilişkili olabilecek tepkiler değerlendirilirken olağan ergenlik özellikleri ile süreklilik gösteren işlevsel olmayan örüntüler birbirinden ayrılmalıdır. Gençlerde şemalar ile psikolojik güçlükler arasındaki ilişkileri bildiren araştırmaların (Nicol vd., 2020) örneklem ve yöntem özellikleri farklılık gösterdiğinden bulgular bütün ergenlik dönemlerine genellenemez, ilişkiler nedensel olarak yorumlanamaz. Özetle

ortaokulda akran kabulü, sosyal karşılaştırma ve özerklik; lisede ise kimlik bütünlüğü, değerler ve gelecek beklentileri öne çıkar. Bu süreçler mevcut örüntülerin etkinleşmesine ve pekişmesine zemin hazırlayabileceği gibi, yeni deneyimler aracılığıyla yeniden değerlendirilmesini de mümkün kılar.

Üniversite Döneminde Şemalar

Üniversite dönemi, ergenlikten yetişkinliğe geçişte kimlik gelişiminin sürdüğü, özerkliğin genişlediği ve yaşama ilişkin önemli kararların alındığı bir evredir. Arnett (2000), 18–25 yaş arasını beliren yetişkinlik kavramıyla açıklamış; bu dönemi kimlik arayışı, istikrarsızlık, kendine odaklanma, arada kalmışlık duygusu ve geleceğe ilişkin farklı olasılıkların değerlendirilmesiyle tanımlamıştır. Bu deneyimin toplumsal, kültürel ve ekonomik koşullara göre farklılaşabileceği dikkate alınmalıdır. Erikson (1950/1963) kimlik oluşumunu ergenliğin temel görevi olarak tanımlasa da kimlik gelişimi genç yetişkinlikte de sürer; yakınlığa karşı yalıtılmışlık çatışması ise bireyin kendi kimliğini koruyarak karşılıklı güvene ve bağlılığa dayalı ilişkiler kurabilmesinin önemini vurgular. Aileden psikolojik ayrışma, bağımsız karar alma, sorumluluk üstlenme ve yakın ilişkiler kurma, şema terapi modeli açısından terk edilme, duygusal yoksunluk, bağımlılık/yetersizlik, kusurluluk ve onay arayıcılık gibi şemaların etkinleşebileceği süreçlerle ilişkilendirilebilir (Young et al., 2003).

Üniversiteye geçiş; artan akademik gereklilikler, bağımsız yaşam sorumlulukları, yeni sosyal ilişkiler ve geleceğe yönelik belirsizlikler getirir ve bu durum bireyin yeterlik ve özerklik algısını yeniden değerlendirmesine yol açabilir. Başarısızlık şemasıyla ilişkili bir öğrenci akademik güçlükleri genel yetersizliğin göstergesi olarak yorumlayabilirken onay arayıcılık şemasıyla ilişkili bir öğrenci kendi başarılarını büyük ölçüde başkalarının değerlendirmelerine dayandırabilir.

Erken ilişkisel deneyimler ile genç yetişkinlikteki şemalar arasındaki gelişimsel bağlantı boylamsal araştırmalarda da incelenmiştir. Simard, Moss ve Pascuzzo (2011), çocukluk dönemindeki bağlanma örüntüleri ile genç yetişkinlikte değerlendirilen bazı şemalar arasında ilişkiler belirlemiştir. Bu bulgu, erken ilişkisel deneyimlerin sonraki bilişsel-duygusal yapılanmalarla bağlantılı olabileceğini düşündürmekle birlikte genç yetişkinlikte kurulan yeni ilişkiler ve edinilen deneyimler, daha önce geliştirilen beklentilerin sorgulanmasına olanak sağlayabilir. Thimm (2010) ise şemalar ile beş faktör kişilik özellikleri arasında anlamlı ilişkiler bildirmiş, bu da şemaların daha geniş psikolojik işleyişle bağlantılı olduğunu göstermesi bakımından önem taşımaktadır. Böylece üniversite yılları, çocuklukta gelişmeye başlayan bilişsel-duygusal örüntülerin yeni yaşam koşullarında yeniden etkinleşebildiği ve değerlendirilebildiği; şemaların yalnızca sürekliliğinin değil, değişim ve yeniden yapılanma olasılıklarının da incelenebileceği kritik bir dönemdir.

Erken Dönem Uyumsuz Şemaların Eğitim Ortamlarındaki Yansımaları

Eğitim ortamları, bireyin yalnızca bilgi ve beceri kazandığı değil, kendisine ilişkin değerlendirmelerini, kişilerarası beklentilerini ve duygusal tepkilerini yeniden şekillendirdiği bağlamlardır. Öğrencilerin akademik ve sosyal yaşantıları, daha önce geliştirdikleri bilişsel-duygusal örüntülerle karşılıklı etkileşim içinde olabilir. Şema terapi yaklaşımı bu örüntülerin yaşantılara yüklenen anlamlarla ve zorlayıcı durumlardaki tepkilerle nasıl ilişkilenebileceğini anlamak için bir çerçeve sunar (Young vd., 2003). Aşağıda şemaların olası yansımaları akademik benlik algısı, öğretmen–öğrenci ilişkileri, akran ilişkileri ve okula aidiyet, duygusal ve davranışsal uyum ile öğretmenlerin kendi şemaları başlıkları altında ele alınmaktadır.

Akademik Benlik Algısı, Öğrenme ve Başarı

Akademik benlik algısı, bireyin kendi akademik yeterliğine, öğrenme kapasitesine ve farklı alanlardaki performansına ilişkin değerlendirmelerini kapsar. Shavelson ve arkadaşları (1976) benlik kavramını çok boyutlu ve hiyerarşik bir yapı olarak ele almış, akademik benlik algısını bu yapının önemli bir bileşeni olarak değerlendirmiştir. Bu algı; geçmiş başarı ve başarısızlık deneyimleri, sosyal karşılaştırmalar ve çevreden alınan geri bildirimlerle şekillenir. Marsh ve Martin (2011) akademik benlik algısı ile başarı arasında karşılıklı ilişkiler bulunduğunu gösteren araştırmaları değerlendirmiş; öğrencinin yeterliğine ilişkin değerlendirmelerinin yalnızca önceki performansının yansıması olmadığını, sonraki akademik yaşantılarla da bağlantılı olabileceğini bildirmiştir.

Şema kuramı bu sürece tamamlayıcı bir açıklama sunar. Başarısızlık, kusurluluk/utanç ve bağımlılık/yetersizlik şemaları, bireyin kendi yeterliğine ilişkin olumsuz değerlendirmeleriyle kavramsal olarak ilişkilidir (Young vd., 2003). Başarısızlık şeması, başarı gerektiren alanlarda diğerlerinden daha yetersiz olunduğuna ilişkin genellenmiş inançları kapsar. Böyle bir öğrenci, sınavdan aldığı düşük notu hazırlık ya da çalışma stratejisiyle açıklamak yerine akademik açıdan başarılı olamayacağına dair daha kapsamlı bir inanca dönüştürebilir. Kusurluluk/utanç şeması bireyin kendini temelde değersiz görmesiyle, bağımlılık/yetersizlik şeması ise sorumluluklarını başkalarının desteği olmadan yerine getiremeyeceği beklentisiyle ilişkilidir. Burada önemli bir ayrım vardır: başarısızlık şeması ile düşük akademik başarı aynı kavramlar değildir. Düşük başarı şemanın varlığını göstermediği gibi şemayla ilişkili inançlar da her zaman düşük performansla sonuçlanmaz.

Akademik benlikle ilişkili bir diğer kavram öz yeterliktir. Bandura'ya (1997) göre öz yeterlik, bireyin belirli görevleri yerine getirmek için gerekli davranışları düzenleyip gerçekleştirebilme kapasitesine ilişkin inancıdır. Görev ve duruma özgü olması, öz yeterliği erken dönem uyumsuz şemalardan ayırır; ancak genel yetersizlik beklentileri belirli akademik görevlerdeki yeterlik değerlendirmeleriyle ilişkili olabilir. Bu ilişkinin niteliği ampirik olarak incelenmeyi gerektirir.

Yüksek standartlar/aşırı eleştiricilik şeması ise öğrenme sürecinde mükemmeliyetçi eğilimlerle ilişkilendirilebilir. Bu şema, hata yapmaktan ve eleştirilmekten kaçınmak amacıyla kendine katı performans ölçütleri koymayı içerir (Young vd., 2003). Mükemmeliyetçilik literatüründe yüksek kişisel standartlar ile hata yapmaya ilişkin aşırı kaygı ve olumsuz değerlendirilme korkusu ayrı boyutlardır (Frost vd., 1990). Dolayısıyla yüksek hedefler koymak ya da başarı için çaba göstermek tek başına uyumsuz sayılamaz; güçlük, akademik performansın öz değerin katı bir ölçütüne dönüşmesi ve hata yapmanın yoğun değersizlik duygusuyla ilişkilendirilmesidir.

Akademik erteleme de bu çerçevede ele alınabilir. Steel (2007) ertelemeyi öz düzenleme güçlükleri çerçevesinde incelemiş; görevden kaçınma, dürtüsellik ve motivasyonel süreçlerin önemini göstermiştir. Şema terapi açısından bazı erteleme davranışları, başarısızlık ya da kusurlulukla ilişkili olumsuz duygulardan kaçınma işlevi görebilir: başarısızlık ihtimalini öz değerine yönelik bir tehdit olarak algılayan öğrenci, değerlendirilme durumuyla karşılaşmamak için görevlerini geciktirebilir.

Özetle başarısızlık, kusurluluk/utanç, bağımlılık/yetersizlik ve yüksek standartlar/aşırı eleştiricilik şemaları, öğrencilerin akademik deneyimlere yükledikleri anlamlar açısından önem taşır. Bu ilişkilerin araştırma bulgularıyla desteklenmesi ve diğer açıklayıcı değişkenlerle birlikte değerlendirilmesi gerekir.

Öğretmen–Öğrenci İlişkileri

Öğretmen–öğrenci ilişkileri, akademik sürecin yanı sıra öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimi açısından da önem taşıyan etkileşimlerdir. Öğretmenlerin tutumları, sundukları duygusal destek, sınıf içi iletişim biçimleri ve geri bildirimleri öğrencilerin kendilerine ve başkalarına ilişkin değerlendirmeleriyle bağlantılı olabilir. Pianta (1999) bu ilişkileri gelişimsel ve ilişkisel bir çerçevede ele alarak çocukların uyumu açısından önemini vurgulamıştır. Şema terapi açısından bu etkileşimler, daha önce geliştirilmiş örüntülerin etkinleşebileceği ya da yeni ilişkisel deneyimlerle yeniden değerlendirilebileceği bağlamlardan biri olarak düşünülebilir (Young vd., 2003).

İlişkinin niteliği özellikle güven ve kabul ihtiyaçları bakımından önemlidir. Bağlanma kuramı, erken ilişkilerden geliştirilen beklentilerin sonraki ilişkilerin anlamlandırılmasıyla bağlantılı olabileceğini ileri sürer (Bowlby, 1969/1982). Öğretmen–öğrenci ilişkisi ebeveyn–çocuk bağlanmasıyla özdeş değildir; ancak öğretmenler, öğrencilerin güvenlik ve destek algılarını etkileyebilen önemli yetişkin figürleridir ve ulaşılabilir, tutarlı, duyarlı bir öğretmen öğrencinin kendisini kabul edilmiş ve desteklenmiş hissetmesine katkıda bulunabilir. Roorda ve arkadaşlarının (2011) meta-analizi, ilişkilerin duygusal niteliği ile öğrencilerin okula katılımı ve akademik başarıları arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu, olumlu ilişkisel özelliklerin daha yüksek, olumsuzların ise daha düşük katılım ve başarıyla bağlantılı olduğunu bildirmiştir.

Şema modeli açısından öğretmen–öğrenci etkileşimleri, özellikle kopukluk ve reddedilme alanındaki beklentilerin etkinleşebildiği durumlar içerir. Terk edilme, duygusal yoksunluk, kusurluluk/utanç ve güvensizlik/suistimal edilme şemalarıyla ilişkili öğrenciler kişilerarası deneyimleri reddedilme, değersizleştirilme ya da destekten yoksun bırakılma beklentileriyle yorumlayabilir (Young vd., 2003). Örneğin öğretmenin düzeltici geri bildirimi bazı öğrenciler için öğrenmenin olağan bir parçası iken bazıları için kişisel yetersizliğin ya da reddedilmenin işareti olarak algılanabilir; bu fark yalnızca öğretmenin davranışından değil, öğrencinin önceki deneyimlerinden ve mevcut duygusal durumundan da kaynaklanabilir. Çabayı ve gelişimi dikkate alan, davranışı kişisel değerden ayıran geri bildirimler akademik yeterlik algısını destekleyebilirken sürekli karşılaştırılma, küçük düşürülme ya da kişiliğe yönelik olumsuz değerlendirmeler başarısızlık ve kusurluluk/utanç şemalarıyla ilişkili inançlarla bağlantılı olabilir.

Öğrencilerin özerklik ve yeterlik duygularının gelişimi ile özdenetim becerilerinin desteklenmesi, temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması ve gelişimsel açıdan uygun sınırların oluşturulması bağlamında ele alınabilir. Deci ve Ryan'ın (2000) öz belirleme kuramında özerklik, yeterlik ve ilişkili olma temel psikolojik ihtiyaçlar olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin görüşlerini ifade edebilmeleri, gelişim düzeylerine uygun seçimler yapabilmeleri ve öğrenme süreçlerine etkin katılım gösterebilmeleri, özerklik desteği sağlayan eğitim ortamlarının özellikleri arasında yer almaktadır. Erken dönem uyumsuz şema kuramında ise özerklik ve yeterlik ihtiyaçlarının yeterince karşılanmaması, zedelenmiş özerklik ve performans şema alanındaki örüntülerin gelişimiyle ilişkilendirilmektedir (Young vd., 2003). Her iki yaklaşım temel psikolojik ihtiyaçların önemini vurgulamakla birlikte kavramsal çerçeveleri ve açıklama mekanizmaları bakımından farklılaşmaktadır. Şema terapi yaklaşımında gerçekçi sınırlar ve özdenetim de temel duygusal ihtiyaçlar kapsamında değerlendirilmektedir. Gelişim düzeyine uygun, tutarlı ve gerekçelendirilebilir kuralların oluşturulması, sorumluluk alma ve özdenetim becerilerinin gelişimini destekleyebilir. Bununla birlikte sınırların belirlenmesi ile aşırı kontrolün birbirinden ayrılması önemlidir. Duygu ve ihtiyaçların ifade edilmesini sınırlandıran katı ve kontrolcü etkileşimler, özerklik ve duygusal ifade ihtiyaçlarının karşılanmasını güçleştirebilir. Dolayısıyla öğrencilerin psikososyal gelişiminin desteklenmesinde özerkliği

teşvik eden ilişkisel tutumlar ile yapılandırılmış ve gelişimsel açıdan uygun sınırlar birbirini tamamlayan unsurlar olarak değerlendirilmelidir.

Baş etme biçimleri de öğretmenle ilişkilerde farklı görünümler kazanabilir. Reddedilme beklentisi belirgin bir öğrenci öğretmenden uzak durarak yardım istemekten kaçınabilir, bir başkası sürekli onay arayabilir ya da eleştirilme olasılığına karşı savunmacı tepkiler geliştirebilir; bağımlılık/yetersizlik şemasıyla ilişkili bir öğrenci ise kendi kararlarına güvenmekte zorlanarak öğretmenin yönlendirmesine aşırı ihtiyaç duyabilir. Öğretmen–öğrenci ilişkisinin tutarlı, destekleyici, özerkliğe saygılı ve gerçekçi sınırlar içeren biçimleri, öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasını destekleyebilir.

Akran İlişkileri, Sosyal Kabul ve Okula Aidiyet

Akran ilişkileri, çocukluk ve ergenlikte sosyal yeterlik, benlik algısı ve kişilerarası beklentilerin gelişiminde önemli bir yere sahiptir ve kabul görme, ait olma, karşılıklılık ve yakınlık ihtiyaçlarının deneyimlendiği temel bağlamlardan birini oluşturur. Rubin ve arkadaşları (2006) akran etkileşimleri ve arkadaşlıkların sosyal ve duygusal gelişim açısından önemini vurgular. Şema terapi açısından akran ilişkileri, erken dönemlerden itibaren geliştirilen örüntülerin etkinleşebileceği, pekişebileceği veya yeni deneyimlerle yeniden değerlendirilebileceği ilişkisel ortamlar olarak ele alınabilir (Young vd., 2003).

Sosyal kabul ve aidiyet ihtiyacı psikolojik işleyiş açısından temel öneme sahiptir: Baumeister ve Leary (1995), ait olma ihtiyacını insanların kalıcı, olumlu ve anlamlı kişilerarası ilişkiler kurmaya yönelik temel güdülerinden biri olarak açıklar. Şema terapi modelinde de güvenli bağlanma, kabul ve ait olma deneyimleri temel duygusal ihtiyaçlarla ilişkilendirilir; bu ihtiyaçların süreğen biçimde karşılanmaması özellikle kopukluk ve reddedilme alanındaki şemaların gelişimi açısından ele alınır (Young vd., 2003).

Akran deneyimleri ile şemalar arasındaki olası bağlantılar özellikle sosyal izolasyon/yabancılaşma, kusurluluk/utanç ve terk edilme/istikrarsızlık şemaları açısından değerlendirilebilir. Bu şemalarla ilişkili beklentiler, bireyin akranlarının davranışlarını yorumlama biçimiyle bağlantılı olabilir: arkadaşının kendisiyle daha az zaman geçirmesini reddedilme olarak görmek ya da bir gruba katılma girişiminden olumsuz karşılanacağı beklentisiyle kaçınmak gibi. Ladd (1990), çocukların erken okul yıllarındaki arkadaşlıkları, akran kabulü ve reddedilme deneyimleri ile okula uyum göstergeleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Burada kritik bir ayrım vardır: akran reddedilmesi bireyin sosyal çevredeki ilişkisel konumunu ifade ederken sosyal izolasyon şeması kendisine ve diğerlerine ilişkin daha kapsamlı, süreklilik gösterebilen bir örüntüdür. Zorbalık bu bağlamda ayrıca ele alınmalıdır. Olweus (1993) akran zorbalığını güç dengesizliği içeren, tekrarlayan olumsuz davranışlar olarak tanımlar. Zorbalığa maruz kalma, sosyal çevrenin tehdit edici algılanması, reddedilme beklentileri geliştirme ya da olumsuz benlik inançlarının güçlenmesiyle bağlantılı olabilir; güvensizlik/suistimal edilme, kusurluluk/utanç ve sosyal izolasyon/yabancılaşma şemaları bu deneyimlerin nasıl anlamlandırılabileceğine ilişkin kuramsal açıklamalar sunar.

Onay arayıcılık/tanınma arayıcılık ve kendini feda şemalarıyla ilişkili örüntüler de akran ilişkilerinde ortaya çıkabilir. Bu şemalarla ilişkili öğrenciler kabul görmek veya ilişkiyi sürdürmek için kendi tercihlerini ifade etmekte ya da sınırlarını korumakta zorlanabilir (Young vd., 2003). Ancak arkadaşlarına yardım etmek, uzlaşmacı davranmak ve sosyal kabul istemek gelişimsel olarak olağan ve işlevsel davranışlar da olabileceğinden, görünür davranışlara dayanarak uyumsuz şema çıkarımı yapılmamalıdır.

Okula aidiyet, öğrencinin kendisini okul topluluğunun kabul edilen, değer verilen ve desteklenen bir üyesi olarak algılamasıyla ilişkili çok boyutlu bir kavramdır. Goodenow (1993) bunu kabul edilme, saygı görme,

desteklenme ve kendini topluluğun parçası hissetme deneyimleri üzerinden ele almıştır. Allen ve arkadaşlarının (2018) meta-analizi öğretmen desteği, akran ilişkileri ve diğer okul deneyimlerinin aidiyet açısından önemini ortaya koyar; bu da aidiyetin yalnızca bireyin içsel özellikleriyle açıklanamayacağını, ilişkisel ve çevresel koşulların da dikkate alınması gerektiğini gösterir. Şema açısından sosyal izolasyon/yabancılaşma şemasıyla ilişkili bir öğrenci çevresindeki olumlu etkileşimleri fark etmekte ya da kabulün göstergesi olarak yorumlamakta zorlanabilir; destekleyici arkadaşlıklar ve kapsayıcı bir sosyal çevre ise önceki olumsuz beklentilerin yeniden değerlendirilmesine olanak sağlayabilir. Bunlar kuramsal yorumlardır; aidiyet ile belirli şemalar arasındaki ilişkiler doğrudan araştırılmalıdır.

Özetle kopukluk ve reddedilme alanındaki şemalar ile onay arayıcılık ve kendini feda şemaları, öğrencilerin sosyal deneyimlerine yükledikleri anlamları açıklamada bir çerçeve sunar. Akran ilişkilerindeki güçlükler ise yalnızca bireysel şemalarla açıklanamaz; grup dinamikleri ve kurumun kapsayıcılığı da dikkate alınmalıdır.

Duygusal ve Davranışsal Uyum

Duygusal ve davranışsal uyum, bireyin duyguları tanıma, ifade etme ve düzenleme becerilerinin yanı sıra çevresel beklentilere gelişimsel açıdan uygun tepkiler verebilmesini ve ilişkilerini sürdürebilmesini kapsayan çok boyutlu bir süreçtir. Eğitim ortamlarında akademik katılım, sosyal ilişkiler ve sınıf içi etkileşimlerle bağlantılıdır. Şemalar, öğrencilerin benzer durumlar karşısında neden farklı duygusal ve davranışsal tepkiler gösterebildiğini anlamada değerlendirilebilecek yapılardan biridir (Young vd., 2003).

Duygu düzenleme, bireyin hangi duyguları ne zaman yaşadığını, nasıl deneyimleyip ifade ettiğini etkileyen süreçleri kapsar (Gross, 1998). Amaç olumsuz duyguları ortadan kaldırmak değil, tepkileri durumun gerekleri ve bireyin amaçları doğrultusunda yönetebilmektir. Gratz ve Roemer (2004) duygu düzenlemeyi duygusal farkındalık, duyguların kabulü, dürtüsel davranışların kontrolü ve olumsuz duygular yaşanırken amaç yönelimli davranışı sürdürme boyutlarıyla ele almıştır.

Şema terapi modeline göre şemalar belirli durumlarla etkinleştiğinde yoğun duygusal tepkiler ortaya çıkabilir: terk edilme/istikrarsızlık şemasıyla ilişkili beklentiler ayrılık ve uzaklaşma deneyimlerinde kaygıyla, kusurluluk/utanç şeması eleştirilme ve olumsuz değerlendirilme durumlarında utançla, güvensizlik/suistimal edilme şeması ise tehdit olarak algılanan ilişkisel yaşantılarda korku veya öfkeyle bağlantılı olabilir (Young vd., 2003). Ancak bu duyguların yaşanması tek başına bir şemanın varlığını göstermez; kaygı, üzüntü, öfke ve utanç gelişimsel olarak olağan deneyimlerdir. Klinik ve eğitsel açıdan önemli olan, tepkilerin yoğunluğu, sürekliliği, bağlama uygunluğu ve bireyin işlevselliği üzerindeki etkisidir. Gençlerde şemalar ile ruh sağlığı göstergeleri arasındaki ilişkiler bildirilmiş olsa da bunlar nedensel yorumlanamaz (Nicol vd., 2020).

Gelişim psikopatolojisi literatüründe duygusal ve davranışsal güçlükler çoğunlukla içe yönelim ve dışa yönelim sorunları olarak sınıflandırılır (Achenbach ve Edelbrock, 1978). İçe yönelim sorunları kaygı, depresif belirtiler, sosyal geri çekilme ve bedensel yakınmalar gibi içsel yaşantıya yönelen güçlükleri, dışa yönelim sorunları saldırganlık, kurallara karşı gelme ve davranışsal kontrol güçlükleri gibi dışarıdan gözlenebilen örüntüleri kapsar. Bu ayrım, uyum güçlüklerinin yalnızca görünür davranış sorunlarıyla sınırlı olmadığını gösterir.

Şema modeli açısından içe yönelim sorunları özellikle kopukluk ve reddedilme ile zedelenmiş özerklik ve performans alanlarındaki şemalarla ilişkili süreçler üzerinden ele alınabilir. Sosyal izolasyon/yabancılaşma

şemasıyla ilişkili bir öğrenci kabul edilmeyeceği beklentisiyle sosyal etkileşimden uzaklaşabilir; başarısızlık şemasıyla ilişkili bir öğrenci değerlendirme durumlarında yoğun kaygı yaşayabilir veya yeterli olamayacağı düşüncesiyle belirli görevlerden kaçınabilir; kusurluluk/utanç şeması da olumsuz değerlendirilme korkusuyla ilişkili çekingenlikle bağlantılı olabilir. Dışa yönelim sorunları ise tehdit algısı, engellenme deneyimleri ve baş etme biçimleriyle ilişkilendirilebilir. Güvensizlik/suistimal edilme şemasıyla ilişkili bir birey belirsiz kişilerarası durumları düşmanca yorumlayıp kendini korumak için savunmacı tepkiler geliştirebilir; hak görme/büyüklenmecilik ve yetersiz özdenetim/özdisiplin şemalarıyla ilişkili örüntüler sınırların kabulü, dürtülerin düzenlenmesi ve davranış sonuçlarının değerlendirilmesi açısından kuramsal önem taşıyabilir (Young vd., 2003). Bu örnekler, belirli şemaların belirli belirtilere zorunlu olarak yol açtığını değil, modelin bu yaşantıları açıklamak için sunduğu olası mekanizmaları gösterir. Saldırganlık ya da kurallara karşı gelme gibi davranışların yalnızca şemalarla açıklanması da uygun değildir; aile ve akran ilişkileri, öğrenme deneyimleri ve eğitim ortamının koşulları da davranışsal uyumun anlaşılmasında dikkate alınmalıdır.

Şemaya teslim olma, kaçınma ve aşırı telafi etme biçimleri benzer bilişsel-duygusal örüntülerin neden farklı uyum güçlükleriyle ilişkili olabildiğini açıklamada önemlidir. Reddedilme beklentisiyle ilişkili bir öğrenci sosyal ortamlardan uzaklaşabilir, ilişkilerinde sürekli güvence arayabilir ya da reddedilme olasılığı karşısında karşısındakini önce kendisi uzaklaştırmaya çalışabilir. Bu tepkilerin görünümü farklı olsa da her biri ilişkisel tehdit algısıyla bağlantılı olabilir; ancak aynı davranışın farklı psikolojik işlevler taşıyabileceği unutulmamalıdır. Benzer duygusal tepkilerin ve davranışların anlamı gelişimsel döneme göre de değişir (Steinberg, 2005).

Bu nedenle eğitim ortamlarında şemalar öğrencileri sınıflandırmak veya onlara belirli psikolojik özellikler atfetmek için değil, yaşantılarını anlamaya katkı sağlayabilecek kuramsal bir çerçeve olarak kullanılmalıdır. Duygusal tepkilerin altında yatan ihtiyaçların, ilişkisel beklentilerin ve baş etme biçimlerinin anlaşılması, sosyal geri çekilme, aşırı uyumluluk, yoğun başarı kaygısı veya saldırganlık gibi davranışların daha bütüncül değerlendirilmesine katkı sağlayabilir.

Öğretmenlerin Erken Dönem Uyumsuz Şemaları ve Sınıf İçi Etkileşimler

Sınıf içi ilişkisel süreçler yalnızca öğrencilerin özellikleriyle sınırlı değildir. Öğretmenler de geçmiş yaşantıları, kişilik özellikleri, mesleki deneyimleri ve kendilerine ilişkin inançlarıyla etkileşimlerin etkin katılımcılarıdır. Şema terapi yaklaşımı, şemaların yetişkinlikte kişilerarası ilişkiler, duygusal tepkiler ve baş etme biçimleriyle bağlantılı olabileceğini ileri sürer (Young vd., 2003). Bu çerçevede öğretmenlerin şemaları, sınıf içi etkileşimleri anlamada değerlendirilebilecek olası bireysel değişkenlerden biridir.

Öğretmen beklentilerinin öğrenci performansıyla ilişkisini inceleyen araştırmalar, beklentilerin öğrencilerle kurulan etkileşimlere ve sunulan öğrenme fırsatlarına yansıyabildiğini göstermektedir (Jussim ve Harber, 2005). Yüksek standartlar/aşırı eleştiricilik şemasıyla ilişkili bireyler hata yapmaktan kaçınmak ve katı standartları karşılamak için yoğun baskı hissedebilir (Young vd., 2003). Öğretmenlikte bu örüntü, öğrencilerin hatalarına düşük tolerans göstermek, akademik performansı aşırı vurgulamak veya mesleki yeterliği kusursuz sonuçlar üzerinden değerlendirmek biçiminde ortaya çıkabilir. Yüksek akademik beklentiler ile bu şema ayrı şeylerdir: gerçekçi beklentiler etkili öğretimin bir bileşeni olabilir, uyumsuz olan ise beklentilerin katılaşması ve öz değerin bunların karşılanmasına aşırı bağlanmasıdır. Onay arayıcılık/tanınma arayıcılık şeması ise bireyin değerini ve kararlarını başkalarının kabulüne aşırı dayandırmasıyla ilişkilidir; öğretmenlikte öğrenciler tarafından sevilme ihtiyacının sınıf içi kararların önüne geçmesi ya da olumsuz geri bildirimlerin kişisel değersizlik olarak yorumlanması bazı öğretmenlerin gerekli

sınırları koymakta zorlanabileceğini düşündürür. Kendini feda şemasıyla ilişkili öğretmenler başkalarının ihtiyaçları için kendi ihtiyaçlarını sürekli geri plana atabilir. Öğrenci gereksinimlerine duyarlı olmak mesleki açıdan işlevseldir; ancak bu duyarlılığın kişisel sınırların sürekli ihmaliyle birleşmesi mesleki ve kişisel kaynakların yönetimini güçleştirebilir. Burada belirleyici olan yardım davranışının kendisi değil, esnekliği, altındaki güdüler ve bireyin işlevselliği üzerindeki etkisidir.

Sınıf yönetimi, kuralların uygulanmasının yanı sıra öğrencilerle olumlu ilişkilerin sürdürülmesini, öğrenmeyi destekleyen bir ortam oluşturulmasını ve davranışsal beklentilerin tutarlı biçimde düzenlenmesini kapsar. Jennings ve Greenberg (2009), öğretmenlerin sosyal ve duygusal yeterliklerinin sınıf iklimi, öğretmen–öğrenci ilişkileri ve sınıf yönetimi açısından önemini açıklayan bir model önermiştir. Şema modeli açısından ise güvensizlik/suistimal edilme beklentisi belirgin bir öğretmen bazı öğrenci davranışlarını kasıtlı saygısızlık ya da otoriteye tehdit olarak değerlendirmeye daha yatkın olabilir; cezalandırıcılık şemasıyla ilişkili katı değerlendirmeler hatalara karşı hoşgörünün azalması ve davranışların bağlamsal nedenlerinin göz ardı edilmesiyle bağlantılı olabilir. Buna karşılık disiplin sağlamak veya kuralları uygulamak tek başına cezalandırıcılık şemasının göstergesi değildir.

Öğretmenlik yoğun kişilerarası etkileşim, çoklu sorumluluklar ve değişken talepler içeren bir meslektir. Sutton (2004), öğretmenlerin duygu düzenleme süreçlerini inceleyerek öğretmenlik deneyiminde duyguların yönetiminin önemli bir yer tuttuğunu göstermiştir. Şema modeli açısından mesleki stres, öğretmenin mevcut örüntülerini etkinleştirebilecek durumlardan biri olabilir; örneğin başarısızlık şemasıyla ilişkili bir öğretmen sınıf içi bir güçlüğü mesleki yeterliğine yönelik kapsamlı bir tehdit olarak yorumlayabilir. Baş etme biçimleri de burada farklı görünümler alabilir: mesleki yeterliğine ilişkin olumsuz inançları olan bir öğretmen yeni yöntemleri denemekten kaçınabilir ya da yetersizlik duygusunu aşırı telafi etmek için öğrenciler üzerinde yoğun kontrol kurmaya yönelebilir. Ancak mesleki stres yalnızca bireysel şemalarla açıklanamaz; çalışma koşulları, iş yükü, kurumsal destek ve mesleki kaynaklar da dikkate alınmalıdır.

Öğretmenlerin kendi duygusal ihtiyaçlarını ve bilişsel değerlendirmelerini fark etmeleri, öğrenci davranışlarını kişisel bir tehdit olarak yorumlamak yerine gelişimsel, ilişkisel ve bağlamsal özellikleriyle değerlendirmelerine katkı sağlayabilir. Şema terapi, klinik değerlendirme ve psikoterapi bağlamında geliştirilmiş bir yaklaşımdır; eğitim ortamlarında bu kuramdan yararlanmak öğretmenlere klinik tanımlamalar yapmak ya da sınıf içi davranışları psikopatolojik kategorilerle açıklamak anlamına gelmemelidir. Öğretmenlerin sosyal ve duygusal yeterliklerinin desteklenmesi, mesleki farkındalıklarının geliştirilmesi ve destekleyici çalışma koşullarının oluşturulması, olumlu sınıf ikliminin gelişimi açısından birlikte ele alınmalıdır.

Okul Psikolojik Danışmanlığında Gelişimsel ve Önleyici Yaklaşımlar

Okul psikolojik danışmanlığı, öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal ve kariyer gelişimlerini destekleyen gelişimsel ve önleyici hizmetleri kapsar. Şema yaklaşımı, öğrencilerin kendilerine ve başkalarına ilişkin bilişsel-duygusal örüntülerini anlamada tamamlayıcı bir kuramsal çerçeve sunar. Ancak şema terapisi klinik bağlamda geliştirilmiştir; okul ortamında amaç öğrencilerin şemalarını belirlemek ya da klinik müdahale yapmak değil, temel duygusal ihtiyaçlarına duyarlı, gelişimsel özellikleri gözeten ve psikolojik uyumu destekleyen çalışmalar yürütmektir.

Psikoeğitim ve Bilişsel Esneklik

Psikoeğitim çalışmaları, öğrencilerin düşünce, duygu ve davranışları arasındaki ilişkiyi fark etmelerine ve yaşantılarını daha esnek değerlendirmelerine katkı sağlayabilir. Özellikle akademik başarısızlık, eleştirilme ya da sosyal reddedilme gibi deneyimlerin değişmez kişisel özelliklerin kanıtı olarak yorumlanması yerine alternatif açıklamaların geliştirilmesi desteklenebilir. Bilişsel esneklik, zorlayıcı durumlar karşısında farklı değerlendirme ve çözüm seçenekleri oluşturabilme kapasitesidir (Dennis ve Vander Wal, 2010). Bu doğrultuda öğrencilerin olumsuz otomatik değerlendirmelerini fark etmelerine, duygularını tanımalarına ve işlevsel baş etme becerileri geliştirmelerine yönelik etkinlikler planlanabilir.

Temel Duygusal İhtiyaçlara Duyarlı Eğitim Ortamları

Gelişimsel ve önleyici çalışmaların temelinde öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarının desteklenmesi yer alır. Şema terapi modeli güvenli bağlanma, özerklik ve yeterlik, ihtiyaç ve duyguları ifade etme, kendiliğindenlik ve oyun ile gerçekçi sınırları temel duygusal ihtiyaçlar olarak tanımlar (Young vd., 2003). Eğitim ortamlarında güvenli ve kabul edici ilişkilerin geliştirilmesi, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun sorumluluklar üstlenmeleri, duygularını ifade edebilmeleri ve tutarlı sınırlarla karşılaşmaları bu açıdan önem taşır. Öz belirleme kuramı da özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının önemini vurgular (Deci ve Ryan, 2000); iki yaklaşım farklı kuramsal temellere sahip olsa da öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının eğitim süreçlerinde dikkate alınması bakımından birbirini tamamlar.

Gelişim Dönemlerine Göre Önleyici Çalışmalar

Önleyici çalışmaların içeriği öğrencilerin gelişimsel dönemlerine göre farklılaştırılmalıdır. Aşağıdaki tablo, gelişimsel görevlere dayanan örnek odak alanlarını özetlemektedir.

Tablo 2. Eğitim Kademelerine Göre Örnek Önleyici Çalışma Odakları

Eğitim Kademesi	Gelişimsel Vurgu	Örnek Odak Alanları
Okul öncesi ve İlkokul	Güven, özerklik, girişimcilik, yeterlik	Duygu tanıma ve ifade etme, yardım isteme, sosyal problem çözme, çabanın ve gelişimin vurgulanması
Ortaokul	Akran kabulü, sosyal karşılaştırma, özerklik	Akran ilişkileri ve zorbalıkla baş etme, kişilerarası sınırlar, öz eleştiri, akademik yeterlik algısı
Lise	Kimlik, değerler, gelecek beklentileri	Kimlik ve kariyer gelişimi, başarı baskısı ve mükemmeliyetçilik, karar verme, duygu düzenleme
Üniversite	Özerklik, yakın ilişkiler, mesleki kimlik	Okula uyum, bağımsız yaşam becerileri, yakın ilişkiler, belirsizlikle baş etme, akademik sorumluluk

Öğretmen ve Ailelerle İş Birliği

Psikolojik danışmanların öğretmenler ve ailelerle yürüttüğü iş birliği, öğrencilerin ihtiyaçlarının bütüncül değerlendirilmesi açısından önemlidir. Bronfenbrenner'ın (1979) ekolojik yaklaşımı gelişimin farklı çevresel sistemler ve bunların etkileşimleri içinde ele alınmasını vurgular; bu doğrultuda öğrenci davranışları yalnızca bireysel özelliklerle değil aile ilişkileri, akran deneyimleri ve okul koşullarıyla birlikte değerlendirilmelidir. Öğretmenlerle yürütülen müşavirlik çalışmaları davranışların altındaki duygusal ihtiyaçların anlaşılmasına, ailelerle yürütülen çalışmalar ise destekleyici ebeveynlik tutumlarının ve gelişimsel ihtiyaçlara duyarlılığın güçlendirilmesine odaklanabilir.

Etik Sınırlar ve Yönlendirme

Şema yaklaşımından eğitim ortamlarında yararlanmak mesleki yetkinlik ve etik sınırlar içinde yapılmalıdır. Öğrencilerin davranışlarından hareketle belirli şemalarla etiketlenmesi, şema ölçeklerinin gelişigüzel tarama amacıyla kullanılması ya da klinik değerlendirme gerektiren güçlüklerin yalnızca psikoeğitimle ele alınması uygun değildir. Belirgin psikolojik güçlüklerin varlığında öğrenci, gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda uygun psikolojik danışma ve uzmanlık hizmetlerine yönlendirilmelidir.

Özetle şema yaklaşımının okul psikolojik danışmanlığındaki değeri, öğrencileri sınıflandırmakta değil; güvenli ilişkileri, bilişsel esnekliği, özerkliği ve psikososyal uyumu desteklemeye yönelik gelişimsel ve önleyici çalışmalara kuramsal bir çerçeve sunmasındadır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Erken dönem uyumsuz şemalar, bireyin kendisine, başkalarına ve çevresine ilişkin bilişsel-duygusal örüntülerinin anlaşılmasında önemli bir kuramsal çerçeve sunar. Çocuklukta gelişmeye başlayan bu örüntüler ergenlik ve genç yetişkinlikte farklı yaşam koşullarında etkinleşebilir; eğitim ortamları ise akademik değerlendirmeler, kişilerarası ilişkiler ve gelişimsel sorumluluklar yoluyla bu örüntülerin gözlenebildiği önemli bağlamlardan biridir.

Bu bölümde şemaların eğitim süreçlerindeki olası yansımaları akademik benlik algısı ve öğrenme davranışları, öğretmen–öğrenci ve akran ilişkileri, okula aidiyet, duygusal ve davranışsal uyum ile öğretmenlerin kendi şemaları açısından ele alınmıştır. Öğrencilerin güçlüklerini yalnızca şemalarla açıklamak gelişimsel ve çevresel etkenleri göz ardı etme riski taşıdığından, şema kuramı öğrencileri sınıflandıran bir yaklaşım olarak değil, bireysel farklılıkları ve yaşantılara yüklenen anlamları değerlendirmeye katkı sağlayan tamamlayıcı bir çerçeve olarak kullanılmalıdır.

Eğitim uygulamaları açısından temel öneri, öğrencilerin güvenli ilişkiler kurma, kabul görme, özerklik geliştirme, yeterli hissetme, duygularını ifade etme ve gerçekçi sınırlarla karşılaşma ihtiyaçlarına duyarlı ortamların oluşturulmasıdır. Okul psikolojik danışmanlarının gelişimsel ve önleyici çalışmaları, öğretmenlerin destekleyici etkileşim biçimleri ve ailelerle iş birliği bu açıdan birbirini tamamlar. Öğretmenlerin kendi bilişsel-duygusal örüntülerine ilişkin farkındalık geliştirmeleri de sınıf içi etkileşimleri daha esnek ve duyarlı değerlendirmelerine katkı sağlayabilir.

Gelecekteki araştırmalarda şemaların farklı eğitim kademelerindeki görünümlerinin boylamsal ve çok yöntemli desenlerle incelenmesi, şemaların akademik benlik algısı, öğrenme davranışları, okula aidiyet ve psikolojik uyumla ilişkilerinde duygu düzenleme, bilişsel esneklik ve kişilerarası süreçlerin olası rollerinin araştırılması önem taşımaktadır. Öğretmenlerin şemaları ile sınıf içi etkileşimler arasındaki bağlantılar ve temel duygusal ihtiyaçları destekleyen önleyici uygulamaların etkililiği de önemli araştırma alanlarıdır. Bu çalışmaların gelişimsel psikoloji, eğitim bilimleri ve okul psikolojik danışmanlığına ilişkin ampirik bilgilerle birlikte yürütülmesi, öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı ve psikolojik ihtiyaçlarını gözeten eğitim ortamlarının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin, 85*(6), 1275–1301. https://doi.org/10.1037/0033-2909.85.6.1275

Adler, A. (1954). *Understanding human nature* (W. B. Wolfe, Trans.). Fawcett Premier. (Original work published 1927)

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.

Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 30*(1), 1–34. https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55*(5), 469–480. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469

Bach, B., Lockwood, G., & Young, J. E. (2018). A new look at the schema therapy model: Organization and role of early maladaptive schemas. *Cognitive Behaviour Therapy, 47*(4), 328–349. https://doi.org/10.1080/16506073.2017.1410566

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497–529. https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497

Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International Universities Press.

Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment (2nd ed.)*. Basic Books. (Original work published 1969)

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Caspi, A., Roberts, B. W., & Shiner, R. L. (2005). Personality development: Stability and change. *Annual Review of Psychology, 56*, 453–484. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141913

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research, 34*(3), 241–253. https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society (2nd ed.).* W. W. Norton. (Original work published 1950)

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton.

Freud, S. (1953). Three essays on the theory of sexuality. In J. Strachey (Ed. & Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 7, pp. 123–246). Hogarth Press. (Original work published 1905)

Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research, 14*(5), 449–468. https://doi.org/10.1007/BF01172967

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools, 30*(1), 79–90. https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1%3C79::AID-PITS2310300113%3E3.0.CO;2-X

Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26*(1), 41–54. https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94

Graziano, W. G. (2003). Personality development: An introduction. Toward process approaches to long-term stability and change in persons. *Journal of Personality, 71*(6), 893–903. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-6494.7106001?saml_referrer

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271–299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review, 9*(2), 131–155. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902_3

Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development, 61*(4), 1081–1100. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02843.x

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology, 3*(5), 551–558. https://doi.org/10.1037/h0023281

Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology, 81*(1), 59–77. https://doi.org/10.1348/000709910X503501

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Row.

Nicol, A., Mak, A. S., Murray, K., Walker, I., & Buckmaster, D. (2020). The relationships between early maladaptive schemas and youth mental health: A systematic review. *Cognitive Therapy and Research, 44*(4), 715–751. https://doi.org/10.1007/s10608-020-10092-6

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children (M. Cook, Trans.).* International Universities Press. (Original work published 1936)

Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child* (H. Weaver, Trans.). Basic Books. (Original work published 1966)

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.

Rijkeboer, M. M., & de Boo, G. M. (2010). Early maladaptive schemas in children: Development and validation of the Schema Inventory for Children. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 41*(2), 102–109. https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2009.11.001

Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), Psychology: A study of a science: Vol. 3. *Formulations of the person and the social context* (pp. 184–256). McGraw-Hill..

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493–529. https://doi.org/10.3102/0034654311421793

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), Handbook of child psychology: Vol. 3. *Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 571–645). Wiley.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*(3), 407–441. https://doi.org/10.3102/00346543046003407

Shiner, R. L. (1998). How shall we speak of children's personalities in middle childhood? A preliminary taxonomy. *Psychological Bulletin, 124*(3), 308–332. https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.3.308

Simard, V., Moss, E., & Pascuzzo, K. (2011). Early maladaptive schemas and child and adult attachment: A 15-year longitudinal study. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 84*(4), 349–366. https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.2010.02009.x

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*(1), 65–94. https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65

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

Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education, 7*(4), 379–398. https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-004-4229-y

Thimm, J. C. (2010). Personality and early maladaptive schemas: A five factor model perspective. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 41*(4), 373–380. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S000579161000042X

Young, J. E. (1990). *Cognitive therapy for personality disorders: A schema-focused approach*. Professional Resource Exchange.

Young, J. E. (1999). *Cognitive therapy for personality disorders: A schema-focused approach* (Rev. ed.). Professional Resources Press.

Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide*. Guilford Press.

2024 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMININ DEMİREL'İN ANALİTİK PROGRAM DEĞERLENDİRME MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ[1]

Yağmur Kayacı, Rüya İpekten Saadet Çelik Kreş ve Çocuk Akademisi, yagmur_yokki@hotmail.com

Neşe Özkal, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, nese.ozkal@alanya.edu.tr

GİRİŞ

Erken çocukluk, yaşam boyu öğrenmenin temellerinin atıldığı bir dönemdir. Bu nedenle okul öncesi eğitim programlarının çocukların gelişimsel gereksinimlerine, toplumsal değişimlere ve çağın eğitim anlayışına uygunluğu giderek daha çok önem kazanmıştır. Programlar çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve dilsel gelişimini desteklemek üzere planlanan temel araçlardır ve nitelikleri eğitim sürecinin etkililiğini belirler. Bir programı hazırlamak yeterli değildir. Programın uygulamada ne ölçüde işlevsel olduğu, hedeflerine ulaşıp ulaşmadığı ve sahadaki ihtiyaçlara ne düzeyde yanıt verdiği de sistematik olarak değerlendirilmelidir (Demirel, 2012). Program değerlendirme, öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları güçlükleri belirlemeye ve sınıf içi uygulamaları geliştirmeye de katkı sağlar (Berk & Özer, 2024).

Türkiye'de okul öncesi eğitim programları 1952 Çerçeve Programı'ndan bu yana 1989, 1994, 2002, 2006 ve 2013 yıllarında yenilenmiş ve her yenilemede daha sistematik, çocuk merkezli ve bilimsel temelli bir nitelik kazanmıştır. İlk programlarda ayrıntılı kazanım ve göstergeler bulunmamış, öğretmenler planlarını uzun süre kendi deneyimlerine, okulun imkânlarına ve çevre koşullarına göre yapmıştır. Sonraki programlar ise gelişim alanlarına göre yapılandırılmış ve ülke genelinde uygulanabilir hâle gelmiştir. Bu dönüşüm, eğitim politikalarının erken çocukluk eğitimini giderek daha fazla merkeze aldığını ve okul öncesi eğitimi eğitimin temel basamaklarından biri olarak konumlandırdığını gösterir (Alisinanoğlu & Bay, 2007; Günal, 2024).

1952 Çerçeve Programı, çocuğun yalnızca bakımını esas alan anlayışın dışına çıkmış ve çocuğun sosyal uyumunu, temel davranışlarını ve duygusal gelişimini önemsemiştir. Program, hedef ve içerik konusunda öğretmenlere esnek karar verme olanağı tanımıştır. 1989 Taslak Programı 4–5 yaş grupları için ünite planları ve etkinlik örnekleri sunmuş, hedefleri ise genel amaçlar düzeyinde bırakmıştır (Alisinanoğlu & Bay, 2007). 2013 programı çocuk merkezli, gelişim temelli, esnek ve oyun odaklı yapısıyla belirgin bir dönüşüm yaratmış ve on yılı aşkın süre uygulamada kalmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Programların bu sıklıkla yenilenmesi, okul öncesi eğitim programlarının sahadan gelen geri bildirimlerle sürekli gözden geçirilmesi gereken yapılar olduğuna işaret eder.

Uzun yıllar uygulamada kalan 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'na ilişkin öğretmen görüşlerine dayalı araştırmalar, programın fiziksel ortam, aile katılımı, bölgesel koşullara uyarlanabilirlik ve 21. yüzyıl becerileri gibi alanlarda çeşitli sınırlılıklar taşıdığını ortaya koymuştur (Köksal vd., 2016; Sönmez & Balcı, 2024; Tuğluk & Özkan, 2019; Uysal, 2023). MEB 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında yeni bir program yürürlüğe koymuştur. Bu program birey temelli yaklaşımı, kapsayıcı yapısı ve çocuğu hem yaşama hem ilkokula hazırlama amacıyla önceki programlardan ayrılır (MEB, 2024). Yeni

[1] Bu araştırma 2. Yazarın danışmanlığında 1. Yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

programın öğretmenlerce uygulamada nasıl algılandığına, güçlü yönlerine ve geliştirmeye açık alanlarına ilişkin bilimsel değerlendirmelerin sayısı henüz azdır (Karadeniz İpek, 2025; Kılav & Eker, 2024).

2024 Okul Öncesi Eğitim Programı

2024 programı, 2013 programının çocuk merkezli, gelişim temelli, esnek ve oyun odaklı yapısını korurken okul öncesi eğitimin kuramsal, pedagojik ve yapısal çerçevesini yeniden tanımlayan kapsamlı bir girişim olarak değerlendirilebilir (Direk & Batmaz, 2024; MEB, 2024). Programın en dikkat çeken yeniliklerinden biri, "kazanım-gösterge" yapısından "öğrenme çıktıları" yaklaşımına geçilmesidir. Bu geçişle çocuğun bilişsel, davranışsal ve duyuşsal alanların tümünde gelişmesi amaçlanmıştır. Programda içerik beceri temelli olarak yapılandırılmıştır. 2013 programından farklı olarak motor gelişim ile öz bakım becerileri "Fiziksel Gelişim ve Sağlık" başlığı altında yer almıştır (Yıldırım vd., 2024). 2013 programında kitap merkezi olarak yer alan öğrenme merkezi "Okuma ve Dinleme Merkezi" adını almış, programa ayrıca "Yazı Farkındalığı" ve "Matematik" öğrenme merkezleri eklenmiştir. Bu merkezler, oyun ve deneyim yoluyla çocuğun erken okuryazarlık ve matematiksel farkındalığını geliştirmek üzere tasarlanmıştır (MEB, 2024).

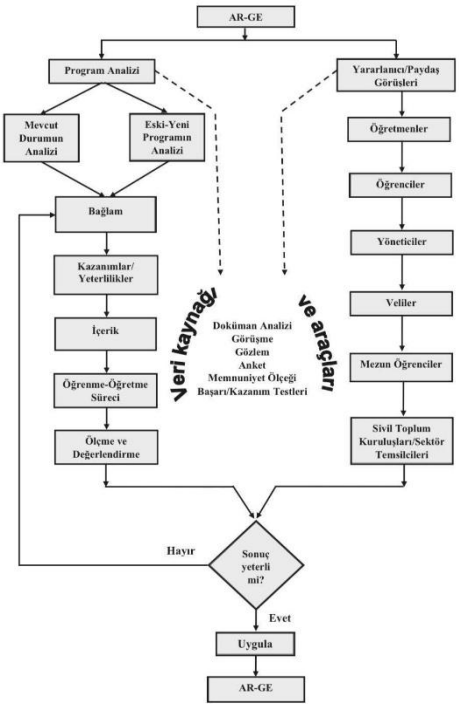
Programın amaçlarında da belirgin bir değişiklik vardır. 2013 programının temel amaçları arasında çocukların beden, zihin ve duygu gelişimlerinin desteklenmesi, iyi alışkanlıklar kazanması, ilkokula hazırlanması ve dezavantajlı çocuklar için ortak bir gelişim ortamı sağlanması yer almaktaydı (MEB, 2013). 2024 programı bu amaçları korumuş, bunlara ek olarak toplumsal yaşama uyumu, yaşam becerilerini, değer temelli gelişimi ve çok yönlü gelişimin güçlendirilmesini daha görünür kılmıştır. Yeni programda okul öncesi eğitim hem ilkokula hem de yaşamın kendisine hazırlık süreci olarak ele alınır. Paylaşma, yardımlaşma, sorumluluk alma, saygı ve aidiyet gibi değerlerin eğitim sürecine sistematik biçimde yerleştirilmesi de TYMM'nin bireyi ahlaki, sosyal ve duygusal yönleriyle birlikte ele alan anlayışını yansıtır (MEB, 2024; Yıldırım vd., 2024).

Öğrenme-öğretme sürecinde oyun temelli, keşfe dayalı, etkileşim odaklı ve farklılaştırılmış bir anlayış benimsenmiştir. Öğretmen öğrenme ortamını düzenleyen, bireysel farklılıkları gözeten, gelişimi izleyen ve pedagojik kararlar alan bir uygulayıcı olarak tanımlanmış, aile katılımı ise öğrenme sürecinin tamamlayıcı bileşeni sayılmıştır. Ölçme ve değerlendirmede gözlem, süreç kayıtları ve portfolyo gibi araçlarla çocuğun kendi gelişimini esas alan süreç temelli bir yaklaşım öne çıkar (MEB, 2024). Değerlendirme çocukla sınırlı tutulmamış, çocuğun gelişiminin izlenmesini, öğretmenin kendi uygulamalarını yansıtıcı biçimde değerlendirmesini ve programın etkililiğinin gözden geçirilmesini kapsayacak biçimde genişletilmiştir. Böylece değerlendirme, program geliştirme sürecinin bir parçası hâline gelmiştir. Daha sistematik ve beceri temelli bu yapı öğretmene düşen planlama, uyarlama ve değerlendirme sorumluluğunu artırmıştır. Programın sahada nasıl karşılandığını anlamak için uygulayıcı öğretmenlerin görüşleri bu nedenle önemli bir veri kaynağıdır (Berk & Özer, 2024; Demirel, 2012).

Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli

Program değerlendirme, ölçme araçlarıyla programın etkililiğine ilişkin veri toplamayı, bu verileri belirlenen ölçütlerle karşılaştırmayı ve programın etkililiği hakkında karar vermeyi kapsayan bir süreçtir (Demirel, 2012). Bu süreç programın amaçlanan kazanımlara ulaşma düzeyini, iç tutarlılığını ve uygulamadaki işlevselliğini ortaya koyar ve programın yeniden geliştirilmesine veri sağlar. Program geliştirme, sürekli geri bildirim gerektiren dinamik bir süreçtir. Yeni yürürlüğe giren programların erken dönemde sistematik biçimde değerlendirilmesi bu yüzden özellikle önemlidir.

Program değerlendirme alanında Tyler'ın hedefe dayalı modeli, Stufflebeam'in CIPP modeli, Stake'in ihtiyaca cevap verici yaklaşımı ve Scriven'in amaçtan bağımsız değerlendirme yaklaşımı gibi farklı modeller bulunur (Stufflebeam & Coryn, 2014; Yüksel & Sağlam, 2014). Yalnızca hedef-çıktı ilişkisine odaklanan yaklaşımlar programın bağlamını ve uygulama sürecini açıklamakta sınırlı kaldığı için programın öğelerini birlikte ele alan modeller öne çıkmıştır. "Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli (DAPDEM)" programı bağlam, hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme bileşenleri üzerinden inceler. Model, programın yazılı dokümanlarının analizini ve programdan etkilenen öğretmen, öğrenci, yönetici ve veli gibi paydaşların görüşlerini birlikte ele alır (Demirel, 2012; Yazçayır, 2016). Program analizi mevcut durumu ve eski-yeni programların karşılaştırmasını, paydaş görüşleri ise öğretmenlerden mezun öğrencilere ve sektör temsilcilerine uzanan geniş bir grubu kapsar. Bu iki kaynaktan doküman analizi, görüşme, gözlem, anket ve memnuniyet ölçekleri gibi araçlarla elde edilen veriler, program öğelerine ilişkin bir karar sürecinde birleştirilir. Sonuçlar yeterli bulunmazsa bağlam boyutuna dönülerek döngü yinelenir, yeterli bulunursa program uygulanır ve yeni bir araştırma-geliştirme sürecine geçilir (Şekil 1). Model bu yönüyle değerlendirmeyi, programın sürekli gelişimini destekleyen döngüsel bir süreç olarak ele alır.



Şekil 1. Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli (Demirel, 2012)

Modelde her bileşen kendi içinde değerlendirilir, bileşenler arasındaki tutarlılık da değerlendirmenin parçası sayılır. Bağlam boyutunda programın dayandığı eğitim felsefesi ve öğrenme kuramları, bireysel ve toplumsal ihtiyaçlara uygunluğu, ihtiyaç analizinin yapılıp yapılmadığı ve program geliştirme sürecine uzmanların katılımı sorgulanır. Hedef boyutunda hedeflerin açıklığı, ölçülebilirliği ve öğrenci düzeyine uygunluğu, içerik boyutunda ise içeriğin hedeflerle ilişkisi, güncelliği ve gelişime uygunluğu incelenir. Süreç boyutunda yöntem, teknik, etkinlik ve materyallerin hedeflerle uyumuna, ölçme-değerlendirme boyutunda da kazanımların nasıl izlendiğine ve alternatif değerlendirme yaklaşımlarına yer verilip verilmediğine bakılır (Demirel, 2012). Model böylece "program başarılı mı?" sorusunun yanında programın hangi yönlerinin güçlü, hangilerinin geliştirilmeye açık olduğu sorusuna da yanıt arar. Program öğelerini sistematik ve dengeli biçimde ele aldığı için diğer yaklaşımlara göre daha kapsamlı bir değerlendirme çerçevesi sunduğu söylenebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın "Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli"ne göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla program bağlam, hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme ve 21. yüzyıl becerileri boyutlarında incelenmiş, ayrıca uygulamada karşılaşılan zorluklar ve programın etkililiğini artırmaya yönelik öğretmen önerileri belirlenmiştir. Eğitim programları, eğitim sisteminin amaçlarını uygulamaya dönüştüren ve öğretmenlere sınıf içi uygulamalarda yol gösteren temel rehberlerdir. Bir programın etkililiği de kuramsal yapısının yanında uygulamada hedeflenen kazanımlara ne ölçüde ulaşıldığıyla anlaşılabilir. 2024 programı uygulamaya yeni geçtiği için bu programa ilişkin öğretmen görüşlerine dayalı değerlendirmeler henüz sınırlıdır. 2013 programına ilişkin alanyazında belirlenen sınırlılıkların yeni programda nasıl ele alındığını incelemek, programın güçlü ve geliştirmeye açık yönlerini belirlemeye katkı sağlayacaktır. Araştırmanın bulgularının hem okul öncesi eğitimde program değerlendirme alanyazınına hem de program geliştirme sürecinde görev alan karar vericilere ve uygulayıcılara yol göstermesi beklenmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada nicel ve nitel verilerin aynı dönemde toplanıp birlikte yorumlandığı eş zamanlı karma desen kullanılmıştır (Creswell & Plano Clark, 2018). Eğitim programlarının değerlendirilmesi gibi çok boyutlu bir konu yalnızca nicel ya da yalnızca nitel verilerle yeterince açıklanamayacağı için anket verileriyle ortaya konan genel eğilimler görüşme verileriyle derinleştirilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Veri toplama araçlarının hazırlanmasında ve verilerin analizinde modelin boyutları temel alınmıştır.

Çalışma Grubu

Nicel çalışma grubunu, Antalya ili Alanya ilçesinde 60–72 aylık çocuklarla çalışan ve uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen 136 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Uygun örneklemede araştırmacı, ulaşılabilir ve gönüllü bireyleri araştırmaya dâhil eder. Öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu kadın (%97,1) ve lisans mezunudur (%93,4), yarıdan fazlası (%52,2) 36–40 yaş aralığındadır. Nitel çalışma grubu, nicel gruptaki öğretmenler arasından maksimum çeşitlilik örneklemesiyle (Suri, 2011) seçilen 15 öğretmenden oluşmuştur. Görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı kadın ve lisans mezunudur, mesleki deneyimleri 1 ile 15 yıl arasında değişir. Öğretmenler bulgularda Ö1–Ö15 kodlarıyla gösterilmiştir.

Tablo 1. Nicel Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri (n=136)

Değişken	n	%
Cinsiyet		
Kadın	132	97,1
Erkek	4	2,9
Yaş		
21–25	5	3,7
26–30	8	5,9
31–35	17	12,5
36–40	71	52,2
41 ve üzeri	35	25,7
Eğitim durumu		
Lisans	127	93,4
Yüksek lisans	8	5,9
Diğer	1	0,7

Veri Toplama Araçları

Nicel veriler, Uysal (2023) tarafından modelin boyutları temel alınarak geliştirilen "MEB Okul Öncesi Eğitim Programı Öğretmen Memnuniyet Anketi" ile toplanmıştır. Anket, demografik bilgiler bölümü ile beşli derecelendirilmiş 30 maddeden (1=Hiç memnun değilim, 5=Çok memnunum) oluşur. Anketin özgün çalışmadaki Cronbach alfa katsayısı .98'dir. Bu araştırmada güvenirlik analizleri yeniden yapılmış ve tüm anket ile alt boyutlar için hesaplanan katsayıların .76 ile .94 arasında değiştiği görülmüştür (Tablo 2).

Tablo 2. Anketin Alt Boyutlarına İlişkin Madde Sayıları ve Güvenirlik Katsayıları

Boyut	Madde sayısı	Cronbach α
Bağlam	4	.77
Hedef	2	.76
İçerik	4	.77
Öğrenme-öğretme süreci	10	.92
Ölçme-değerlendirme	3	.84
21. yüzyıl becerileri	7	.86
Tüm anket	30	.94

Nitel veriler, yine Uysal (2023) tarafından geliştirilen ve modelin boyutlarına göre yapılandırılmış 10 açık uçlu sorudan oluşan "Okul Öncesi Eğitim Programı Öğretmen Görüşme Formu" ile toplanmıştır. Formda programın genel değerlendirmesine ilişkin bir giriş sorusunun ardından hedefler, yöntem ve teknikler, okul ortamı, etkinlik süreleri, uygulama zorlukları, 21. yüzyıl becerileri, güncel eğitim eğilimleri, ölçme-değerlendirme ve önerilere ilişkin sorular yer alır (Tablo 3). Her iki araç için geliştiriciden izin alınmıştır.

Tablo 3. Görüşme Formunda Yer Alan Sorular

No	Soru
A	Uygulamakta olduğunuz Okul Öncesi Eğitim Programını genel olarak nasıl değerlendirirsiniz?
1	Programın hedeflerinin/amaçlarının çocukların ihtiyaçlarına ne derece uygun olduğunu düşünüyorsunuz? Kazanımların açıklığı ve/veya anlaşılırlığı konusunda neler düşünüyorsunuz?
2	Programda önerilen etkinlikleri uygularken kullandığınız yöntem ve tekniklerin çeşitliliği ve etkililiği konusunda neler düşünüyorsunuz? Kullandığınız ilave yöntem ve teknikler varsa nelerdir?
3	Programı uyguladığınız okul ortamının ve etkinliklere uygunluğunun değerlendirilmesi
4	Etkinliklere ayrılan sürenin yeterliliği
5	Programı uygulama sürecinde karşılaşılan zorluklar (programın kendisi, ortam, kaynaklar, veli ilişkileri vb.)
6	Kazanımların ve etkinliklerin 21. yüzyıl becerilerini (problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iş birliği vb.) desteklemesi
7	Programın yeni öğretim anlayışlarını/eğitim trendlerini (proje tabanlı öğrenme, uzaktan eğitim, yapay zekâ vb.) desteklemesi
8	Programın ölçme ve değerlendirme sisteminin uygunluğu
9	Programda uygulanan ölçme ve değerlendirme sisteminin etkililiği
10	Programın etkili hâle gelebilmesi için öneriler

Veri Toplama Süreci ve Analiz

Veriler, MEB araştırma izni ve etik kurul onayı alındıktan sonra 2024–2025 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde ve 2025–2026 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde toplanmıştır. Katılımcılar araştırmanın amacı, gönüllülük ve gizlilik konularında bilgilendirilmiştir. Anketleri araştırmacı okullara giderek yüz yüze uygulamıştır. Görüşmeler gönüllü öğretmenlerle yüz yüze yapılmış, katılımcıların izniyle ses kaydına alınmış ve araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür. Dökümler analizden önce ayrıntılı biçimde okunmuştur.

Nicel veriler SPSS 26 programında frekans, yüzde ve aritmetik ortalama kullanılarak analiz edilmiştir. Ortalamalar eşit aralıklı (0,80) bir ölçütle yorumlanmış, 1,00–1,79 aralığı çok düşük, 1,80–2,59 düşük, 2,60–3,39 orta (kararsız), 3,40–4,19 yüksek ve 4,20–5,00 çok yüksek memnuniyet düzeyi olarak kabul edilmiştir. Maddelerin çarpıklık ve basıklık değerleri büyük ölçüde ±1 aralığındadır. Nitel veriler modelin boyutları çerçevesinde betimsel analizle çözümlenmiş, her boyut için kodlar ve alt temalar oluşturulmuştur. Kodlamayı

araştırmacı ve danışman bağımsız olarak yapmış, kodlayıcılar arası uyum %92 bulunmuş, uyuşmayan kodlar tartışılarak uzlaşıya varılmıştır. İnandırıcılık, tutarlılık, aktarılabilirlik ve doğrulanabilirliği sağlamak için ses kayıtları ve dökümler saklanmış, tüm görüşmelerde aynı form kullanılmış, süreç ayrıntılı biçimde raporlanmış ve bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Nicel ve nitel bulgular her boyut için birlikte yorumlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde her alt probleme ilişkin önce anketten elde edilen nicel bulgular, ardından görüşmelerden elde edilen nitel bulgular sunulmuştur. Nicel bulgular yorumlanırken "Memnunum" ve "Çok memnunum" yanıtları birlikte olumlu, "Hiç memnun değilim" ve "Memnun değilim" yanıtları birlikte olumsuz görüş olarak ele alınmıştır.

Bağlam Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 4. Öğretmenlerin Programın Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşleri

Madde	Hiç memnun değilim f (%)	Memnun değilim f (%)	Kararsızım f (%)	Memnunum f (%)	Çok memnunum f (%)
1. Programın felsefesi	1 (0,7)	15 (11,0)	59 (43,4)	45 (33,1)	16 (11,8)
2. Programda kullanılan dilin açıklığı	8 (5,9)	32 (23,5)	43 (31,6)	41 (30,1)	12 (8,8)
4. Programda tanımlanan okul öncesi öğretmen rolleri	2 (1,5)	10 (7,4)	42 (30,9)	65 (47,8)	17 (12,5)
5. Programda tanımlanan öğrenci rolleri	2 (1,5)	8 (5,9)	45 (33,1)	61 (44,9)	20 (14,7)

Tablo 4'e göre programın felsefesine ilişkin maddede "Kararsızım" yanıtının oranı yüksektir (%43,4). Programın dilinin açıklığına ilişkin maddede de kararsızlık yüksektir (%31,6) ve olumsuz yanıtların oranı (%29,4) olumlu yanıtlara (%38,9) oldukça yakındır. Öğretmen ve öğrenci rollerine ilişkin maddelerde de kararsızlık yüksek olmakla birlikte olumlu yanıtların oranı her iki maddede belirgin biçimde daha yüksektir.

Tablo 5. Programın Bağlam Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar
Programın Uygulama Bağlamı	Fiziksel ortam ve donanım	Sınıf genişliği/darlığı, bahçe ve açık alan varlığı, öğrenme merkezleri, hareketli etkinlikler için alan gereksinimi
	Materyal ve kaynak yeterliliği	Fen-STEM ve sanat etkinliklerinde malzeme eksikliği, materyal üretme zorunluluğu, bütçe yetersizliği
	Bölgesel ve kurumsal farklılıklar	Okullar arası imkân eşitsizliği, kırsal okul dezavantajı, aynı programın farklı ortamlarda farklı sonuçlar doğurması
	Veli beklentileri ve toplumsal algı	Akademik başarı ve yazı odaklı beklenti, oyun temelli yapının yeterince anlaşılmaması, not/ödev beklentisi
	Yönetim ve sistem baskısı	Performans beklentisi, plan sürelerine katı bağlılık, programın ruhuyla yönetim anlayışı arasındaki uyumsuzluk
	Uygulama desteği gereksinimi	Bölgesel rehber ihtiyacı, alternatif uygulama önerileri, saha desteği, okul-aile bilgilendirmesi

Tablo 5'e göre öğretmen görüşleri "Programın Uygulama Bağlamı" teması altında fiziksel ortam ve donanım, materyal ve kaynak yeterliliği, bölgesel ve kurumsal farklılıklar, veli beklentileri ve toplumsal algı, yönetim ve sistem baskısı ile uygulama desteği gereksinimi olmak üzere altı alt temada toplanmıştır. "Fiziksel ortam ve donanım" alt temasında öğretmenler "Benim çalıştığım okulun fiziksel koşulları iyi olduğu için programı rahatlıkla uygulayabiliyorum" (Ö1), "Bizim sınıfımız küçük, bu yüzden hareketli etkinliklerde sıkıntı yaşıyorum" (Ö2), "Drama, dans ya da fen etkinliklerinde alan yetersizliği ciddi sorun yaratıyor" (Ö10) sözleriyle programın özellikle hareketli, fen ve doğa temelli etkinliklerde uygun bir fiziksel ortam

gerektirdiğini vurgulamıştır. “Materyal ve kaynak yeterliliği” alt temasında "Özellikle deneysel etkinliklerde malzeme bulmakta zorlanıyoruz" (Ö5), "STEM ve fen etkinliklerinde malzeme eksikliği sık yaşanıyor" (Ö8), "Bazen çocuklarla birlikte malzeme üretiyoruz, bu süreç bile öğrenmeye dönüşüyor" (Ö14) ifadeleri, programın uygulanmasında materyal ve kaynak sıkıntısı yaşandığını gösterir. “Bölgesel ve kurumsal farklılıklar” alt temasında öğretmenler aynı programın her okulda eşit koşullarda uygulanamadığını belirtmiş ve bu farklılıkları "Çevredeki diğer okullarda aynı imkânlar olmayabiliyor, bu da eşitsizlik yaratıyor" (Ö1), "Özellikle kırsal bölgelerde teknolojik araçlar, laboratuvar ya da oyun alanı eksikliği yaşanıyor" (Ö4), "Aynı bölgede bulunan bazı okullar çok eski, aynı etkinlikleri yapamıyorlar" (Ö11) sözleriyle dile getirmiştir. “Veli beklentileri ve toplumsal algı” alt temasında öğretmenler "Bazı aileler hâlâ 'akademik başarı' odaklı düşünüyor; oyun temelli etkinlikleri yeterince değerli bulmuyorlar" (Ö1), "Veliler genellikle 'neden harf öğretmiyorsunuz' diye soruyor" (Ö7), "Çocuğum neden yazı yazmıyor gibi sorularla geliyorlar" (Ö15) ifadeleriyle okul öncesi eğitimin aileler tarafından akademik çıktılar üzerinden değerlendirildiğini aktarmıştır. “Yönetim ve sistem baskısı” alt temasında "Bazı yöneticiler hâlâ performans beklentisiyle yaklaşıyor. Bu da programın ruhuna zarar veriyor" (Ö10), "Bazı yöneticiler plan sürelerine çok takılıyor" (Ö5), "Bazı yöneticiler hâlâ eski anlayışla hareket ediyor" (Ö14) görüşleri, yöneticilerin yaklaşımının programın uygulanmasını etkilediğine işaret eder. “Uygulama desteği gereksinimi” alt temasında öğretmenler "Programın bu farklılıkları göz önünde bulundurarak bölgesel rehberler hazırlaması çok faydalı olurdu" (Ö11), "Açık alanı olmayan okullar için alternatif etkinlik önerileri içermesi gerektiğini düşünüyorum" (Ö12) ifadeleriyle bağlamsal farklılıkları dikkate alan destek mekanizmalarına ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

Hedef Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 6. Öğretmenlerin Programın Hedef Boyutuna İlişkin Görüşleri

Madde	Hiç memnun değilim f (%)	Memnun değilim f (%)	Kararsızım f (%)	Memnunum f (%)	Çok memnunum f (%)
6. Programın çocukların hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate alması	8 (5,9)	20 (14,7)	40 (29,4)	49 (36,0)	19 (14,0)
8. Program kazanımlarının çocukların gelişim düzeylerine uygunluğu	11 (8,1)	21 (15,4)	42 (30,9)	45 (33,1)	17 (12,5)

Tablo 6'ya göre her iki maddede de olumlu yanıtların oranı olumsuz yanıtlarınkinden yüksektir. Ancak her iki madde de kararsızlık oranları da azımsanmayacak düzeydedir.

Tablo 7. Programın Hedef Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar
Hedeflerin Niteliği	Gelişimsel uygunluk	Yaş ve gelişim düzeyine uygunluk, bireysel farklılıklara duyarlılık, bazı kazanımların küçük yaşlar için soyut kalması
	Çocuk merkezlilik ve bütüncüllük	Oyun temelli yapı, aktif katılım, sosyal-duygusal-bilişsel-fiziksel gelişimin birlikte ele alınması
	Çağdaşlık ve yaşam becerileri	21. yüzyıl becerileri, yaşam becerileri, çevre bilinci, problem çözme, iş birliği
	Açıklık ve ölçülebilirlik	Hedeflerin genel kalması, bazı ifadelerin gözlenebilir olmaması, amaç-kazanım örtüşmesinde sınırlılıklar
	Dil, düşünme ve üst düzey beceriler	Dil gelişimi desteği ihtiyacı, yaratıcı ve eleştirel düşünmenin derinleştirilmesi, sorgulama-keşfetme hedefleri
	Rehberlik ve somutlaştırma ihtiyacı	Daha fazla örnek, plan şablonu, görsel rehber, aileyle paylaşım ve farkındalık gereksinimi

Tablo 7' ye göre öğretmen görüşleri hedef boyutunda gelişimsel uygunluk, çocuk merkezlilik ve bütüncüllük, çağdaşlık ve yaşam becerileri, açıklık ve ölçülebilirlik, dil, düşünme ve üst düzey beceriler ile rehberlik ve somutlaştırma ihtiyacı alt temalarında toplanmıştır. "Gelişimsel uygunluk" alt temasında öğretmenler "Yeni programı genel olarak çocukların gelişim özelliklerine uygun buluyorum" (Ö1), "Program çocukların yaşına ve gelişim düzeyine uygun olarak hazırlanmış" (Ö7), "Çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun" (Ö15) sözleriyle hedefleri genel olarak gelişime uygun bulmuştur. Bir öğretmen de "Bazı kazanımların yaş gruplarına göre biraz soyut kaldığını düşünüyorum" (Ö1) diyerek bazı kazanımların soyut kalabildiğine dikkat çekmiştir. "Çocuk merkezlilik ve bütüncüllük" alt temasında öğretmenler "Oyun temelli yaklaşım ve çocuk merkezli hedefler… ilgi ve motivasyon düzeyini artırıyor" (Ö1), "Çocuğu sadece akademik olarak değil, duygusal ve fiziksel yönleriyle de geliştirmeyi hedefliyor" (Ö3), "Çocuğun aktif katılımını ve merak duygusunu önceleyen bir yapı sunuyor" (Ö6) sözleriyle programın çocuk merkezli ve bütüncül yapısını vurgulamıştır. "Çağdaşlık ve yaşam becerileri" alt temasında "Programın amaçları çağın gerekliliklerini yansıtıyor" (Ö2), "Programın genel amacını çocukların yaşam becerilerini geliştirme eksenine oturttuğunu hissediyorum" (Ö4), "Bu yönüyle son derece çağdaş" (Ö6) ifadeleri, hedeflerin güncel eğitim anlayışı ve yaşam becerileriyle uyumlu bulunduğunu gösterir. "Açıklık ve ölçülebilirlik" alt temasında öğretmenler "Bazı kazanımların açıklama kısımlarının daha net olması gerektiğini düşünüyorum" (Ö3), "'Yaratıcı düşünür' gibi ifadeler uygulamada nasıl gözlenir, bazen zor oluyor" (Ö4), "Duygusal becerilerde gözlenebilir davranış tanımları daha net olmalı" (Ö11) sözleriyle bazı hedef ve kazanımların yeterince açık ve ölçülebilir olmadığını ifade etmiştir. "Dil, düşünme ve üst düzey beceriler" alt temasında "Dil alanında hâlâ daha güçlü destek mekanizmalarına ihtiyaç var" (Ö9), "Çocuğun düşünme becerilerini geliştirme kısmı yeterince derin değil" (Ö14), "Daha fazla sorgulama, keşfetme ve araştırma odaklı hedeflerin yer almasını isterdim" (Ö14) ifadeleri, özellikle dil ve düşünme becerilerine yönelik hedeflerin güçlendirilmesi gerektiğine işaret eder. "Rehberlik ve somutlaştırma ihtiyacı" alt temasında öğretmenler "Daha fazla örnek ve yönlendirme olsa çok daha etkili olurdu" (Ö6), "Belki daha fazla görsel örnek veya plan şablonu olsa kolay olurdu" (Ö13), "Hedeflerin ailelerle paylaşımında farkındalık çalışmaları yapılmalı" (Ö5) sözleriyle hedeflerin daha somut ve yol gösterici örneklerle desteklenmesini istemiştir.

İçerik Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 8'e göre tüm maddelerde olumlu yanıtların oranı olumsuz yanıtlarınkinden yüksektir. "Kararsızım" yanıtının oranı da her maddede azımsanmayacak düzeydedir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Programın İçerik Boyutuna İlişkin Görüşleri

Madde	Hiç memnun değilim f (%)	Memnun değilim f (%)	Kararsızım f (%)	Memnunum f (%)	Çok memnunum f (%)
3. Program bölümlerinin sistematik düzenlenişi	4 (2,9)	18 (13,2)	53 (39,0)	50 (36,8)	11 (8,1)
7. Program kazanımlarının açıklığı	10 (7,4)	18 (13,2)	34 (25,0)	55 (40,4)	19 (14,0)
9. Program içeriğinin kazanımlarla tutarlılığı	7 (5,1)	14 (10,3)	43 (31,6)	57 (41,9)	14 (10,3)
10. Program içeriğinin çocukların gelişim düzeylerine uygunluğu	9 (6,6)	19 (14,0)	42 (30,9)	51 (37,5)	15 (11,0)

Tablo 9'a göre içerik boyutunda öğretmen görüşleri güncellik ve çağdaş eğitim anlayışı, 21. yüzyıl becerileri ve yaşam becerileri, esneklik ve öğretmene alan tanıma, teknoloji ve dijital entegrasyon eksikliği ile içerikte örnek ve kılavuz ihtiyacı alt temalarında toplanmıştır. "Güncellik ve çağdaş eğitim anlayışı" alt temasında öğretmenler "Programın 21. yüzyıl becerilerine yaklaşımı oldukça modern" (Ö3), "Program önceki yıllara göre çok daha çağdaş bir bakış açısına sahip" (Ö9), "Genel çerçeve olarak çağın ihtiyaçlarına uygun" (Ö1) ifadeleriyle programı güncel ve modern eğitim anlayışıyla uyumlu bulmuştur.

Tablo 9. Programın İçerik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar
İçeriğin Yapısı ve Güncelliği	Güncellik ve çağdaş eğitim anlayışı	Güncel eğitim anlayışıyla uyum, çocukların düşünme-üretme-sorgulama becerilerine vurgu
	21. yüzyıl becerileri ve yaşam becerileri	Problem çözme, yaratıcılık, iş birliği, iletişim, çevre bilinci, aktif öğrenen birey
	Esneklik ve öğretmene alan tanıma	Açık uçlu yapı, öğretmenin özgün etkinlik tasarlayabilmesi, uyarlama özgürlüğü
	Teknoloji ve dijital entegrasyon eksikliği	Dijital materyal eksikliği, yapay zekâ/dijital öğrenme araçlarına dair somut örnek azlığı, dijital pedagojik yönlendirme ihtiyacı
	İçerikte örnek ve kılavuz ihtiyacı	Proje/STEM/21. yüzyıl becerileri için örnek plan, etkinlik havuzu, uygulama rehberi gereksinimi

"21. yüzyıl becerileri ve yaşam becerileri" alt temasında "Çocukların iş birliği yapması, fikir üretmesi ve üretken olması için çok uygun ortamlar sunuyor" (Ö5), "Çocukların düşünme, üretme, sorgulama ve iletişim kurma becerilerini güçlü şekilde destekliyor" (Ö9), "Program bu kültürü kazandırmaya uygun" (Ö15) sözleri, programın problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve iş birliği gibi becerileri desteklediği görüşünü yansıtır. "Esneklik ve öğretmene alan tanıma" alt temasında öğretmenler "Hedefler esnek, öğretmene alan tanıyor" (Ö8), "Program öğretmen yaratıcılığına açık bir yapı sunuyor" (Ö3), "Program yöntemsel açıdan oldukça esnek" (Ö15) ifadeleriyle içeriğin açık uçlu yapısının kendilerine esneklik sağladığını belirtmiştir. "Teknoloji ve dijital entegrasyon eksikliği" alt temasında "Dijital materyaller konusunda yeterli yönlendirme yok" (Ö1), "Yapay zekâ, dijital öğrenme araçları veya çevrim içi etkileşimlerle ilgili somut örnekler bulunmuyor" (Ö2), "Programın ruhu yenilikçi ama araçları geleneksel" (Ö11) sözleri, programın dijital boyutunun yetersiz kaldığını gösterir. "İçerikte örnek ve kılavuz ihtiyacı" alt temasında öğretmenler "'Proje tabanlı öğrenme' başlığı daha görünür hale getirilmeli" (Ö10), "Öğretmenlere örnek planlar sunulmalı" (Ö12), "Öğretmenler için örnek etkinlik havuzu oluşturulmalı" (Ö14), "Etkinlik havuzu oluşturulsa hem zaman kazanırız hem de iyi örnekler yaygınlaşır" (Ö1) ifadeleriyle içerikte daha fazla somut örnek ve rehberlik beklediklerini dile getirmiştir.

Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 10. Öğretmenlerin Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna İlişkin Görüşleri

Madde	Hiç memnun değilim f (%)	Memnun değilim f (%)	Kararsızım f (%)	Memnunum f (%)	Çok memnunum f (%)
11. Etkinlikler için ayrılan sürelerin yeterliliği	4 (2,9)	24 (17,6)	41 (30,1)	52 (38,2)	15 (11,0)
12. Programdaki etkinliklerin niteliği	3 (2,2)	15 (11,0)	49 (36,0)	49 (36,0)	20 (14,7)
13. Programdaki etkinlik sayısının yeterliliği	4 (2,9)	18 (13,2)	51 (37,5)	49 (36,0)	14 (10,3)
14. Etkinliklerin uygulanabilirliği	5 (3,7)	25 (18,4)	40 (29,4)	52 (38,2)	14 (10,3)
15. Programdaki etkinliklerin çocuklar için ilgi çekici olması	4 (2,9)	15 (11,0)	50 (36,8)	48 (35,3)	19 (14,0)
16. Programın çocuklar arası etkileşime olanak sağlaması	2 (1,5)	8 (5,9)	41 (30,1)	69 (50,7)	16 (11,8)
17. Programın öğretmen-çocuk etkileşimine olanak sağlaması	3 (2,2)	11 (8,1)	45 (33,1)	61 (44,9)	16 (11,8)
18. Programın diğer eğitim profesyonelleriyle iş birliğine olanak sağlaması	7 (5,1)	23 (16,9)	41 (30,1)	51 (37,5)	14 (10,3)
26. Programın uygulanmasında esneklik sağlaması	7 (5,1)	31 (22,8)	57 (41,9)	29 (21,3)	12 (8,8)
27. Programın eğitim sürecindeki değişim ve yenilikleri yansıtması	4 (2,9)	18 (13,2)	63 (46,3)	39 (28,7)	12 (8,8)

Tablo 10'a göre kararsızlık oranları azımsanmayacak düzeyde olsa da öğretmenler öğrenme-öğretme sürecine ilişkin genel olarak olumlu görüş bildirmiştir. Bu boyutta en olumlu değerlendirilen maddeler,

programın çocuklar arası etkileşime (%62,5) ve öğretmen-çocuk etkileşimine (%56,7) olanak sağlamasıdır. En olumsuz değerlendirilen madde ise programın uygulamada esneklik sağlamasına ilişkindir. Bu maddede olumsuz yanıtların oranı %27,9, "Kararsızım" yanıtının oranı %41,9'dur.

Tablo 11. Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar
Öğrenme-Öğretme Sürecinin İşleyişi	Yöntem ve teknik çeşitliliği	Oyun, drama, proje, deney, istasyon, hikâye, sanat, müzik, doğa, sorgulama, STEM
	Etkililik ve kalıcı öğrenme	Katılımı artırma, dikkati toplama, çoklu duyuya hitap etme, merak ve üretkenliği destekleme
	Öğretmenin uyarlama ve inisiyatif rolü	Sınıfa göre uyarlama, sadeleştirme, yeni teknik ekleme, kendi materyalini/etkinliğini geliştirme
	Süre ve zaman yönetimi	Bazı etkinliklerde sürenin yetersiz kalması, proje/sanat/fen/drama etkinliklerinin uzaması, iki güne bölme
	Çocuk farklılıkları ve sınıf dinamiği	Öğrenme hızları, ilgi düzeyi, grup büyüklüğü, o günkü enerjiye göre süre ve yöntem değişimi
	Rehberlik ve uygulama örneği ihtiyacı	Yönergelerin genel kalması, ortalama süre/aralık önerisi ihtiyacı, yeni öğretmenler için yol göstericilik

Tablo 11'e göre öğrenme-öğretme süreci boyutunda öğretmen görüşleri yöntem ve teknik çeşitliliği, etkililik ve kalıcı öğrenme, öğretmenin uyarlama ve inisiyatif rolü, süre ve zaman yönetimi, çocuk farklılıkları ve sınıf dinamiği ile rehberlik ve uygulama örneği ihtiyacı alt temalarında yoğunlaşmıştır. "Yöntem ve teknik çeşitliliği" alt temasında öğretmenler "Programda yer alan yöntemlerin çeşitliliğini yeterli buluyorum" (Ö1), "Yöntemler açısından program gerçekten zengin" (Ö3), "Programın güçlü yönlerinden biri" (Ö4) ifadeleriyle programı yöntem ve teknik açısından zengin bulmuştur. "Etkililik ve kalıcı öğrenme" alt temasında "Çocukların dikkatini toplamak ve katılımı artırmak açısından çok etkili oluyorlar" (Ö1), "Çocuklar sıkılmadan farklı etkinliklere geçince öğrenme daha kalıcı oluyor" (Ö3), "Çocuklar ne kadar çok duyuya hitap eden etkinlikte yer alırsa o kadar kalıcı öğrenme oluyor" (Ö15) sözleri, kullanılan yöntemlerin öğrenmeyi daha etkili ve kalıcı kıldığı görüşünü yansıtır. "Öğretmenin uyarlama ve inisiyatif rolü" alt temasında öğretmenler "Bazen kendi sınıfıma uygun hale getirmem gerekiyor" (Ö2), "Bazen kendi etkinlik setlerimi hazırlıyorum" (Ö4), "Uygulamada çocukların ilgisini çekmiyorsa hemen uyarlama yapmak gerekiyor" (Ö10) ifadeleriyle süreci sınıfa göre uyarlama ve yönlendirme sorumluluğunun kendilerinde olduğunu vurgulamıştır. "Süre ve zaman yönetimi" alt temasında "Özellikle proje tabanlı, deneysel veya sanat temelli etkinliklerde zaman yetmiyor" (Ö4), "Çocuklar merak ettikleri konularda çok fazla soru soruyor, bu da doğal olarak zaman uzatıyor" (Ö6), "Bazı etkinliklerde sürenin yetmediğini fark edince ertesi gün devam ettiriyorum" (Ö13), "Bir gün hikâye kısmı, ertesi gün canlandırma" (Ö10) sözleri, zaman yönetiminde güçlük yaşandığını gösterir. "Çocuk farklılıkları ve sınıf dinamiği" alt temasında öğretmenler "Çocukların öğrenme hızları farklı olduğu için bazı etkinlikleri tam anlamıyla tamamlamak zor olabiliyor" (Ö2), "Çocukların o günkü enerjisine göre çok değişiyor" (Ö7), "Grup büyüklüğü arttıkça süre de uzuyor" (Ö10) ifadeleriyle bireysel farklılıkların ve sınıf dinamiğinin öğrenme sürecini etkilediğini belirtmiştir. "Rehberlik ve uygulama örneği ihtiyacı" alt temasında öğretmenler "Yönergeler genel kaldığı için uygulamada nasıl çeşitlendireceğimi kendi araştırmalarımla buluyorum" (Ö1), "Bazı tekniklerin uygulama aşaması daha net tanımlanmalı" (Ö7), "Örnek süre tabloları ya da alternatif zaman planları verilmesi faydalı olurdu" (Ö12) sözleriyle programın daha somut rehberlik ve uygulama örnekleri içermesi gerektiğini dile getirmiştir.

Ölçme-Değerlendirme Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 12. Öğretmenlerin Programın Ölçme-Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri

Madde	Hiç memnun değilim f (%)	Memnun değilim f (%)	Kararsızım f (%)	Memnunum f (%)	Çok memnunum f (%)
28. Programın ölçme ve değerlendirme yöntemlerini (portfolyo vb.) içermesi	4 (2,9)	15 (11,0)	41 (30,1)	63 (46,3)	13 (9,6)
29. Programın çocukların gelişimini farklı ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle izlemeye olanak sağlaması	3 (2,2)	15 (11,0)	50 (36,8)	55 (40,4)	13 (9,6)
30. Programın ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrenme-öğretme süreciyle ilişkili olması	9 (6,6)	11 (8,1)	54 (39,7)	48 (35,3)	14 (10,3)

Tablo 12'ye göre kararsızlık oranları azımsanmayacak düzeyde olsa da öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri genel olarak olumludur. Kararsızlığın en yüksek olduğu madde, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrenme-öğretme süreciyle ilişkisine yöneliktir (%39,7).

Tablo 13. Programın Ölçme-Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar
Ölçme ve Değerlendirme Sisteminin Niteliği	Çocuk merkezli ve süreç odaklı yapı	Not yerine süreç değerlendirmesi, bütüncül gelişim izleme, karşılaştırma yapılmaması
	Gözleme dayalı değerlendirme	Doğal ortamda gözlem, davranış temelli değerlendirme, süreç içinde takip
	İş yükü ve zaman sorunu	Form doldurma yoğunluğu, kalabalık sınıf, kayıt sürecinin uzun olması
	Ölçüt ve standart belirsizliği	Bazı göstergelerin net olmaması, soyut becerilerin ölçümü zor, öğretmenler arası farklılık
	Dijital sistem ihtiyacı	Manuel kayıt zor, dijital portfolyo ihtiyacı, video / foto ile kayıt
	Rehberlik ve destek gereksinimi	Gözlem örneği ihtiyacı, standart rehber ihtiyacı, veli bilgilendirme gereksinimi

Tablo 13'e göre ölçme-değerlendirme boyutunda öğretmen görüşleri çocuk merkezli ve süreç odaklı yapı, gözleme dayalı değerlendirme, iş yükü ve zaman sorunu, ölçüt ve standart belirsizliği, dijital sistem ihtiyacı ile rehberlik ve destek gereksinimi alt temalarında yoğunlaşmıştır. "Çocuk merkezli ve süreç odaklı yapı" alt temasında öğretmenler "Bu sistem çocukları notla değil gelişimiyle değerlendirdiği için çok daha doğru" (Ö9), "Ölçme değerlendirme kısmı programın en çağdaş yönlerinden biri" (Ö15), "Çocukları karşılaştırmadan değerlendirmek çok daha sağlıklı" (Ö2), "Her çocuğun kendi gelişimine bakılması güzel bir yaklaşım" (Ö11) ifadeleriyle sistemin çocuk merkezli ve süreç odaklı yapısını olumlu değerlendirmiştir. "Gözleme dayalı değerlendirme" alt temasında "Çocuğu doğal ortamında gözlemlemek test yapmaktan daha anlamlı" (Ö1), "Oyun sırasında gözlem yapmak çocuğu daha iyi tanımamı sağlıyor" (Ö8), "Süreç içinde değerlendirme yapmak çocuğun gerçek gelişimini gösteriyor" (Ö6) sözleri, gözleme dayalı yaklaşımın değerlendirme sürecinde önemli bir yer tuttuğunu gösterir. "İş yükü ve zaman sorunu" alt temasında öğretmenler "Her etkinlikten sonra form doldurmak gerçekten çok zaman alıyor" (Ö7), "Kalabalık sınıfta her çocuğu tek tek gözlemlemek zor oluyor" (Ö4), "Kayıt tutma süreci bazen öğretmenin enerjisini düşürüyor" (Ö10) ifadeleriyle değerlendirme sürecinin zaman ve iş yükü açısından yorucu olduğunu belirtmiştir. "Ölçüt ve standart belirsizliği" alt temasında öğretmenler "Bazı kazanımların nasıl değerlendirileceği çok açık değil" (Ö5), "Duygusal gelişim gibi alanları ölçmek zor oluyor" (Ö13), "Aynı davranışı iki öğretmen farklı yorumlayabiliyor" (Ö2) sözleriyle değerlendirme ölçütlerinin yeterince net ve standart olmadığını ifade etmiştir. "Dijital sistem ihtiyacı" alt temasında "Her şeyi elle yazmak yerine dijital sistem olsa çok kolay olur" (Ö3), "Dijital portfolyo kullanınca süreç daha düzenli oluyor" (Ö15), "Video çekerek gelişimi takip etmek daha sağlıklı" (Ö10) ifadeleri, ölçme-değerlendirme sürecinde dijital araçlara duyulan ihtiyacı ortaya koyar. "Rehberlik ve destek gereksinimi" alt temasında öğretmenler "Gözlem nasıl yapılır konusunda

örnekler verilirse daha iyi olur" (Ö14), "Her öğretmen farklı yöntem kullanıyor, bu da karışıklık yaratıyor" (Ö12), "Velilere de bu sistemin anlatılması gerekiyor" (Ö5) sözleriyle bu süreçte daha fazla rehberlik ve bilgilendirme beklediklerini dile getirmiştir.

21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 14. Öğretmenlerin Programın 21. Yüzyıl Becerilerine Duyarlılığına İlişkin Görüşleri

Madde	Hiç memnun değilim f (%)	Memnun değilim f (%)	Kararsızım f (%)	Memnunum f (%)	Çok memnunum f (%)
19. Programın 21. yüzyıl becerilerini içermesi	3 (2,2)	14 (10,3)	36 (26,5)	64 (47,1)	19 (14,0)
20. Programın çocukların öğrenme ve yenilik becerilerini desteklemesi	2 (1,5)	12 (8,8)	41 (30,1)	62 (45,6)	19 (14,0)
21. Programın çocukların eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine katkı sağlaması	5 (3,7)	13 (9,6)	33 (24,3)	65 (47,8)	20 (14,7)
22. Programın yeni eğitim yaklaşımlarını/güncel eğitim eğilimlerini desteklemesi	3 (2,2)	12 (8,8)	47 (34,6)	46 (33,8)	28 (20,6)
23. Programın çocukların iletişim ve iş birliği becerilerini desteklemesi	2 (1,5)	10 (7,4)	42 (30,9)	61 (44,9)	21 (15,4)
24. Programın dijital medya kullanımına yönelik ortam sağlaması	1 (0,7)	12 (8,8)	41 (30,1)	60 (44,1)	22 (16,2)
25. Programın çocukların yaratıcı düşünme becerilerine katkı sağlaması	5 (3,7)	17 (12,5)	29 (21,3)	67 (49,3)	18 (13,2)

Tablo 14'e göre güncel eğitim eğilimlerine ilişkin madde dışındaki tüm maddelerde en yüksek oran "Memnunum" kategorisindedir. Bu oran en çok yaratıcı düşünme (%49,3), eleştirel düşünme ve problem çözme (%47,8) ile 21. yüzyıl becerilerini içerme (%47,1) maddelerinde görülür. Güncel eğitim eğilimlerine ilişkin maddede ise en yüksek oran %34,6 ile "Kararsızım" kategorisindedir.

Tablo 15. Programın 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar
21. Yüzyıl Becerilerinin Desteklenmesi	Genel yeterlilik algısı	Programın çağdaş bulunması, düşünme ve üretmeye yönlendirme, önceki programa göre daha güncel yapı
	Öğretmen rolü ve uygulayıcı etkisi	Öğretmenin yaklaşımının belirleyici olması, aynı etkinliğin farklı uygulanması, açık uçlu soru ve tartışma kullanımı
	Güçlü yönler	Yaratıcı düşünme etkinlikleri, grup çalışmaları, proje ve drama, keşfetme temelli öğrenme
	Geliştirilmesi gereken yönler	Problem çözmenin yüzeysel kalması, eleştirel düşünmenin sistematik olmaması, hedeflerin genel kalması
	Ölçme-değerlendirme güçlüğü	Soyut becerilerin ölçülememesi, net kriter eksikliği, gözleme dayalı yorum farklılığı
	Aile ve süreklilik boyutu	Ev ortamının etkisi, uzun süreç gereksinimi, aile desteği ihtiyacı
	Rehberlik ihtiyacı	Örnek etkinlik ihtiyacı, uygulama kılavuzu gereksinimi, değerlendirme örneği ihtiyacı

Tablo 15'e göre 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri genel yeterlilik algısı, öğretmen rolü ve uygulayıcı etkisi, güçlü yönler, geliştirilmesi gereken yönler, ölçme-değerlendirme güçlüğü, aile ve süreklilik boyutu ile rehberlik ihtiyacı alt temalarında yoğunlaşmıştır. "Genel yeterlilik algısı" alt temasında öğretmenler "Program çocukların sadece dinleyen değil, düşünen ve üreten bireyler olmasını hedefliyor" (Ö1), "Önceki programa göre çok daha çağdaş bir yaklaşım var" (Ö9) ifadeleriyle programı düşünmeye, sorgulamaya ve üretmeye yönlendiren çağdaş bir yapıda bulmuştur. "Güçlü yönler" alt temasında "Drama ve hikâye çalışmaları çocukların hayal gücünü çok geliştiriyor" (Ö3), "Grup etkinlikleri sayesinde çocuklar birlikte düşünmeyi öğreniyor" (Ö5), "Proje çalışmalarında çocukların fikir üretmesi ve tartışması çok belirgin oluyor" (Ö11) sözleri, programın yaratıcı düşünme, iş birliği ve iletişim becerilerini desteklediği görüşünü

yansıtır. “Öğretmen rolü ve uygulayıcı etkisi” alt temasında öğretmenler "Aynı etkinliği iki öğretmen farklı şekilde uygulayabiliyor, bu yüzden sonuç değişiyor" (Ö2), "Öğretmen soru sormazsa çocuk da düşünmez" (Ö8) ifadeleriyle bu becerilerin gelişiminde öğretmenin yaklaşımının belirleyici olduğunu vurgulamıştır. “Geliştirilmesi gereken yönler” alt temasında "Problem çözme kısmı var ama nasıl yapılacağı çok net değil" (Ö4), "Eleştirel düşünme yazıyor ama uygulamada nasıl ölçeceğimizi bilmiyoruz" (Ö11) sözleri, bazı becerilerin uygulamada yeterince sistematik biçimde ele alınamadığını gösterir. “Ölçme-değerlendirme güçlüğü” alt temasında öğretmenler "Yaratıcılığı nasıl ölçtüğümü tam olarak söyleyemiyorum" (Ö1), "Soyut beceriler için net kriterler yok" (Ö13), "Fotoğraf çekip dosyalıyorum, yoksa gelişimi göstermek zor oluyor" (Ö5) ifadeleriyle bu becerilerin değerlendirilmesinde güçlük yaşadıklarını belirtmiştir. “Aile ve süreklilik boyutu” alt temasında "Okulda sorgulayan çocuk evde sus denince zorlanıyor" (Ö3), "Bu beceriler kısa sürede değil, uzun süreçte gelişiyor" (Ö15) sözleri, 21. yüzyıl becerilerinin gelişiminde aile ve çevrenin etkisine ve bu sürecin zaman gerektirdiğine işaret eder. “Rehberlik ihtiyacı” alt temasında öğretmenler uygulama ve değerlendirmeye yönelik daha somut örnek ve kılavuzlara ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

Uygulamada Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Bulgular

Tablo 16. Programın Uygulanmasında Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar
Zorluklar	Materyal eksikliği	Materyal yetersizliği, etkinliklerin uygulanamaması, kaynak eksikliği
	Zaman sorunu	Zaman yetersizliği, yoğun etkinlik planı, hazırlık süresi fazlalığı
	Veli beklentileri	Akademik beklenti, erken okuryazarlık baskısı, program felsefesinin yanlış anlaşılması

Tablo 16’ya göre programın uygulanmasında karşılaşılan zorluklara ilişkin öğretmen görüşleri materyal eksikliği, zaman sorunu ve veli beklentileri alt temalarında yoğunlaşmıştır. “Materyal eksikliği” alt temasında bir öğretmen "Etkinlikler bazen kâğıt üzerinde kalıyor çünkü malzeme yok" (Ö15) diyerek bazı etkinlikler için gereken materyalin her okulda yeterli düzeyde bulunmadığını belirtmiştir. “Zaman sorunu” alt temasında "Etkinlik süreleri çoğu zaman yetmiyor" (Ö15) ifadesi, programın yoğun içeriği nedeniyle planlanan etkinliklerin ayrılan sürede tamamlanmasının güç olduğunu gösterir. “Veli beklentileri” alt temasında "Veliler programa tam hâkim olmadığı için ‘neden yazı yazmıyorlar?’ diye soruyor" (Ö15) sözü, bazı velilerin akademik becerilere yönelik beklentilerinin programın oyun temelli ve gelişimsel yaklaşımıyla örtüşmediğini ortaya koyar.

Programın Etkililiğini Artırmaya Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular

Tablo 17. Programın Etkililiğinin Artırılmasına Yönelik Öğretmen Önerileri

Tema	Alt tema	Kodlar
Programın Etkililiğini Artırmaya Yönelik Öneriler	Uygulama rehberliği ve örnek ihtiyacı	Etkinlik örnekleri, plan örnekleri, uygulama videoları, kılavuz kitap
	Dijital dönüşüm ve altyapı	Dijital ölçme sistemi, etkinlik havuzu, ulusal modül, ortak platform
	Öğretmen mesleki gelişimi	Hizmet içi eğitim, mentörlük, atölye çalışmaları
	Materyal ve kaynak desteği	Okul materyal desteği, proje kaynakları, merkezi destek
	Aile katılımı ve farkındalık	Veli eğitimi, bilgilendirme kitapçığı, aile katılım planı
	Saha gerçeklerine uyum ve standartlaşma	Bölgesel farklılıklar, alternatif uygulama, bürokrasi azaltma, öğretmen geri bildirimleri

Tablo 17'ye göre programın etkililiğinin artırılmasına yönelik öğretmen önerileri uygulama rehberliği ve örnek ihtiyacı, dijital dönüşüm ve altyapı, öğretmen mesleki gelişimi, materyal ve kaynak desteği, aile katılımı ve farkındalık ile saha gerçeklerine uyum ve standartlaşma alt temalarında yoğunlaşmıştır. "Uygulama rehberliği ve örnek ihtiyacı" alt temasında öğretmenler "Kazanımların yanında daha fazla etkinlik örneği olursa uygulamak kolay olur" (Ö1), "Yeni öğretmenler için plan örnekleri çok gerekli" (Ö13), "Uygulama videoları olursa herkes aynı şekilde anlayabilir" (Ö4) ifadeleriyle uygulamaya yönelik somut rehberlik ve örnek ihtiyacını dile getirmiştir. "Dijital dönüşüm ve altyapı" alt temasında "Ölçme değerlendirme için dijital sistem olmalı" (Ö3), "Etkinliklerin paylaşıldığı ortak bir platform olsa çok faydalı olur" (Ö6), "Ulusal bir gelişim takip sistemi kurulursa hem öğretmen hem veli için kolay olur" (Ö9) sözleri, dijital sistemlere ve merkezi platformlara duyulan ihtiyacı gösterir. "Öğretmen mesleki gelişimi" alt temasında öğretmenler "Hizmet içi eğitimler daha sık yapılmalı" (Ö2), "Yeni öğretmenler için mentörlük sistemi olmalı" (Ö8), "Atölye çalışmaları olursa program daha iyi uygulanır" (Ö12) ifadeleriyle mesleki gelişimlerinin desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. "Materyal ve kaynak desteği" alt temasında "Fen ve proje etkinlikleri için okulda yeterli malzeme yok" (Ö5), "Her şeyi öğretmen hazırlamak zorunda kalıyor" (Ö6), "Merkezi materyal desteği olursa uygulama daha kolay olur" (Ö2) sözleri, materyal ve kaynak desteğine ihtiyaç duyulduğunu ortaya koyar. "Aile katılımı ve farkındalık" alt temasında öğretmenler "Veliler programı tam bilmiyor, bilgilendirme yapılmalı" (Ö1), "Veli seminerleri zorunlu olmalı" (Ö5), "Velilere yönelik küçük bir kitapçık olsa çok işe yarar" (Ö13) ifadeleriyle ailelerin program hakkında bilgilendirilmesini önermiştir. "Saha gerçeklerine uyum ve standartlaşma" alt temasında "Her okulun imkânı aynı değil, alternatif öneriler olmalı" (Ö4), "Bölgesel farklılıklar dikkate alınmalı" (Ö9), "Öğretmen görüşleri alınarak program güncellenmeli" (Ö7), "Bürokratik yük azaltılmalı" (Ö10, Ö14) sözleri, programın saha koşullarına uyumlu hâle getirilmesi ve öğretmen geri bildirimleriyle geliştirilmesi gerektiğini gösterir.

SONUÇ

1. Bağlam boyutunda öğretmen görüşleri genel olarak olumludur ancak programın felsefesine ve dilinin açıklığına ilişkin maddelerde kararsızlık yüksektir. Bu durum, öğretmenlerin programın felsefi temeli ve dili konusunda daha fazla açıklayıcı rehberliğe ihtiyaç duyduğunu düşündürür. Nitel bulgularda fiziksel ortam, materyal olanakları, bölgesel ve kurumsal farklılıklar, veli beklentileri ve yönetimin yaklaşımı programın uygulanabilirliğini belirleyen başlıca etkenler olarak öne çıkmıştır. Bir programın etkililiği bu nedenle kuramsal yapısı kadar uygulandığı bağlama da bağlıdır. Sönmez ve Balcı (2024) ile Köksal vd. (2016) de fiziksel ortam yetersizliklerini, materyal eksikliğini ve bölgesel koşulları programın uygulanmasını sınırlayan etkenler arasında saymıştır. Karadeniz İpek (2025), programın etkili uygulanmasında öğretmen yeterliklerinin ve mesleki desteğin belirleyici olduğunu bildirmiştir.
2. Öğretmenler hedeflerin çocukların hazırbulunuşluğuna ve gelişim düzeyine uygunluğunu genel olarak olumlu değerlendirmiştir. Nitel bulgularda hedefler gelişime uygun, çocuk merkezli, bütüncül ve çağdaş bulunmuştur. Öğretmenler bazı kazanımların soyut kaldığını ve gözlenebilirlik bakımından netleşmesi gerektiğini belirtmiş, dil ile üst düzey düşünme becerilerine yönelik hedeflerin güçlendirilmesini önermiştir. Uysal (2023) da 2013 programında hedeflerin her çocuk için aynı ölçüde işlevsel olmadığını bildirmiştir. Bu benzerlik, hedef boyutundaki kararsızlığın 2024 programına özgü olmadığını düşündürür. Tuğluk ve Özkan (2019) da üst düzey bilişsel becerilere yönelik hedeflerin güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.
3. Öğretmenler içeriği genel olarak anlaşılır, gelişime uygun ve kazanımlarla tutarlı bulmuştur. Program bölümlerinin sistematik düzenlenişinde ise kararsızlık yüksektir (%39,0). Nitel bulgulara göre içeriğin açık uçlu yapısı öğretmene pedagojik esneklik sağlar ve 21. yüzyıl becerilerini destekler. Öğretmenler

buna karşın dijital materyal, teknoloji entegrasyonu, örnek plan ve etkinlik havuzu eksikliğine dikkat çekmiştir. Uysal (2023) ile Sönmez ve Balcı (2024) da öğretmenlerin programı olumlu değerlendirmekle birlikte uygulamada daha fazla rehberlik ve kaynak desteğine ihtiyaç duyduğunu belirlemiştir. İçerik boyutu kuramsal olarak güçlü bulunmuştur ve dijital içerik ile uygulama örnekleri bakımından desteklenmelidir.

4. Öğretmenler öğrenme-öğretme sürecini en çok çocuklar arası ve öğretmen-çocuk etkileşimi bakımından olumlu değerlendirmiştir. Esneklik ve eğitimdeki yenilikleri yansıtma maddelerinde kararsızlığın en yüksek düzeyde olması, bu ilkelerin program metninde yer aldığını ama uygulamada yeterince somutlaşmadığını düşündürür. Nitel bulgularda öğretmenler oyun, drama, proje, deney ve STEM gibi yöntemlerle zenginleşen yapının katılımı artırdığını ve öğrenmeyi kalıcı kıldığını belirtmiştir. Sönmez ve Balcı (2024) da süreç boyutunu programın en güçlü yönlerinden biri olarak bulmuştur. Uysal (2023), öğretmenlerin programın esnek yapısını olumlu bulduğunu ama farklı sınıf koşullarına uyarlamada güçlük yaşadığını bildirmiştir.
5. Öğretmenler ölçme-değerlendirmenin çocuk merkezli, süreç odaklı ve gözleme dayalı yapısını olumlu karşılamıştır. Değerlendirme yöntemlerinin öğrenme-öğretme süreciyle ilişkisine yönelik maddedeki yüksek kararsızlık (%39,7) ise bu yaklaşımın günlük uygulamaya nasıl yerleştirileceğinin belirsiz kaldığını gösterir. Form doldurma yükü, kalabalık sınıflarda bireysel izleme güçlüğü, net olmayan göstergeler ve aynı davranışın farklı öğretmenlerce farklı yorumlanabilmesi başlıca sorunlardır. Öğretmenler bu nedenle dijital portfolyo, ortak veri tabanı ve standart rehber materyal talep etmiştir. Uysal (2023) da öğretmenlerin değerlendirme anlayışını olumlu bulduğunu, uygulamada ise güçlük yaşadığını bildirmiştir.
6. Öğretmenler programı 21. yüzyıl becerileri bakımından güçlü bulmuştur. Drama, hikâye, grup etkinlikleri ve proje çalışmalarının yaratıcı düşünme, iletişim, iş birliği ve problem çözmeyi desteklediği belirtilmiştir. Öğretmenlere göre bu becerilerin kazandırılmasında öğretmenin yaklaşımı belirleyicidir ve beceriler aile ile okulun birlikte desteklediği uzun soluklu bir süreçte gelişir. Öğretmenler problem çözme ve eleştirel düşünmenin nasıl yapılandırılıp değerlendirileceğini yeterince açık bulmamıştır. Tuğluk ve Özkan (2019) da 2013 programının bu becerileri sistematik biçimde kapsamadığını göstermiştir. Bu becerilerin hangi etkinliklerle geliştirileceği ve nasıl değerlendirileceği konusunda daha somut rehberliğe ihtiyaç vardır.
7. Güncel eğitim eğilimlerine ilişkin maddede olumlu yanıtların toplamı yüksek olmakla birlikte (%54,4) en yüksek oran "Kararsızım" kategorisindedir. Öğretmenler programın çocuk merkezli, sorgulama ve proje temelli yapısını yenilikçi bulmakta ama bu yeniliğin uygulamadaki görünürlüğü konusunda görüş birliğine varmamaktadır. Teknoloji ve dijital entegrasyona ilişkin somut örneklerin yetersizliği en belirgin eksiklik olarak öne çıkmıştır. Aynı programın farklı öğretmenlerce farklı uygulanabilmesi, yenilikçi yaklaşımın sahadaki karşılığının öğretmenin bilgi birikimine ve deneyimine bağlı olduğunu gösterir. Karadeniz İpek (2025) de programın etkili uygulanmasında öğretmen yeterliklerinin ve uygulama desteğinin belirleyici olduğunu vurgulamıştır.
8. Öğretmenler uygulamada en çok materyal eksikliği, zaman yönetimi ve veli beklentileriyle ilgili güçlük yaşamıştır. Materyal eksikliği bazı etkinliklerin plan düzeyinde kalmasına yol açar ve okullar arasındaki imkân farkı nedeniyle bir fırsat eşitliği sorununa dönüşür. Proje, sanat ve deney etkinliklerinin planlanan sürede tamamlanamaması, zaman yönetiminin öğretmenin planlama becerisini aşan yapısal bir sorun olduğunu düşündürür. Velilerin erken okuryazarlık ve akademik başarı odaklı beklentileri ise programın oyun temelli yaklaşımıyla çatışır ve öğretmene aileleri bilgilendirme sorumluluğu yükler. Sönmez ve Balcı (2024) ile Köksal vd. (2016) de benzer bağlamsal güçlükler bildirmiştir.

9. Öğretmenlerin önerileri uygulamanın desteklenmesine yöneliktir. Öğretmenler daha fazla etkinlik örneği, plan şablonu, uygulama videosu ve kılavuz kitap istemiştir. Ölçme-değerlendirme için dijital sistemler, ortak etkinlik havuzu, hizmet içi eğitim, mentörlük, merkezi materyal desteği ve veli bilgilendirme çalışmaları da talepler arasındadır. Öğretmenler ayrıca bölgesel farklılıkların dikkate alınmasını, bürokratik yükün azaltılmasını ve programın öğretmen geri bildirimleriyle güncellenmesini önermiştir. Uysal (2023) ve Karadeniz İpek (2025) de rehberlik ve mesleki gelişim desteğinin önemini vurgulamıştır. Genel olarak 2024 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı kuramsal açıdan güçlü bir çerçeve sunmaktadır. Programın uygulamadaki başarısı ise öğretmen desteği, materyal olanakları, dijital altyapı, aile katılımı ve sahadan gelen geri bildirimlerle güçlendirilmelidir.

KAYNAKLAR

Alisinanoğlu, F., & Bay, D. N. (2007). *Okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki yansımaları*. Gazi Kitabevi.

Berk, Ş., & Özer, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) öğretim programlarına ilişkin nitel bir değerlendirme. *Tarih Okulu Dergisi, 17*(73), 3241–3256. https://doi.org/10.29228/joh.78177

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (10. bs.). Pegem Akademi.

Direk, İ. N., & Batmaz, O. (2024). Okul öncesi eğitim programlarına bir bakış: 2013 ve 2024 programlarının karşılaştırılması. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (15), 866–880. https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1442767

Günal, B. (2024). *Türk eğitim sisteminde Cumhuriyet'in ilk yüzyılında (1923–2023) uygulanan okul öncesi eğitim programlarının analizi* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Hacettepe Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. https://openaccess.hacettepe.edu.tr/handle/11655/35571

Karadeniz İpek, N. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. OMÜ Açık Erişim. https://acikerisim.omu.edu.tr/entities/publication/9f8b261c-3ec1-4c67-9fa9-bbdfed3f5c97

Kılav, D., & Eker, C. (2024). Yenilenmiş okul öncesi eğitim programının Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 12*(1), 18–31. https://doi.org/10.58638/kebd.1462017

Köksal, O., Balaban Dağal, A., & Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (46), 379–394.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). Okul öncesi eğitim programı. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243-okuloncesi_egitimprogrami.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Okul öncesi eğitim programı. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_09/20104013_2024programokuloncesionayli.pdf

Sönmez, B., & Balcı, Ö. (2024). Okul öncesi eğitim programının öğretmen ve yönetici görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Medeniyet ve Toplum Dergisi, 8*(1), 61–82.

Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation theory, models, and applications* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal, 11*(2), 63–75. https://doi.org/10.3316/QRJ1102063

Tuğluk, M. N., & Özkan, B. (2019). MEB 2013 okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri açısından analizi. *Temel Eğitim, 1*(4), 29–38.

Uysal, B. (2023). *Evaluation of the early childhood education curriculum developed in 2013 according to analytical curriculum evaluation model* [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. ODTÜ Açık Erişim. https://open.metu.edu.tr/handle/11511/103279

Yazçayır, N. (2016). DAPDEM öğretim programı değerlendirme ölçütlerinin geliştirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 6*(12), 169–186.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, B., Karadeniz, A. N., & Arslan Çiftçi, H. (2024). MEB 2013 ve 2024 okul öncesi eğitim programlarının fiziksel gelişim ve sağlık kazanımları açısından karşılaştırılması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8*(1), 42–53.

Yüksel, İ., & Sağlam, M. (2014). *Eğitimde program değerlendirme* (2. bs.). Pegem Akademi.

EĞİTİM KURUMLARINDA PSİKOLOJİK KOPUŞ

Şeyma Buse Ağbayır, ALKÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, seymabusek@gmail.com

Ahmet Şahin, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, ahmetsahin.tr@yahoo.com

GİRİŞ

Küreselleşmenin ve rekabetin artmasıyla günümüzün iş dünyası oldukça zorlu bir hâl almıştır. Günümüzde, çalışanlar, yüksek düzeyde stres, iş-aile rolleri arasında çatışma ile birlikte birçok fiziksel ve psikolojik sağlık sorunları da dahil olmak üzere iş ile ilişkili olumsuz sonuçları giderek daha fazla yaşamaktadır. İş yaşamıyla ilişkili olumsuz sonuçları önlemenin veya bunlardan kaçınmanın en iyi yollarından birisi, fiziksel, zihinsel veya duygusal olarak dinlenmek ve işten uzaklaşabilmektir (Halper & Johnson, 2017). Çalışma yaşamında bireylerin mesleki sorumluluklar yüzünden yoğun bir zihinsel baskı hissetmesi ve bu durumla mücadele edebilmek için uzman yardımı araması, alanyazında öne çıkan dikkat çekici bir durumdur. Bu durumun önemli kaynaklarından biri, bireyin mental olarak işinden uzaklaşamaması ve profesyonel hayatı ile kişisel hayatı arasındaki sınırların bozulması olarak ifade edilen "psikolojik kopuş" eksikliğidir (Şamlı, 2026). Bireylerin fiziksel olarak evlerinde veya tatilde olmalarına rağmen; zihinsel olarak işyeri sorunlarını düşünmeye devam etmeleri, akıllı telefonlar aracılığıyla e-postalara yanıt vermeleri veya ertesi günün planlamasını yapmaları, işin aslında mesai bitiminde sona ermediğini ortaya koymaktadır. Tam bu noktada, modern örgütsel davranış ve iş sağlığı alanyazını, çalışanın fiziksel yorgunluğundan ziyade "zihinsel iş yükünün" yarattığı tahribata odaklanarak "psikolojik kopuş" kavramını tartışmaya açmaktadır (Säfström & Hartig, 2013).

Psikolojik olarak işten kopamama kaynaklı bu sorunlar, eğitim kurumlarında daha da belirgindir. Öğretmenler ve okul yöneticileri; ders hazırlığından, sınavları okuma ve ödevleri değerlendirme gibi mesai saatleri sonrasına taşan birçok görevin yanı sıra yine resmi çalışma saatleri dışında velilerle iletişim kurma ve öğrenci sorunlarıyla sıkça ilgilenme durumunda kalabilmektedirler (Balcı & Tezel Şahin, 2018; Küçüker & Dernek Uzun, 2022). Dolayısıyla, psikolojik kopuş, hem eğitim kurumu çalışanlarının iyi oluşu hem de eğitim hizmetlerinin kalitesi açısından dikkate alınması gereken önemli bir örgütsel faktördür. Bu bağlamda öncelikle psikolojik kopuşun kavramsal çerçevesi üzerinde duruyor, ardından psikolojik kopuşu etkileyen faktörler ile psikolojik kopamamanın sonuçlarını inceleme konusu yapıyoruz. Daha sonra toparlanma paradoksu ve müdahale stratejilerini ve son olarak da psikolojik kopuşu eğitim örgütleri bağlamında tartışıyoruz.

Psikolojik Kopuşun Kavramsal ve Kuramsal Çerçevesi

Psikolojik kopuş, mesai saatleri içerisindeki talepler neticesinde yaşanan kaynak kaybının telafi edilmesini ve bir sonraki iş gününde oluşabilecek yeni taleplerle başa çıkılabilmesini sağlayan "yeniden şarj olma" ve "toparlanma" sürecinin temel deneyimlerinden biridir. Bireyin mesai dışındaki zamanlarında işle ilgili faaliyetlerin ve düşüncelerin bulunmadığı bir zihin durumu olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram, kişinin kendisini işten yalnızca fiziksel olarak değil, aynı zamanda zihinsel olarak da uzaklaştırmasını ifade etmektedir. Zihinsel düzeyde sağlanan bu uzaklaşma hali, iş taleplerine karşı bireye geçici bir mola sağlayarak toparlanma sürecinin gerçekleşmesine olanak tanımaktadır (Sonnentag vd., 2010b).

Psikolojik kopuşun çalışma hayatı açısından önemini açıklayan teorik yaklaşımların başında Çaba-Toparlanma Modeli gelmektedir. Meijman ve Mulder'e (1998) göre iş talepleri için harcanan çaba, çalışanlarda yorgunluk ve gerginlik gibi kısa vadeli yük tepkilerine neden olmaktadır. Sonuç niteliğindeki bu tepkiler, çalışanlar taleplerden uzaklaştığında veya bu talepleri kolayca karşıladığında kendiliğinden ortadan kalkar. Ancak çalışan mesai saatleri dışında da işle ilgili taleplere maruz kalır ya da bunları zihinsel olarak sürdürürse toparlanma gerçekleşmez ve zamanla biriken bu yük tepkileri kronik sağlık sorunlarına bile dönüşebilir.

Kaynakların Korunması Kuramı ise çalışanların değer verdikleri kaynakları elde etme, koruma ve geliştirme güdüsüyle hareket ettiğini ileri sürmektedir. Ancak, kaynaklar kaybedildiğinde, kayıp tehdidi ortaya çıktığında ya da yapılan yatırıma karşın kaynak kazanılamadığında bu durumun stres yaşanmasına neden olduğunu ileri sürer (Hobfoll, 1989). Bu çerçevede toparlanma, mesai saatlerinde tüketilen kaynakların çalışanlarca yerine konduğu ve yeni kaynakların kazanıldığı bir süreci ifade eder.

Psikolojik kopuşla ilgili en kapsamlı teorik çerçeve ise Sonnentag ve Fritz'in (2015) Stresör-Kopuş Modeli'dir. Model, zaman baskısı, iş yükü, duygusal talepler ve rol çatışması gibi iş kaynaklı stres vericilerin mesai saatleri dışında psikolojik kopuşu zayıflattığını; düşük kopuşun da zamanla bireylerde gerginlik, tükenmişlik ve iyi oluşta azalma gibi olumsuz sonuçlara yol açtığını öne sürer. Stresör-Kopuş Modeline göre psikolojik kopuş, stresörler ile sonuçlar arasındaki ilişkide aracı bir mekanizma işlevi görür. Model, psikolojik kopuşa aynı zamanda düzenleyici bir rol de yükler. Şöyle ki: Mesai saatleri dışında işten zihinsel olarak uzaklaşabilen çalışanlarda yüksek iş taleplerinin yarattığı olumsuz etkiler zayıflamaktadır (Sonnentag & Fritz, 2015). Stresör-Kopuş Modeli eğitim kurumları açısından da oldukça işlevseldir. Finlandiya'daki ilkokul öğretmenleriyle yürütülen bir araştırmada, iş stresi ile tükenmişlik arasındaki ilişkide yetersiz toparlanmanın aracı rol oynadığı belirlenmiştir (Gluschkoff vd., 2016).

Özellikle son yıllarda akıllı telefonların ve anlık mesajlaşma uygulamalarının iş hayatının merkezine yerleşmesi, geleneksel mesai kavramını adeta ortadan kaldırmıştır. Sandoval-Reyes vd. (2019) tarafından yapılan bir araştırmada vurgulandığı üzere, teknolojik araçlar aracılığıyla iş dünyasıyla sağlanan sürekli bağlantı, iş gününün uzamasına ve çalışanların kendilerini "her an iş modunda" hissetmelerine yol açmaktadır. Bu durum, teknoloji kullanımı ile iş yükü arasında pozitif; teknoloji kullanımı ile psikolojik kopuş arasında ise negatif bir ilişkinin doğmasına neden olmaktadır. Diğer bir ifadeyle, teknolojik imkânlar iş süreçlerini hızlandırsa da çalışanların zihinsel kaynaklarını tüketmekte ve toparlanma sürecini sekteye uğratmaktadır (Sandoval-Reyes vd., 2019). Sorun sadece bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) ile geçirilen zamanla da ilgili değildir. Whelan ve arkadaşlarına (2026) göre karmaşık ya da güvenilmez dijital araç ve hizmetlerle işleri yürütmeye çalışmak önemli bir teknostres kaynağıdır. Stresör-Kopuş Modelinin (Sonnentag & Fritz, 2015) de öngördüğü gibi uzaktan çalışırken yaşanan teknostres çalışanlarda psikolojik kopuşu zayıflatmakta, tükenmişlik üzerinde de yıkıcı etki göstermektedir. Başka bir deyişle, teknolojiyle ne kadar süre çalışıldığı önemli olmakla birlikte bu etkileşimin yıpratıcılık düzeyi de önemlidir (Whelan vd., 2026). Geçmişin klasik çalışma modellerinde, mesai bitimiyle birlikte iş yerinden fiziksel olarak ayrılmanın, çalışanın dinlenmesi ve bir sonraki güne toparlanarak başlaması için yeterli olduğu varsayılmaktadır. Ancak günümüz modern örgüt yapılarında, iş-yaşam dengesinin salt "fiziksel" bir mekân değişikliği ile sağlanamayacağı; bireylerin mesai saatleri dışında dahi işle ilgili sorunları, beklentileri ve görevleri zihinsel düzeyde sürdürdükleri düşünülmektedir. Bireyin mental olarak işinden kopamaması durumu; işi ve işin gerekliliklerini gerçekte olduğundan çok daha büyük ve baskın hissettirerek, çalışanların hayatında çeşitli olumsuz psikolojik sonuçlara yol açabilmektedir (Koch vd., 2024; Sonnentag & Fritz, 2007).

Yüksek düzeyde sağlanabilen bir psikolojik kopuşun; çalışanların olumlu ruh halini artırdığı, yorgunluğu azalttığı ve iş stresi ile tükenmişlikten korunmada hayati bir rol oynadığı düşünülmektedir (Pütz, 2025). Özellikle stresli bir iş gününden sonra yapılan fiziksel faaliyetlerin (spor vb.), koruyucu bir strateji olarak bireyin enerjisini yenilemesine katkı sağladığı ortaya konulmuştur (Koch vd., 2024). Bu noktada, fiilen iş yapma hali olan "işkoliklik" ile, boş zamanlarda dahi zihnin iş meseleleriyle meşgul olması durumunu ifade eden "psikolojik kopamama" halini birbirinden ayırmanın kritik olduğu değerlendirilmektedir (Şamlı, 2026). Ersarı Taşkesen vd. (2024) tarafından yapılan araştırmada da vurgulandığı üzere; yüksek zihinsel iş yükü altındaki bireylerin, artan bu baskı sonucunda yorgunluklarına veya rahatsızlıklarına rağmen fiziksel olarak işte bulunma ancak zihnen orada olamama davranışına itildikleri ortaya konulmaktadır. Zihni sürekli iş ile meşgul eden ve çalışanı pasif bir "presenteeism" çıkmazına sokan bu kronik durumun, nihayetinde bireyin duygusal kaynaklarını tamamen kurutarak tükenme ve duyarsızlaşma gibi olumsuz sonuçları tetiklediği varsayılmaktadır (Ersarı Taşkesen vd., 2024). Bu noktada psikolojik kopuş, alanyazında sıradan bir dinlenme veya serbest zaman faaliyetinin ötesinde ele alınmaktadır. Kavram, zihinsel iş yükünün olumsuz etkilerine karşı bireyi koruyan ve içsel toparlanmayı başlatan stratejik bir zihinsel uyum süreci olarak değerlendirilmektedir. Bireyin işini zihinsel olarak ne kadar düşünmeye devam ettiği problemi, sadece bir performans sorunu değil, aynı zamanda sağlıklı bir iş-yaşam dengesi kurabilmenin de temel şartı olarak kabul edilmektedir (Şamlı, 2026).

Alanyazında psikolojik kopuş kavramının, işle ilgili düşüncelerin (zihinsel mesainin) sadece bir boyutunu temsil ettiği; bireyin mesai saatleri dışında işi zihinsel olarak nasıl işlediğinin çok boyutlu bir yapı üzerinden değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Weigelt vd. (2019) tarafından yapılan kapsamlı araştırmada, mesai dışı zihinsel süreçlerin birbirinden ayrışan beş temel boyuttan oluştuğu ortaya konulmuştur: Psikolojik kopuş, duygusal geviş getirme (duygusal ruminasyon), sorun çözme üzerine düşünme, olumlu iş yansıması ve olumsuz iş yansıması. Söz konusu araştırmanın bulguları, bu beş boyutun çalışanın iyi oluşu ve tükenmişliği üzerinde birbirinden tamamen farklı etkiler yarattığını göstermektedir. Örneğin; işin stresli kısımlarını sürekli ve istemsizce zihinde tekrarlamayı ifade eden "duygusal geviş getirme" ile "olumsuz iş yansıması"nın tükenmişliği en güçlü biçimde yordayan faktörler olduğu saptanırken; mesai dışında işle ilgili sorunlara zihinsel olarak çözüm üretmenin (sorun çözme üzerine düşünme) ve işin iyi yanlarına odaklanmanın (olumlu iş yansıması) işe adanmışlığı ve enerjikliği artırdığı gözlemlenmiştir. Bu çok boyutlu dinamik içerisinde, "psikolojik kopuşun" özellikle yaşam doyumu ve genel psikolojik iyi oluş için en temel ve vazgeçilmez koruyucu kalkan rolünü üstlendiği değerlendirilmektedir (Weigelt vd., 2019).

Shah vd. (2026) tarafından 193 araştırmadan hareketle bibliyometrik bir çalışma yürütülmüş ve bu çalışmanın sonucunda psikolojik kopuşun en çok toparlanma, iyi oluş, duygusal tükenme, iş performansı ve iş-yaşam dengesi gibi değişkenlerle birlikte incelendiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar psikolojik kopuşun farklı koşullardan etkilenen ve pek çok bireysel ve örgütsel sonucu etkileyen bir mekanizma olduğuna işaret etmektedir.

Psikolojik Kopuşu Etkileyen Faktörler

İş sonrası toparlanma etkinlikleri ve psikolojik kopuş düzeyleri kişiden kişiye değişebildiği gibi, bireyin kendi içinde de günlük dalgalanmalar gösterebilmektedir. Alanyazında bu süreçlerin temel belirleyicileri genel olarak duygusal durumlar, işe bağlı etkenler, örgütsel dinamikler ve bireysel farklılıklar altında incelenmektedir (Sonnentag vd., 2022):

Duygusal durumlar: Bireyin iş günü sonundaki ruh hali toparlanma sürecini doğrudan etkilemektedir. Gün sonunda yüksek enerji ve pozitif duygulara sahip olmak akşam rahatlama ihtimalini artırırken; yorgunluk, kaygı ve negatif duygulanım psikolojik kopuşu olumsuz yönde yordamaktadır (Sonnentag vd., 2022). Bu durum alanyazında "toparlanma paradoksu" olarak adlandırılmaktadır: Çalışanın en çok toparlanmaya ihtiyaç duyduğu stresli ve yorgun günlerde, zihinsel olarak işten kopması daha da zor hâle gelmektedir (Sonnentag, 2018; Sonnentag vd., 2022).

İşe bağlı etkenler: Gün içinde karşılaşılan yoğun duygusal talepler, olumsuz iş olayları ve zorluklar akşamları psikolojik kopuşu ve rahatlamayı zedelemektedir. Bununla birlikte, iş kaynakları bireylerin kişisel repertuarını zenginleştirerek özellikle ustalık ve kontrol gibi deneyimleri olumlu yönde desteklemektedir (Sonnentag vd., 2022). Ayrıca çalışma hayatında iş kaynaklı teknolojik iletişimin yaygınlaşması, çalışma saatlerinin mesai dışına taşmasına ve çalışanların kendilerini sürekli iş modunda hissetmelerine yol açmaktadır (Sandoval-Reyes vd., 2019). Mesai saatleri dışında akıllı telefonlar veya dijital araçlar aracılığıyla işe bağlı kalmaya devam etmek, akşamki toparlanma deneyimlerini açıkça engellemekte ve ertesi güne yorgun başlanmasına yol açmaktadır (Sonnentag vd., 2022).

Örgütsel dinamikler ve bireysel farklılıklar: Yönetici desteği ve kurumun iş-yaşam sınırlarını destekleyen normları çalışanların kopuşunu kolaylaştırırken; işkoliklik, işe aşırı bağlanma veya yüksek öğrenme odaklılık gibi bazı kişisel eğilimler zihinsel olarak işten uzaklaşmayı zorlaştırabilmektedir (Sonnentag vd., 2022).

Psikolojik kopuşu etkileyen faktörlere ilişkin bulgular Wendsche ve Lohmann-Haislah'ın (2017) meta-analiz çalışmasıyla da desteklenmektedir. Söz konusu meta analiz çalışmasında iş taleplerinin psikolojik kopuşla olumsuz, iş kaynaklarının ise olumlu yönde ilişkili olduğu; mesai dışında işle ilgili etkinliklerle meşgul olmanın ise kopuşla orta düzeyde olumsuz bir ilişki gösterdiği belirlenmiştir.

İşe İlişkin Psikolojik Kopamamanın Sonuçları

İş taleplerinin yarattığı baskıdan zihinsel olarak sıyrılamamanın getirdiği yıkıcı yük, etkilerini birden fazla alanda göstermektedir. Nitekim Wendsche ve Lohmann-Haislah'ın (2017) meta-analizi, psikolojik kopuşun daha düşük tükenme, daha düşük yorgunluk, daha az fiziksel rahatsızlık; daha iyi uyku, daha yüksek yaşam doyumu ve daha yüksek iyi oluşla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, toparlanma sürecinin sekteye uğramasıyla ortaya çıkan tablonun bireysel ve örgütsel düzeydeki sonuçları şunlardır:

Bireysel Sonuçlar

Duygusal Tükenme: Birey mesai saatleri dışında işten zihinsel olarak uzaklaşamadığında (kopuş sağlayamadığında), işle ilgili düşünceler içsel kaynakları tüketmeye devam eder ve bu durum duygusal tükenmişlik ihtimalini doğrudan artırır (Sonnentag vd., 2010b).

Yüksek Toparlanma İhtiyacı: Zihinsel kopuşun sağlanamaması, bireyin ertesi sabah işe tam olarak toparlanmış ve dinlenmiş bir şekilde dönememesine neden olur. Bu dinlenememe hali, bireyin kronik bir yorgunluk ve sürekli bir "toparlanma ihtiyacı" hissetmesiyle sonuçlanır (Sonnentag vd., 2010a).

Psikolojik İyi Oluşun Zedelenmesi: İş stresörlerinden uzaklaşılamaması, bireyin genel psikolojik iyi oluşunu zedeleyerek stres belirtilerinin artmasına yol açar (Sonnentag vd., 2010b).

Aile İçi Etkileşimin ve İletişimin Bozulması: Bireyin mesai dışında zihnen hâlâ işle meşgul olması, evdeki olaylara tam olarak dâhil olamamasına neden olur. Bu durum, aile içindeki sosyal etkileşimi ve iletişim

süreçlerini olumsuz etkiler (Sonnentag vd., 2010b). Pereira ve arkadaşları (2026) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma da bu durumu destekler niteliktedir. Portekiz'de farklı sektörlerden 373 çalışan mesai saatleri dışında işten zihnen uzaklaşabildiklerinde iş ve aile taleplerini daha dengeli biçimde yönetebildiklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda, çalışanlar kendi çalışma modelini (yüz yüze, uzaktan ya da hibrit) ihtiyaçlarına uygun bulduklarında bu sonuç daha da güçlenmektedir (Pereira vd., 2026).

Sağlık Sorunları: Psikolojik olarak işten kopamamanın bireysel düzeydeki en sık görülen sonuçlarından biri uyku sorunlarıdır. Norveç'te çocuk koruma hizmetlerinde çalışan 944 kişiyle altı ay arayla üç aşama hâlinde yürütülen boylamsal bir araştırmada, çalışanların kendi normal psikolojik kopuş düzeylerinin üzerinde işten kopabildiklerinde uykusuzluk sorunlarının azaldığı görülmüştür (Borge vd., 2026). Duygusal yönü yüksek bu meslek grubunun öğretmenlikle ortak yönlerinin olduğu düşünüldüğünde, söz konusu sonuçların eğitim kurumları açısından da dikkate değer olduğu söylenebilir. Benzer sonuçlar farklı meslek gruplarında da görülmüştür. Fransız girişimciler üzerinde yapılan çalışmada psikolojik kopuşun algılanan stres ve iş yerinde yalnızlık hissi ile anlamlı düzeyde negatif bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. İşten başarılı bir şekilde kopabilmenin girişimcilerde daha yüksek fiziksel ve zihinsel sağlık ile daha iyi uyku kalitesiyle ilişkili olduğu görülmüştür (Le Moal vd., 2024). Brosschot vd. (2006) ise stres kaynağı ortadan kalktıktan sonra da sürdürülen endişe ve duygusal ruminasyon gibi tekrarlayıcı düşüncelerin strese bağlı fizyolojik etkileri uzattığını ve uzun vadede sağlık sorunlarına neden olabileceğini ileri sürmektedir. Eğitim örgütlerinde de toparlanma fırsatı bulamayan çalışanların benzer biçimde derin bir bilişsel tükenme eşiğine sürüklenebileceği göz ardı edilmemelidir.

Örgütsel Sonuçlar

Performans Kaybı ve Ekstra Efor Zorunluluğu: Psikolojik kopuş yaşayamadan ve bu nedenle yeterince dinlenemeden işe dönen çalışan, bir sonraki gün işin gerektirdiği talepleri karşılayabilmek için normalden çok daha fazla çaba sarf etmek zorunda kalır (Sonnentag vd., 2010b).

Enerji Kaynaklarının Hızla Kuruması: Daha fazla çaba sarf etme zorunluluğu, çalışanın kalan enerjisini ve kaynaklarını çok daha hızlı tüketerek örgüt içindeki verimliliğini düşüren bir kısır döngü yaratır (Sonnentag vd., 2010b).

Örgütsel Tükenmişlik Oranlarında Artış: Özellikle insan odaklı hizmet veren kurumlarda, çalışanların stresörlerden kopamaması, örgüt genelinde yüksek tükenmişlik oranlarının görülmesine zemin hazırlar (Sonnentag vd., 2010b). Ancak psikolojik kopuşun çalışma yaşamıyla ilgili faktörlerle ilişkisinin her zaman olumlu olmadığını da dikkate almak gerekir. Örneğin hata payının düşük olduğu mesleklerde zihinsel olarak tamamen işten uzaklaşmanın riskli olabileceği, buna karşın çalışanların sürekli hazırda bekleme hâlini sürdürmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Wei vd., 2026). Shimazu ve arkadaşları (2016) da bu sonucu destekler şekilde işe bağlılık açısından orta düzeyde bir kopuşun en elverişli düzey olduğuna işaret etmektedir. Onlara göre psikolojik kopuş ile ruh sağlığı arasında eğrisel bir ilişki vardır. Kopuş arttıkça ruh sağlığı iyileşir. Ancak aşırı yüksek kopuş seviyelerinin fazladan bir faydası yoktur. İşe bağlılık için en ideal seviye orta düzeyde bir psikolojik kopuştur. Zira aşırı kopuş, ertesi gün yeniden çalışma moduna girmeyi zorlaştırarak işe bağlılığı düşürebilmektedir. Benzer şekilde öğrencilerin güvenliğinden ve gelişiminden sorumlu öğretmenler için bu durum, hedefin işle zihinsel bağı tümüyle koparmak değil, mesai saatleri dışında sağlıklı bir mesafe kurabilmek olduğunu düşündürmektedir.

Toparlanma Deneyimleri ve Toparlanma Paradoksu

İş sonrası toparlanma süreci, stresörler karşısında tükenen içsel kaynakların Çaba-Toparlanma (Meijman & Mulder, 1998) ve Kaynakların Korunması (Hobfoll, 1989) kuramları ekseninde yeniden şarj edilmesini sağlayan bir süreçtir (Ersarı Taşkesen vd., 2024; Sonnentag vd., 2022). Ancak teknolojinin yarattığı sürekli bağlantıda olma hali bu süreci sekteye uğratmakta (Sandoval-Reyes vd., 2019) ve strese en çok maruz kalınan dönemlerde toparlanmaya duyulan ihtiyacın artmasına rağmen sürecin imkânsızlaşması alanyazında "toparlanma paradoksu" olarak adlandırılmaktadır (Sonnentag, 2018). Bu paradoksun temelindeki zihinsel meşguliyet tek boyutlu olmayıp; yıkıcı olan duygusal geviş getirme tükenmişliği tetiklerken, problem çözücü ve olumlu düşünceler ise işe adanmışlığı beslemektedir (Weigelt vd., 2019). Başarılı bir toparlanma deneyiminin işe bağlılık ve yaşam tatminiyle olumlu yönde ilişkili olduğu gösterilmiş olsa da (Erceylan vd., 2022), yoğun iş stresi altında toparlanabilmek için zihnin iş sorunlarından tamamen uzaklaştırılmasını sağlayan bilinçli duygu durum düzenleme stratejilerinin kullanılması oldukça önemlidir (Sonnentag & Fritz, 2007). Güncel bulgular, toparlanmanın sadece yapılan faaliyetlerle (spor yapmak, kitap okumak vb.) değil, bu faaliyetler sırasında yaşanan psikolojik deneyimlerle ilgili olduğunu ortaya koymaktadır (Sonnentag vd., 2022).

Sonnentag ve Fritz'in (2007) sınıflandırmasına göre toparlanma deneyimi; iş stresinin olumsuz etkilerini engelleyen zihinsel psikolojik kopuş (Säfstrom & Hartig, 2013), sempatik sinir sistemi uyarılmışlığını düşüren fizyolojik rahatlama (Iser-Potempa vd., 2024), yeni becerilerle kaynakları tazeleyen ustalık (Erceylan vd., 2022; Sonnentag vd., 2022) ve mesai dışı zamanı yönetebilme özerkliğini ifade eden kontrol (Sonnentag & Fritz, 2007; Sonnentag vd., 2022) olmak üzere dört temel boyut etrafında şekillenmektedir:

Psikolojik Kopuş: Toparlanmanın merkezinde yer alan bu boyut, bireyin mesai bitiminde işle ilgili görevleri, e-postaları veya sorunları düşünmeyi tamamen bırakarak zihinsel olarak işten uzaklaşmasını ifade etmektedir (Sonnentag & Fritz, 2007). Säfström ve Hartig (2013) tarafından yapılan araştırmada, iş taleplerinin yüksekliğinin psikolojik kopuşu belirgin biçimde azalttığı; kopuşun sağlanamamasının ise stresi artırıcı aracı bir rol üstlendiği gösterilmiştir.

Rahatlama: Rahatlama, bireyin sempatik sinir sistemi aktivasyonunun düşmesi ve fizyolojik bir sükûnet haline geçmesi durumudur. Bilişsel yükün getirdiği yüksek uyarılmışlık veya iş stresörlerinin yarattığı öfke hali, sempatik sinir sistemini sürekli alarmda tutarak rahatlamayı imkânsız hale getirmektedir (Iser-Potempa vd., 2024). Bu nedenle teknostres gibi baskı unsurlarından uzaklaşmak, rahatlama deneyiminin ön koşulu olarak kabul edilmektedir.

Ustalık: Bireyin mesai saatleri dışında yeni beceriler öğrenmesi, hobiler edinmesi veya kendini zorlayıcı ancak keyifli aktivitelere yönelmesidir. Kaynakların Korunması kuramına (Hobfoll, 1989) göre ustalık deneyimleri, gün içinde tüketilen kaynakların yerine yepyeni öz-yeterlilik kaynakları inşa edilmesini sağlamakta; bu da doğrudan bireyin işe bağlılık ve yaşam tatmini seviyelerini artırmaktadır (Erceylan vd., 2022; Sonnentag vd., 2022).

Kontrol: Bireyin mesai dışı zamanını nasıl, nerede ve kiminle geçireceğine bizzat karar verebilme yetisi ve özerkliği olarak tanımlanmaktadır (Sonnentag & Fritz, 2007). Sonnentag ve arkadaşları (2022) tarafından vurgulandığı üzere, boş zaman üzerindeki bu özdenetim hissi toparlanmanın temel yapı taşlarından biridir. Ancak mesai sonrasında işle ilgili e-postalara veya aramalara cevap vermek zorunda bırakılan (teknolojik işgal altındaki) çalışanların, boş zamanları üzerindeki bu kontrol hissini kaybettikleri ve sınırların ihlal edilmesinin toparlanma sürecini temelden sarstığı değerlendirilmektedir.

Psikolojik kopuş kapasitesi; bireysel sınırlar, iş talepleri, örgüt iklimi ve demografik özellikler gibi çok boyutlu faktörlerin etkileşimiyle şekillenmektedir. Geleneksel iş-aile sınırlarının teknolojiyle birlikte giderek bulanıklaşması psikolojik kopuşu tehdit etmekte (Bayramoğlu, 2018) ve uzamsal sınırların zayıflaması bireyi duygusal tükenmişliğe açık hale getirmektedir (Sonnentag vd., 2010a). Bu nedenle sınırlarını net çizen bireyler toparlanma sürecini daha başarılı yaşamakta (Kinnunen vd., 2016); zaman, mekân, teknoloji ve iletişim ekseninde bilinçli sınır yönetimi stratejileri geliştirmeleri gerekmektedir (Elden, 2026). Öte yandan yüksek iş talepleri kronik yorgunluğu doğrudan tetiklese de (Kinnunen vd., 2011), başarılı bir psikolojik kopuş bu yıkıcı taleplere karşı koruyucu bir tampon görevi görerek mesleki bağlılığı korumaktadır (Sonnentag vd., 2010b). Örgüt kültüründeki performans baskısı, rol çatışması ve sürekli erişilebilirlik beklentisi zihinsel toparlanmayı engellerken (Pütz, 2025; Sonnentag vd., 2010a); öznel iyi oluşu destekleyen iklimler kopuşu kolaylaştırmaktadır (Uygun, 2025). Ayrıca, kadın çalışanların maruz kaldığı ev içi "ikinci mesai" gibi toplumsal cinsiyet rolleri de toparlanma düzeyini daha kırılgan hale getirmektedir (Bayramoğlu, 2018). Tüm bu zorlayıcı unsurların bir araya gelmesi, söz konusu toparlanma paradoksunu derinleştirmekte; yoğun stres ve iş yükü nedeniyle bireylerin toparlanmaya en çok ihtiyaç duydukları anlarda zihinlerinin sürekli alarm durumunda kalması, psikolojik kopuşu güçleştirerek tükenmişlik sürecini hızlandırmaktadır (Kinnunen vd., 2011; Sonnentag vd., 2010a).

Müdahale Stratejileri

Okullarda psikolojik kopuşu sağlamak, yalnızca öğretmenin bireysel çabasına terk edilemeyecek kadar yapısal bir konudur. Sürecin kurumsal boyutu çok daha belirleyicidir. Örneğin, okul müdürünün akşam saatlerinde e-posta veya mesaj atmaktan kaçınarak personeline 'rol model' olması, kurumdaki örtük mesai baskısını azaltabilecek önemli adımlardan biri olarak değerlendirilebilir (Sonnentag & Schiffner, 2019). Liderlerin kendi serbest zamanlarında işten psikolojik olarak kopmayı başarması ve sınır koyması, astlarının da mesai sınırlarına saygı duyulduğunu hissetmesine ve kendi zihinsel sınırlarını korumasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca, sürekli fazla mesai yapma kültürünün önüne geçilmesi ve personelin iş yükünün makul seviyelerde tutularak zaman baskısının azaltılması, iş dışı zamanlarda psikolojik kopuşu artırmak için alınması gereken temel önlemler arasındadır (Sonnentag & Kruel, 2006). Kurumsal düzeyde müdahale stratejilerinden bazıları liderlerin çalışmaya sınır koymasına ilişkin rol model davranışları ve çalışanlarına dönük takdir davranışlarıdır.

Liderlerin Rol Model Olması (Sınır Koyma): Sonnentag ve Schiffner (2019) tarafından yapılan çalışmada, liderlerin iş dışı zamanlarda işten psikolojik olarak kopabilmelerinin, astlarının da kopabilmesini doğrudan ve olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Yöneticilerin kendi serbest zamanlarında işten uzaklaştıklarına dair verdikleri sinyaller, çalışanlar üzerinde bir rol model etkisi yaratarak onların da iş stresinden arınmalarına ve tükenmişlik düzeylerinin azalmasına katkı sağlamaktadır.

Yönetici Takdiri (Çözüm Aracı Olarak): Yöneticilerden gelen takdir ve yeterli maaş hissi, psikolojik kopuşu olumlu yönde destekleyebilir. Pütz (2025) tarafından gerçekleştirilen boylamsal araştırmada, amirlerden görülen yeterli takdirin, çalışanların mesai saatleri dışında işten psikolojik olarak kopmalarını artıran etkili ve düşük maliyetli bir kurumsal müdahale aracı olabileceği ortaya konmuştur. Öte yandan aynı çalışmada, iş yerinde yöneticilerle ve iş arkadaşlarıyla yaşanan yıpratıcı çatışmaların psikolojik kopuşla olumsuz yönde ilişkili olduğu da vurgulanmaktadır (Pütz, 2025).

Bireysel düzeyde ise çalışanların kendi toparlanma süreçlerini daha iyi yönetebilmeleri için çeşitli uygulamalar öne çıkmaktadır. Etkili bir zaman yönetimi becerisi kazanmak, iş yüküyle daha kolay başa

çıkılmasını sağlayarak mesai sonrasında zihnin işten uzaklaşmasını destekler (Sonnentag & Kruel, 2006). Bunun yanı sıra, mesai bitiminde veya işten eve dönüş yolculuğunda bilinçli olarak uygulanan ayrışma ve sınır koyma ritüelleri, bireyin zihinsel olarak çalışma ortamından uzaklaşmasını kolaylaştıran oldukça etkili yöntemlerdir (Sonnentag vd., 2010b). Son olarak, bireylerin zorlu koşullarda dahi iş stresinden arınabileceklerine dair inançlarını güçlendirmek amacıyla toparlanma öz yeterliliğini artırmaya yönelik psikolojik dayanıklılık eğitimleri ve danışmanlık hizmetleri verilmesi önerilmektedir (Sonnentag & Kruel, 2006). Farkındalık eğitimleri ve olumlu iş yansıtması gibi bireysel toparlanma odaklı müdahaleler de zihinsel sınırların korunmasında ve iyi oluşun desteklenmesinde önemli araçlar olarak değerlendirilmektedir (Baktash & Pütz, 2025).

Toparlanma Eğitimleri: Baktash ve Pütz'ün (2025) çalışmasında da atıf yapılan Hahn vd. (2011) araştırması, toparlanma eğitim programlarının çalışanların psikolojik kopuş düzeylerini ve toparlanma öz yeterliliklerini anlamlı ölçüde artırdığını göstermektedir. Sonnentag ve Kruel (2006) da toparlanma öz yeterliliği düşük bireylerin toparlanamayacaklarına dair bir kısır döngüye girdiklerini ve bunu aşmak için bu tür eğitim ve danışmanlık yaklaşımlarının gerekli olduğunu vurgulamaktadır.

Gün Sonu Planlaması: Zihinsel sınır koyma ritüellerine somut bir örnek olarak, Smit (2016) tarafından araştırma konusu yapılan mesai bitiminde planlama yapma stratejisi öne çıkmaktadır. Bu bireysel müdahale yöntemi, çalışanların işi işte bırakmalarına ve mesai sonrasında işle ilgili düşünceleri daha kolay bir kenara itmelerine yardımcı olmaktadır.

Dijital Araçlar: Gün sonu psikolojik kopuş dijital araçlarla da desteklenebilmektedir. Williams vd. (2018), "Konuşma Zekâsı ile İşyerinden Ayrılma ve Yeniden İşe Başlama Süreçlerini Desteklemek" isimli çalışmalarında mesai bitiminde çalışanlarla kısa bir diyalog kuran ve ertesi sabah işe yeniden dönüşü kolaylaştıran bir sohbet botunu (SwitchBot) inceleme konusu yapmışlardır. Çalışanlar mesai bitiminde duygu veya görev odaklı bir sohbet botu (SwitchBot) aracılığıyla işten koptuklarında, mesai dışında daha az işle ilgili e-posta göndermişlerdir. Daha önceden bir kopuş rutini bulunmayan çalışanlar duygu odaklı diyaloglarla daha iyi kopuş yaşarken, kopuş sonrası rahatlama ertesi gün işe katılımı ve üretkenliği ciddi ölçüde artırmıştır. Bu bulgu, teknolojik araçların, psikolojik kopuşu zorlaştıran bir etken olarak ele alındığı çalışmaların (Sandoval-Reyes vd., 2019) tersine; uygun biçimde tasarlandığında ve kullanıldığında psikolojik kopuşu destekleyen bir araca da dönüşebileceğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Farkındalık Eğitimleri: Bireylerin iş dışı zamanlarda zihinlerini işten uzaklaştırmaları için kullanılan bir diğer yöntem farkındalık uygulamalarıdır. Michel vd. (2014) tarafından yapılan bir çalışmada, farkındalık eğitimlerinin bilişsel ve duygusal bir sınır çizme stratejisi olarak iş-yaşam dengesini desteklediği ve bireysel düzeyde psikolojik kopuşu teşvik ettiği ortaya konmuştur.

Eğitim Örgütlerinde Psikolojik Kopamama Kaynaklı Sorunlar ve Başa Çıkma Mekanizmaları

Sınır İhlalleri ve İş-Aile Çatışması

Eğitimcilerin yaşadığı sınır ihlallerini anlamada Sınır Kuramı ile İş-Aile Sınır Kuramı yol gösterici bir çerçeve sunmaktadır. Ashforth vd. (2000), bireylerin iş ve aile rolleri arasında kurdukları sınırların, rollerin birbirinden tamamen ayrıldığı bölümleme ucundan, birbirine karıştığı bütünleşme ucuna uzanan bir süreklilik üzerinde yer aldığını ileri sürmektedir. Clark (2000) ise sınırların geçirgenlik ve esneklik düzeyinin, bir alandaki taleplerin diğer alana ne ölçüde taşacağını belirlediğini vurgulamaktadır. Türkiye'de bu kuram, kadın akademisyenlerin iş-yaşam dengesi bağlamında da sınanmıştır (Bayramoğlu, 2018). Bu bakış açısıyla,

mesai saatleri dışında da işe ait iletişime açık olmak iş-aile sınırının geçirgenliğini artırmakta ve bireyi bütünleşme ucuna yaklaştırarak psikolojik kopuşu güçleştirmektedir (Kinnunen vd., 2016).

Dijital çağda kısa mesajlar ve WhatsApp gibi iletişim ağlarının okul ile ev arasındaki bilgi paylaşımını hızlandırması (Balcı & Tezel Şahin, 2018), eğitimcilerin resmi çalışma saatleri dışında da kesintisiz erişilebilir kılınmalarına yönelik örtük bir beklenti yaratmaktadır (Küçüker & Dernek Uzun, 2022). İş Talepleri-Kaynakları (JD-R) Modeli bağlamında bu "her an ulaşılabilir olma" baskısı, zihinsel ve fiziksel enerjiyi tüketen kronik bir iş talebi olarak değerlendirilmektedir (Bakker & Demerouti, 2007). Veli gruplarının amacı dışında kullanılması (Balcı & Tezel Şahin, 2018) ve zamansız iletişim örüntüleri, eğitimcilerin dinlenme süreçlerini doğrudan engelleyerek (Küçüker & Dernek Uzun, 2022) fiziksel okul sınırlarının ev ortamına taşmasına ve iş-aile çatışmasına neden olmaktadır (Altıntop & Aydıntan, 2021). Bilişsel ve eylemsel meşguliyeti artıran bu çatışma durumu, çalışanın psikolojik sermayesini tüketerek tükenmişlik sendromuna zemin hazırlamaktadır (Altıntop & Aydıntan, 2021). Ayrıca, velilerin aşırı beklentileri ve asılsız şikayetleri eğitimcilerde düşük başarı hissi (İş & Güçlü, 2024) ile duygusal tahribat yaratmakta (Şan Oğuz & Katıtaş, 2024) ve yoğun talepler "tükenme" ile sonuçlanmaktadır (Bakker & Demerouti, 2007). Buna ek olarak, öğrenci problemleri veya veli krizleri gibi beklenmedik olaylara mesai sonrasında dijital kanallarla anında müdahale etme zorunluluğu, yöneticilerin evde dahi sürekli tetikte kalmalarına yol açmaktadır (Yılmaz & Yıldırım, 2020). Alanyazında, özellikle kadın eğitim yöneticilerinin bu krizleri yönetirken ev içi bakım rolleriyle birlikte "ikinci mesai" yükü nedeniyle ciddi bir rol aşırı yüklenmesi yaşadığı vurgulanmaktadır (Bayramoğlu, 2018). Kiaritha vd. (2025) tarafından yürütülen güncel bir araştırma, sanal ortamda geçirilen sürenin artmasının bireylerde yalnızlık hissini tetiklediğini ve yüz yüze ilişkilerdeki empati yeteneğini anlamlı ölçüde zayıflattığını göstermektedir. Eğitim yönetimi bağlamında düşünüldüğünde, bir çeşit teknolojik iş yükü olarak adlandırılabilecek bu dijital bombardımanlar, öğretmenin ailesiyle geçirdiği zamanı yüzeyselleştirmekte; kişi fiziksel olarak evde bulunsa bile zihnen ekrana ve işe bağlı kaldığı için tükenmişlik ve çevrim içi toplantı yorgunluğu ("Zoom yorgunluğu") gibi sorunlar yaşamasına neden olmaktadır. Nihayetinde süreklilik arz eden bu sınır ihlalleri, kriz yönetimi baskıları ve mesai dışı veli talepleri; eğitimcilerin iş dışı zamanlarda bilişsel restorasyon sağlayarak zihinsel düzeyde toparlanmalarını (psikolojik kopuşu) imkânsız hale getirmekte, iş doyumunu düşürerek tükenmişlik eğilimini kalıcı biçimde artırmaktadır (Çelik, 2013; Küçüker & Dernek Uzun, 2022; Uzlu, 2023).

Presenteeism ve Örgüt İklimi

Presenteeism (işte var olamama) kavramı, en temel haliyle çalışanların fiziksel olarak iş yerinde bulunmalarına karşın psikolojik olarak işlerinin başında olamamalarını ve görevlerini tam anlamıyla yerine getirememelerini ifade etmektedir (Anık Baysal vd., 2014; Çiçeklioğlu & Taşlıyan, 2019). Alanyazında bu kavramın Türkçe karşılığı olarak, sadece fiziksel hastalıkları değil, aynı zamanda zihinsel olarak işe konsantre olamama ve mental olarak orada bulunmama durumlarını da bütüncül bir şekilde kapsayan "sağlıksız devamlılık" ifadesi önerilmektedir (Çağlar Çelebioğlu, 2023).

Eğitim örgütleri bağlamında değerlendirildiğinde, öğretmenlerin bedenen okulda olmalarına rağmen zihnen mesai dışı sorunlarla veya teknostresin yarattığı yorgunlukla meşgul olmaları, bu sağlıksız devamlılık halinin tipik bir yansıması olarak görülmektedir. Eğitim sektöründeki iş stresi, presenteeism olgusunun temel öncüllerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Okul psikolojik danışmanlarına yönelik gerçekleştirilen güncel bir çalışmanın bulguları, iş stresindeki artışın presenteeism eğilimini yükselttiğini ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle çalışanlar bedenen işte olsalar da zihnen orada bulunamamakta; işlerine odaklanmakta ve dikkatlerini toparlamakta zorlanmaktadırlar (Öztürk & Hırlak, 2024). Eğitim kurumlarının

iklimsel dokusu, iş görenlerin zihinsel iş yükü ve stres düzeylerini dengelemede belirleyici bir rol oynamaktadır. Örgütsel adalet, güven, esneklik ve sağlıklı etkileşim örüntüleri üzerine inşa edilen pozitif iklim yapısının zedelenmesi durumunda, çalışanların güdülenme düzeylerinde ve performans çıktılarında belirgin bir düşüş yaşandığı, bu durumun ise yapısal örgütsel patolojileri tetiklediği alanyazında sıklıkla vurgulanmaktadır (Sevimli & Bozkurt, 2025). Örgütsel destek mekanizmalarının gerçek anlamda işleyebilmesi için okul liderlerinin, kontrol edici (mikro-yönetim) bir tarz yerine özerklik destekleyici ve şeffaf bir örgüt iklimi yaratmaları gerekmektedir (Neufeld vd., 2026). Liderler, çalışanların kendi güçlü yönlerine, değerlerine ve pedagojik ilgi alanlarına daha iyi uyum sağlamak için iş yapış biçimlerini proaktif olarak yeniden düzenlemelerini ifade eden işi şekillendirme davranışlarına alan açmalıdır (Neufeld vd., 2026). Kurum tarafından sağlanan bu iş kaynakları, zamanla eğitimcilerin öz yeterlik, dayanıklılık ve iyimserlik gibi kişisel kaynaklarını da besleyerek, zorlu eğitim krizleriyle başa çıkma kapasitelerini yapısal olarak artırmaktadır (Bilge, 2025).

İş Talepleri-Kaynakları

Eğitimcilerin maruz kaldığı yapısal iş talepleri ve krizler yalnızca bireysel çabalarla aşılamaz (Neufeld vd., 2026). Örgütsel bir çözüm çerçevesi sunan İş Talepleri-Kaynakları (JD-R) Modeli, çalışma koşullarını "iş talepleri" ve "iş kaynakları" olarak ikiye ayırır (Bulut & Tunç, 2024). İş kaynakları, yüksek taleplerin yarattığı fizyolojik ve psikolojik maliyetleri hafifleterek personelin gelişimini destekler (Bulut & Tunç, 2024; Neufeld vd., 2026). Modelin odaklandığı motivasyonel süreç ise iş kaynaklarının aidiyet, yetkinlik ve özerklik gibi temel ihtiyaçları karşılayarak işe tutkunluğu ve motivasyonu nasıl kalıcı hale getirdiğini ortaya koymaktadır (Bilge, 2025).

İş Talepleri-Kaynakları (JD-R) modeli (Bakker & Demerouti, 2007) ve İş Talepleri-Kontrol modeli (Karasek, 1979) çerçevesinden bakıldığında, okul idaresinin yarattığı aşırı iş yükü ve baskıcı tutumlar, çalışanların iş üzerindeki kontrollerini yitirmelerine ve pozitif örgüt ikliminin zedelenmesine neden olmaktadır (Sevimli & Bozkurt, 2025). Özellikle yöneticilerin destekleyici olmayan, iletişimi engelleyen veya toksik olarak nitelendirilebilecek davranışları, öğretmenler üzerinde yüksek bir stres ve baskı oluşturarak işten psikolojik olarak kopma ihtiyacını doğurmaktadır. Bu durum, beraberinde verim düşüklüğü, performans kaybı, çalışan memnuniyetsizliği ve örgüt içi uyumsuzluk gibi yıkıcı sonuçları olan presenteeism sorununun yaşanmasını tetiklemektedir (Anık Baysal vd., 2014). Özetle, yüksek iş taleplerine maruz kalan ve zihinsel kapasiteleri zorlanan eğitimcilerin bilişsel düzeydeki presenteeism örüntülerinden uzaklaşabilmeleri için okullarda hakkaniyetli ve güvenli bir kurumsal iklimin inşa edilmesi, iş gerilimini minimize edecek örgütsel savunma mekanizmalarının devreye sokulması elzem bir yönetimsel strateji olarak öngörülmektedir. Nitekim, Shimazu ve arkadaşları (2012, 2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda yüksek iş talepleri olan bireylerin mesai dışında işten kopmasının çok daha zor olduğu belirtilmektedir. Psikolojik kopuş, fiziksel şikayetleri ve sıkıntıyı azaltırken, iş performansını belirli bir optimum noktaya kadar artırır. Ancak aynı çalışmada Japon kültürüne özgü olabilecek bir bulgu olarak, tamamen işten kopmak ile işe bağlılık arasında negatif bir ilişki tespit edilmiştir.

Eğitim yöneticileri, mevzuatta yer alan "ilgili diğer görevleri de yapar" gibi ucu açık ifadeler nedeniyle sıklıkla görev sınırlarını çizememekte ve yoğun bir rol belirsizliği yaşamaktadır (Çelik, 2013). Eş zamanlı olarak, üst makamların bürokratik talepleri ile veli ve öğretmenlerin anlık beklentileri arasında sıkışmaları, birbiriyle uyuşmayan hedefleri yerine getirmeye çalışırken kronik bir rol çatışmasına neden olmaktadır (Çelik, 2013).

Öğretmenlerin veya okul yöneticilerinin akşam saatlerinde bile veli gruplarından gelen mesajlara dönmek zorunda hissetmesi, sıradan bir iletişim rutini olmaktan çıkıp ciddi bir 'iş talebine' dönüşmektedir (Bakker & Demerouti, 2007). İş Talepleri-Kaynakları modeline göre bu tür gizli mesailer, eğitimcilerin zihinsel ve duygusal enerjisini içten içe tüketerek onları tükenmişlik sendromuna bir adım daha yaklaştırır. Yöneticiler, bu yoğun beklentileri karşılayabilmek adına mesai dışı saatlerde dahi çalışmakta, eve iş götürmekte veya hafta sonları okul işleriyle meşgul olarak iş-yaşam dengelerini kaybetmektedir (Uzlu, 2023).

Eğitim kurumlarında zihinsel yorgunluğu önlemek ve kriz sonrası psikolojik toparlanmayı sağlamak için öne çıkan temel iş kaynakları şunlardır:

İş Özerkliği: Çalışanların işlerini yürütürken dışarıdan gelen talimatlardan çok kendi inisiyatif, karar ve çabalarına dayanabilme derecesi olarak tanımlanır (Bulut & Tunç, 2024). Özellikle hizmet ve eğitim sektöründe çalışanların duygusal çelişki yaşadıkları durumlarda, onlara tanınan özerklik bu olumsuz iş talebinin etkisinde düzenleyici bir rol oynayarak personelin işle bütünleşmesini sürdürmesini sağlamaktadır (Mete & Demir, 2022).

Sosyal Destek ve Mentörlük: Kişilerarası ilişkiler aracılığıyla sağlanan psikolojik ve maddi kaynakları ifade eden çok boyutlu bir yapıdır (Bulut & Tunç, 2024). Üst yönetim, zümre arkadaşları veya mentörler tarafından sağlanan bu destek, yalnızlaşmayı ve tükenmişliği önlerken örgütsel bağlılığı güçlendirir (Bilge, 2025).

Yapıcı Geri Bildirim: Kişinin performansına ilişkin amirleri veya meslektaşları tarafından sağlanan, belirsizlikleri ortadan kaldıran bilgilerdir (Bulut & Tunç, 2024). Öğrenme ve kurumsal başarıya büyük katkı sağlayan geri bildirim, kriz yönetimi süreçlerinde işin hızı, verimliliği ve doğru yönlendirilmesi için kritik bir faktördür (Bulut & Tunç, 2024).

Tampon Hipotezi ve Kaynakların Yeniden İnşası

Eğitim kurumlarında yaşanan mesai dışı krizlerin ve aşırı yüklenmenin yıkıcı etkilerinin nasıl hafifletilebileceğini açıklamada İş Talepleri-Kaynakları modelinin "tampon hipotezi" yol gösterici bir çerçeve sunmaktadır. Bu hipoteze göre iş kaynakları, yüksek iş taleplerinin çalışan üzerinde yarattığı tükenmişlik ve gerginlik gibi olumsuz etkileri hafifletmekte, diğer bir deyişle bu etkilere karşı tampon işlevi görmektedir (Bilge, 2025).

Öte yandan Kaynakların Korunması Kuramı, bireylerin her zaman kendi kaynaklarını elde etme, koruma ve geliştirme güdüsüyle hareket ettiğini savunur (Hobfoll, 1989; Neufeld vd., 2026). Sürekli devam eden aşırı yüklenme hali, bireyin elindeki kaynakları tüketerek onu bir çıkmaza sürükleyebilir. Ancak örgüt içindeki destek mekanizmaları doğru yönetildiğinde, artan kurumsal güven ve motivasyon sayesinde bu durum tersine dönerek bir kazanç süreci yaratabilmektedir (Neufeld vd., 2026). Tüm bunlar göz önüne alındığında, iş taleplerinin zirveye ulaştığı kriz dönemlerinde, yapısal iş kaynakları çalışanlar için çok daha görünür, işlevsel ve motive edici bir nitelik kazanmaktadır (Bilge, 2025).

Sonnentag vd. (2010a) tarafından çalışanların ve eşlerinin değerlendirmelerine dayanılarak yürütülen bir araştırma, psikolojik kopuşun tükenmişlik üzerindeki koruyucu rolünü ortaya koymaktadır. Bulgulara göre; yüksek iş yükü, duygusal uyumsuzluk ve iş-ev arasındaki fiziksel sınırların belirsizleşmesi, mesai sonrası zihinsel uzaklaşmayı ciddi şekilde zorlaştırmakta ve bu durum bireylerin toparlanma ihtiyacı ile duygusal tükenmişlik düzeylerini doğrudan artırmaktadır. Çalışmanın alanyazına en büyük katkısı, psikolojik kopuşun iş stresörleri ile tükenmişlik arasındaki ilişkide "kısmi aracı" rol üstlendiğini göstermesidir. Buna göre

çalışanlar yoğun taleplere maruz kalsalar bile zihinsel kopuşu sağladıklarında stresin yıkıcı etkileri hafiflemekte ve duygusal kaynaklar korunmaktadır.

Eğitim Kurumları Bağlamında Psikolojik Kopuş

Eğitim kurumlarında yönetici ve öğretmenlerin mesai dışı baskılardan korunarak psikolojik anlamda toparlanabilmeleri yalnızca bireysel çabalara veya dayanıklılık eğitimlerine bırakılamaz. Bu iyileşme ancak iş yükü politikalarının şeffaflaştırılması, çalışanlara özerklik tanınması ve sosyal destek ağlarının kurum kültürüne kalıcı bir şekilde yerleştirilmesiyle mümkündür. Eğitim örgütlerinde dijitalleşme ve değişen toplumsal beklentiler, öğretmenler ve eğitim yöneticileri üzerindeki iş taleplerini görülmemiş bir boyuta taşımıştır. Veli iletişim gruplarının yarattığı sürekli ulaşılabilirlik baskısı, mesai dışı kriz yönetimi zorunluluğu ve eğitimcilerin yaşadığı rol çatışmaları, geleneksel mesai sınırlarını tamamen ortadan kaldırmıştır (Altıntop & Aydıntan, 2021; Çelik, 2013). İş Talepleri-Kaynakları (JD-R) modeli merceğinden bakıldığında, bu kronik iş talepleri eğitimcilerin zihinsel ve duygusal kaynaklarını hızla tüketmekte, iş-aile yaşamı çatışmasını derinleştirmekte ve bireylerin fiziksel olarak dinlenirken dahi zihnen işte kalmalarına, yani psikolojik kopuş yaşayamamalarına yol açmaktadır (Anık Baysal vd., 2014; Bakker & Demerouti, 2007).

Bu ağır bilişsel yük altında, eğitimcilerin mesai saatleri dışında işten psikolojik olarak kopabilmeleri bireysel bir lüksten ziyade, örgütsel sağlığın sürdürülebilirliği için temel bir zorunluluktur. Alanyazındaki çalışmalar, iş stresörlerinden zihnen uzaklaşamama probleminin (psikolojik kopuş eksikliği) hafife alınmaması gereken sonuçları olduğunu göstermektedir. Bu eksiklik, bireylerde mesleki yetersizlik hissi ve duyarsızlaşma süreçlerini tetikleyerek kişiyi tükenmişlik riskine karşı daha savunmasız hale getirebilmektedir (Küçüker & Dernek Uzun, 2022; Şan Oğuz & Katıtaş, 2024). Birbirini besleyen bu yıkıcı kısır döngüyü kırabilmek ise ancak güçlü örgütsel iş kaynaklarının devreye sokulmasıyla mümkündür (Neufeld vd., 2026). Eğitim kurumlarında idari destek, meslektaş dayanışması, iş özerkliği ve yapıcı geri bildirim mekanizmalarının tesis edilmesi, krizlerin ve yüksek iş taleplerinin yarattığı stresi tamponlayarak çalışanların toparlanma süreçlerini hızlandırmaktadır (Bilge, 2025; Bulut & Tunç, 2024; Mete & Demir, 2022).

Özetle, eğitim kurumlarında psikolojik kopuşun sağlanabilmesi noktasında idari kadro, öğretmenler ve veliler arasındaki sınırların net şekilde yeniden çizilmesi, 'her an ulaşılabilir olma' beklentisinin ortadan kaldırılması ve çalışanlara özerklik tanıyan pozitif bir örgüt ikliminin inşa edilmesi oldukça önemlidir. Yönetici ve öğretmenlerin sağlıklı bir iş-yaşam dengesi kurabilmeleri, sadece onların öznel iyi oluşlarını desteklemekle kalmaz; aynı zamanda eğitim-öğretim kalitesini artırmak ve kurumsal verimliliği kalıcı hale getirmek için atılması gereken önemli adımlar arasındadır.

KAYNAKLAR

Altıntop, F. F., & Aydıntan, B. (2021). Öğretmenlerde iş-aile çatışması ve aile-iş çatışmasının tükenmişlik üzerine etkisi. *Gazi İktisat ve İşletme Dergisi, 7*(1), 38-54. https://doi.org/10.30855/gjeb.2021.7.1.003

Anık Baysal, İ., Baysal, G., Aksu, G., & Aksu, N. (2014). Presenteeism (işte varolmama sorunu) ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Adnan Menderes Üniversitesi akademik personeli üzerinden bir uygulama. *Electronic Journal of Vocational Colleges, 4*(3), 134-152. https://izlik.org/JA93YB75MK

Ashforth, B. E., Kreiner, G. E., & Fugate, M. (2000). All in a day's work: Boundaries and micro role transitions. *Academy of Management Review, 25*(3), 472–491. https://doi.org/10.5465/amr.2000.3363315

Bakker, A. B., & 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

Baktash, M. B., & Pütz, L. (2025). Detach to thrive: Psychological detachment from work and employee well-being. *Journal of Happiness Studies, 26*(4) Article 54. https://doi.org/10.1007/s10902-025-00883-7

Balcı, A., & Tezel Şahin, F. (2018). Öğretmen-aile iletişiminde WhatsApp uygulamasının kullanımı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(2), 749-776. https://doi.org/10.17152/gefad.395223

Bayramoğlu, G. (2018). İş/aile sınırı teorisi bağlamında kadın akademisyenlerin iş/yaşam dengesinin sağlanmasına yönelik bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(68), 1722-1744. https://doi.org/10.17755/esosder.433355

Bilge, A. P. (2025). Tükenmişlik ve işe tutkunluğu açıklarken: İş Talepleri-Kaynakları Modeli. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi, 14*(1), 57-83. https://izlik.org/JA67ZS69CY

Borge, R. H., Finne, L. B., Parveen, S., & Nielsen, M. B. (2026). Management priority to psychological health and safety, psychological detachment, and insomnia: A three-wave longitudinal study. *Safety Science,* 196, 107076. https://doi.org/10.1016/j.ssci.2025.107076

Brosschot, J. F., Gerin, W., & Thayer, J. F. (2006). The perseverative cognition hypothesis: A review of worry, prolonged stress-related physiological activation, and health. *Journal of Psychosomatic Research, 60*(2), 113–124. https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2005.06.074

Bulut, M. B., & Tunç, A. (2024). The Job Demands-Resources scale: A reliability and validity study. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 53*(3), 1384-1405. https://doi.org/10.14812/cuefd.1474481

Clark, S. C. (2000). Work/family border theory: A new theory of work/family balance. *Human Relations, 53*(6), 747–770. https://doi.org/10.1177/0018726700536001

Çağlar Çelebioğlu, H. (2023). Kavramsal literatüre katkıda bulunmak adına "presenteeism" olgusunun Türkçe karşılığı üzerine bir öneri. *ETÜT Dergisi, 7*, 35-48. https://doi.org/10.52003/etut.2023.39

Çelik, K. (2013). The effect of role ambiguity and role conflict on performance of vice principals: The mediating role of burnout. *Eurasian Journal of Educational Research, 51*, 195-214.

Çiçeklioğlu, H., & Taşlıyan, M. (2019). Eğitim kurumu çalışanlarının presenteeism (işte var olamama) algılarının performanslarına olan etkisi ve sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 14*(20). https://doi.org/10.26466/opus.595134

Elden, B. (2026). İş-aile sınır yönetimi taktikleri: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(Özel Sayı), 203-221. https://doi.org/10.31592/aeusbed.1784457

Erceylan, N., Eryılmaz, İ., & Atilla, G. (2022). İş sonrası toparlanmanın yaşam tatmini üzerindeki etkisi: İşe tutulmanın aracı rolü. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, 13*(30), 236-250. https://doi.org/10.21076/vizyoner.1141431

Ersarı Taşkesen, G., Özşahin Koç, F., & Karacaoğlu, K. (2024). Zihinsel iş yükünün duygusal tükenme ve duyarsızlaşma üzerindeki etkisinde presenteeismin aracılık rolü: Muhasebe meslek mensupları üzerinde bir araştırma. *Trends in Business and Economics, 38*(3), 147-155. https://doi.org/10.16951/trendbusecon.1448867

Gluschkoff, K., Elovainio, M., Kinnunen, U., Mullola, S., Hintsanen, M., Keltikangas-Järvinen, L., & Hintsa, T. (2016). Work stress, poor recovery and burnout in teachers. *Occupational Medicine, 66*(7), 564–570. https://doi.org/10.1093/occmed/kqw086

Hahn, V. C., Binnewies, C., Sonnentag, S., & Mojza, E. J. (2011). Learning how to recover from job stress: Effects of a recovery training program on recovery, recovery-related self-efficacy, and well-being. *Journal of Occupational Health Psychology, 16*(2), 202–216. https://doi.org/10.1037/a0022169

Halper, L. R., & Johnson, R. C. (2017). Recovery from work/psychological detachment. In S. G. Rogelberg (Ed.), The *SAGE encyclopedia of industrial and organizational psychology* (2nd ed., Vol. 4, pp. 1315–1319). SAGE. https://doi.org/10.4135/9781483386874.n452

Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist, 44*(3), 513–524. https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513

Iser-Potempa, J., Nesher Shoshan, H., & Sonnentag, S. (2024). Investigating daily abusive supervision as antecedent of subordinates' low psychological detachment and relaxation during nonwork time: A diary study. *Journal of Occupational Health Psychology, 29*(4), 220-237. https://doi.org/10.1037/ocp0000377

İş, E., & Güçlü, E. (2024). Öğretmenlerin tükenmişlik deneyimi: Nedenler ve çözüm önerileri. *International Journal of Mardin Studies, 5*(1), 54-66. https://doi.org/10.63046/ijms.1441951

Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly, 24*(2), 285–308. https://doi.org/10.2307/2392498

Kiaritha, N., Chonge, H., & Okapi, R. (2025). From virtual connections into social disconnections: The paradox of digital intimacy. *International Journal of Research and Scientific Innovation, 12*(11), 801-809.

Kinnunen, U., Feldt, T., Siltaloppi, M., & Sonnentag, S. (2011). Job demands-resources model in the context of recovery: Testing recovery experiences as mediators. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 20*(6), 805-832. https://doi.org/10.1080/1359432x.2010.524411

Kinnunen, U., Rantanen, J., de Bloom, J., Mauno, S., Feldt, T., & Korpela, K. (2016). The role of work-nonwork boundary management in work stress recovery. *International Journal of Stress Management, 23*(2), 99-123. https://doi.org/10.1037/a0039730

Koch, T. J. S., Nesher Shoshan, H., Völker, J., & Sonnentag, S. (2024). Psychological detachment matters right after work: Engaging in physical exercise after stressful workdays. *International Journal of Stress Management, 31*(3), 266–278. https://doi.org/10.1037/str0000312

Küçüker, E., & Dernek Uzun, İ. (2022). Ortaokul öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları insan ilişkileri sorunları. *E-Kafkas Journal of Educational Research, 9*(3), 1149-1170. https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1096476

Le Moal, M., Thurik, R., & Torrès, O. (2024). Validation and psychometric evaluation of the French version of the recovery experience questionnaire: Internal consistency and validity assessment. *Frontiers in Psychology, 15*, Makale 1466905. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1466905

Meijman, T. F., & Mulder, G. (1998). Psychological aspects of workload. In P. J. D. Drenth, H. Thierry, & C. J. de Wolff (Eds.), *Handbook of work and organizational psychology: Vol. 2. Work psychology* (2nd ed., pp. 5–33). Psychology Press.

Mete, B., & Demir, H. (2022). Duygusal çelişki ve işle bütünleşme arasındaki ilişkide özerkliğin düzenleyici rolü. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 40*(4), 799-817. https://doi.org/10.17065/huniibf.1031320

Michel, A., Bosch, C., & Rexroth, M. (2014). Mindfulness as a cognitive-emotional segmentation strategy: An intervention promoting work-life balance. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 87*(4), 733–754. https://doi.org/10.1111/joop.12072

Neufeld, A., Orsini, C., & Imafuku, R. (2026). A leadership guide to applying the job demands–resources (JD-R) theory for faculty engagement and burnout prevention in health professions education: AMEE Guide No. 194. *Medical Teacher, 48*(11), 1827–1838. https://doi.org/10.1080/0142159x.2026.2649948

Öztürk, H., & Hırlak, B. (2024). Örgütsel dışlanmanın presenteizm üzerine etkisinde iş stresinin aracılık rolü: Psikolojik danışmanlar üzerinde bir araştırma. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 26*(46), 255-275. https://izlik.org/JA85HF83JK

Pereira, S. A., Amaro, L., Lopes, S., & Veiga, P. M. (2026). Psychological detachment and work–family balance: the moderating role of work model type and perceived fit. *International Journal of Workplace Health Management, 19*(1), 56–69. https://doi.org/10.1108/ijwhm-08-2025-0193

Pütz, L. (2025). Job-related antecedents of psychological detachment from work. *The International Journal of Human Resource Management, 36*(9), 1493-1528. https://doi.org/10.1080/09585192.2025.2516791

Säfström, M., & Hartig, T. (2013). Psychological detachment in the relationship between job stressors and strain. *Behavioral Sciences, 3*(3), 418-433. https://doi.org/10.3390/bs3030418

Sandoval-Reyes, J., Acosta-Prado, J. C., & Sanchís-Pedregosa, C. (2019). Relationship amongst technology use, work overload, and psychological detachment from work. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(23), Makale 4602. https://doi.org/10.3390/ijerph16234602

Sevimli, M. S., & Bozkurt, S. (2025). Toksik liderliğin işe devamsızlık ve pozitif örgüt iklimi üzerine etkisine yönelik bir araştırma. *Akademik Hassasiyetler, 12*(27), 542-565. https://doi.org/10.58884/akademik-hassasiyetler.1591664

Shah, T. A., Pattusamy, M., & Parray, Z. A. (2026). Psychological detachment: A bibliometric investigation within the organization's behavior domains. *Global Knowledge, Memory and Communication, 75*(7/8), 2804-2822. https://doi.org/10.1108/GKMC-02-2024-0054

Shimazu, A., Matsudaira, K., De Jonge, J., Tosaka, N., Watanabe, K., & Takahashi, M. (2016). Psychological detachment from work during non-work time: Linear or curvilinear relations with mental health and work engagement? *Industrial Health, 54*(3), 282-292. https://doi.org/10.2486/indhealth.2015-0097

Shimazu, A., Sonnentag, S., Kubota, K., & Kawakami, N. (2012). Validation of the Japanese version of the recovery experience questionnaire. *Journal of Occupational Health, 54*(3), 196-205. https://doi.org/10.1539/joh.11-0220-OA

Smit, B. W. (2016). Successfully leaving work at work: The self-regulatory underpinnings of psychological detachment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 89*(3), 493–514. https://doi.org/10.1111/joop.12137

Sonnentag, S. (2018). The recovery paradox: Portraying the complex interplay between job stressors, lack of recovery, and poor well-being. *Research in Organizational Behavior, 38*, 169–185. https://doi.org/10.1016/j.riob.2018.11.002

Sonnentag, S., Cheng, B. H., & Parker, S. L. (2022). Recovery from work: Advancing the field toward the future. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 9*, 33-60. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012420-091355

Sonnentag, S., & Fritz, C. (2007). The Recovery Experience Questionnaire: Development and validation of a measure for assessing recuperation and unwinding from work. *Journal of Occupational Health Psychology, 12*(3), 204-221. https://doi.org/10.1037/1076-8998.12.3.204

Sonnentag, S., & Fritz, C. (2015). Recovery from job stress: The stressor-detachment model as an integrative framework. *Journal of Organizational Behavior, 36*(S1), S72–S103. https://doi.org/10.1002/job.1924

Sonnentag, S., & Kruel, U. (2006). Psychological detachment from work during off-job time: The role of job stressors, job involvement, and recovery-related self-efficacy. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 15*(2), 197–217. https://doi.org/10.1080/13594320500513939

Sonnentag, S., Kuttler, I., & Fritz, C. (2010a). Job stressors, emotional exhaustion, and need for recovery: A multi-source study on the benefits of psychological detachment. *Journal of Vocational Behavior, 76*(3), 355–365. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.06.005

Sonnentag, S., Mojza, E. J., & Binnewies, C. (2010b). Staying well and engaged when demands are high: The role of psychological detachment. *Journal of Applied Psychology, 95*(5), 965-976. https://doi.org/10.1037/a0020032

Sonnentag, S., & Schiffner, C. (2019). Psychological detachment from work during nonwork time and employee well-being: The role of leader's detachment. *The Spanish Journal of Psychology, 22*, Makale e3. https://doi.org/10.1017/sjp.2019.2

Şamlı, E. (2026). İşini ve hayatını dengele ama önce zihninde. *International Journal of Management and Administration, 10*(19), 102-120. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/5471942

Şan Oğuz, Ş., & Katıtaş, S. (2024). Okul yöneticilerinin örgütsel stres kaynaklarının ve stresle başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 7*(2), 672-697. https://doi.org/10.33400/kuje.1527550

Uygun, A. (2025). Çalışma hayatında öznel iyi oluş araştırmaları: Bibliyometrik bir inceleme. *Biga İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 6*(2), 204-220. https://doi.org/10.70754/biibfd.1772936

Uzlu, T. (2023). Okul müdürlerinin iş-aile yaşam çatışması düzeyleriyle iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki. *Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 2*(1), 173-191. https://izlik.org/JA82NK95DE

Wei, R., Zhang, Q., Li, X., Liang, Z., Liu, J., & Ma, H. (2026). The relationships between clinical nurse leadership and emotional labor, psychological detachment, and perceived organizational support: A cross-sectional study. *BMC Nursing, 25*, Article 341. https://doi.org/10.1186/s12912-026-04334-3

Weigelt, O., Gierer, P., & Syrek, C. J. (2019). My mind is working overtime—Towards an integrative perspective of psychological detachment, work-related rumination, and work reflection. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(16), Article 2987. https://doi.org/10.3390/ijerph16162987

Wendsche, J., & Lohmann-Haislah, A. (2017). A meta-analysis on antecedents and outcomes of detachment from work. *Frontiers in Psychology, 7*, Makale 2072. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.02072

Whelan, E., O'Brien, A., & McCarthy, A. (2026). Burnout in hybrid work arrangements: Unpacking the role of technostress, psychological detachment, and organisational supports. *Internet Research, 36*(7), 63-81. https://doi.org/10.1108/INTR-01-2025-0041

Williams, A. C., Kaur, H., Mark, G., Thompson, A. L., Iqbal, S. T., & Teevan, J. (2018). Supporting workplace detachment and reattachment with conversational intelligence. *Proceedings of the 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1-13. https://doi.org/10.1145/3173574.3173662

Yılmaz, İ., & Yıldırım, B. (2020). Okul yöneticilerinin kriz yönetimi tutumları ile duygusal zekâları arasındaki ilişki. *IZU Journal of Education, 2*(3), 42-62. https://doi.org/10.46423/izujed.733955

SENTETİK VERİ: KAVRAMSAL ÇERÇEVE, YÖNTEMSEL YAKLAŞIMLAR VE ALANYAZIN İNCELEMESİ

Ömay Çokluk Bökeoğlu, Ankara Üniversitesi, cokluk@education.ankara.edu.tr

Duygu Koçak, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, duygu.kocak@alanya.edu.tr

GİRİŞ

21. yüzyılın ortalarında üretken yapay zekâ sistemlerinin ve büyük dil modellerinin (Large Language Model, LLM) bilimsel araştırma ve bilgi üretme süreçlerine dahil olması, "veri" ve "veri toplama" süreçlerinde de bazı önemli değişikliklere yol açmıştır. Dijitalleşen ortamlarda veri, bilimsel üretimin en temel girdisi hâline gelmekle birlikte; eğitim, psikoloji vb. davranış bilimleri ya da sosyal bilimler çatısı altında yer alan ve çoğunlukla insan katılımcılarla çalışılan alanlarda gerçek veriye erişim, etik kurul süreçleri, mahremiyetle ilgili kanun ve yönetmeliklerden (öreğin; Türkiye'de Kişisel Verilerin Korunması Kanunu [KVKK], Avrupa Birliği'nin Genel Veri Koruma Tüzüğü [General Data Protection Regulation, GDPR], Amerika Birleşik Devletleri'nde Sağlık Sigortası Taşınabilirliği ve Sorumluluk Yasası [Health Insurance Portability and Accountability Act, HIPAA] gibi düzenlemeler) kaynaklı olarak katılımcı sayısının sınırlanması, örneklemlere erişim güçlükleri, zaman maliyeti gibi nedenlerle giderek daha sorunlu bir hal almıştır. Nitekim etik kurul onay süreçlerinin uzaması, katılımcıların gönüllü rıza vermekten kaçınması, kurumlar arası veri paylaşım protokollerinin karmaşıklığı ve özellikle çocuklar, kliniksel örneklemler ya da dezavantajlı gruplar gibi hassas popülasyonlarla çalışırken karşılaşılan ek koruyucu düzenlemeler, araştırmacıların yeterli büyüklükte ve nitelikte örnekleme ulaşmasını giderek daha maliyetli ve zaman alıcı bir süreç hâline getirmektedir. Bu durum, yalnızca bireysel araştırmacıların değil, tekrarlanabilirlik ve açık bilim hedefleri doğrultusunda ham veriyi paylaşmak isteyen dergilerin ve fon kuruluşlarının da karşılaştığı yapısal bir sorun olarak öne çıkmaktadır. Karşılaşılan sorunlar, yapay zekâ ve makine öğrenmesi alanlarındaki gelişmelerle birlikte, gerçek veriye alternatif ya da onu tamamlayıcı bir kaynak olarak sentetik veri kavramının bilimsel literatürde hızla yaygınlaşmasına yol açmıştır (Jordon vd., 2022).

Özellikle üretken yapay zekâ modellerinin, karmaşık ve çok değişkenli veri yapılarını yüksek doğrulukla öğrenip yeniden üretebilme kapasitesi, sentetik veriyi yalnızca gizliliği koruyan teknik bir araç olmaktan çıkarıp, aynı zamanda veri erişilebilirliğini artıran, araştırma süreçlerini hızlandıran ve eğitim ortamlarında da kullanılabilen çok işlevli bir kaynak konumuna taşımıştır. Bu bölümde, sentetik verinin ne olduğu, hangi gerekçelerle kullanıldığı, hangi yöntemlerle üretildiği, hangi risklere yol açabileceği ve araştırmacılara ne gibi avantajlar sunduğu kuramsal bir çerçevede ele alınmış; ardından, eğitim ve psikoloji alanlarında sentetik veriyi konu alan güncel amprik çalışmalar sistematik bir alanyazın taraması biçiminde sunulmuştur.

Sentetik Veri Nedir?

Sentetik veri son yıllarda yoğun ilgi gören bir kavram olsa da öncelikle alanyazında evrensel olarak kabul görmüş tek bir tanımının bulunmadığını belirterek başlamak gerekir (Jordon vd., 2022). Bir tanım birliğinin bulunmaması, kavramın bilgisayar bilimleri, istatistik, sağlık bilimleri ve sosyal bilimler gibi birbirinden oldukça farklı disiplinlerde, farklı amaçlarla ve farklı yöntemsel yaklaşımlarla geliştirilmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Örneğin, bir istatistikçi için sentetik veri çoğunlukla gizliliği korumak amacıyla üretilen

modellenmiş gözlemler anlamına gelirken, bir makine öğrenmesi araştırmacısı için aynı kavram, bir modelin eğitilmesi ya da sınanması için üretilen yapay örnekleri ifade edebilir. Bununla birlikte, en kapsayıcı tanımlardan biri sentetik veriyi, "*veri bilimi ile ilgili belirli bir görevi gerçekleştirmek ya da çözmek amacıyla, bu amaca yönelik olarak tasarlanmış bir matematiksel model veya algoritma kullanılarak üretilen veri*" olarak ifade etmektedir (Jordon vd., 2022). Bu tanım, sentetik veriyi, gerçek dünyada farklı sistemler (uydu görüntüleri, öğrenci sınav sonuçları, klinik ve psikolojik ölçümler vb.) tarafından üretilen gerçek veriden ayırmaktadır. Bir diğer deyişle sentetik veri, bir üretici (generator) tarafından, gerçek verinin istatistiksel örüntülerini az ya da çok yansıtacak biçimde, bu veriler "taklit edilerek" oluşturulan veridir. Burada vurgulanması gereken önemli bir nokta, sentetik verinin gerçek veriyi birebir kopyalamayı değil, gerçek verinin altında yatan dağılımsal ve ilişkisel yapıyı yeniden üretmeyi hedeflemesidir. Bu nedenle iyi tasarlanmış bir sentetik veri kümesinde, tek tek gözlemler gerçek katılımcılara karşılık gelmese de değişkenler arası korelasyonlar, ortalamalar, varyanslar ve dağılım biçimleri büyük ölçüde korunur (Jordon vd., 2022).

Bilgisayar destekli sentetik veri üretiminin kökleri, Stanislaw Ulam ve John von Neumann'ın 1940'larda geliştirdiği Monte Carlo simülasyon yöntemlerine kadar uzanmaktadır. Bu yöntemler, gerçek gözlem yerine olasılıksal örneklemeyle üretilen verinin bilimsel çıkarım için kullanılabileceğini göstermiştir (Jordon vd., 2022). Bu erken dönem simülasyon çalışmaları, o dönemde doğrudan gizlilik kaygısıyla değil, karmaşık fiziksel ve matematiksel sistemlerin analitik olarak çözülemeyen davranışlarını sayısal olarak tahmin etme ihtiyacıyla ortaya çıkmış olsa da "gerçek gözlem yerine modelden üretilen veri ile çıkarım yapılabileceği" fikri, sonraki yıllarda sentetik verinin kavramsal temelini oluşturmuştur. Sentetik verinin gizliliği (mahremiyeti) koruma amacıyla kullanılması fikri ise istatistik biliminde, özellikle Donald Rubin'in eksik veri için geliştirdiği çoklu değer atama (multiple imputation) yaklaşımına ve bu yaklaşımın "istatistiksel gizlilik sınırlaması" ya da "istatistiksel gizlilik kontrolü" (Statistical Disclosure Limitation) bağlamına uyarlanmasına dayanmaktadır (Rubin, 1987, 1993; Little, 1993). Rubin'in önerisi, gerçek gözlemlerin doğrudan paylaşılması yerine, gerçek veriden tahmin edilen bir istatistiksel modelden örneklenen "sentetik" gözlemlerin paylaşılmasıdır. Bu yaklaşımda araştırmacı, önce gerçek veri kümesindeki değişkenler arasındaki ilişkileri temsil eden istatistiksel bir model kurar, ardından bu modelden -gerçek gözlemlerin yerini alacak- yeni değerler örnekler; söz konusu örnekleme işlemi genellikle birden fazla kez tekrarlanarak, tahminlerdeki belirsizliği yansıtan çoklu (multiple) sentetik veri kümeleri elde edilir. Böylece orijinal verilerin hiçbiri doğrudan ifşa edilmemiş olur ve veri kümesinin istatistiksel özellikleri büyük ölçüde korunabilir. Bu iki kazanım -veri gizliliğinin korunması ve istatistiksel modelin korunması- sentetik verinin günümüzdeki geniş kullanım alanının da temel gerekçesini oluşturmaktadır.

Sentetik veriyi üreten model, çok çeşitli biçimler alabilir. Örneğin; derin öğrenmeye (deep learning) dayalı "Üretken Çekişmeli Ağlar (Generative Adversarial Networks, [GAN])" (Goodfellow vd., 2014) ve "Varyasyonel Otomatik Kodlayıcılar / Otokodlayıcılar (Variational Autoencoders, [VAE])" (Kingma & Welling, 2013) gibi karmaşık mimarilerden, Bayes ağları (Zhang vd., 2017) ve kopula tabanlı istatistiksel modeller gibi daha klasik sayılabilecek yaklaşımlara, hatta etmen ya da ajan tabanlı (agent-based) modeller ile ekonometrik modellere kadar geniş bir yelpazeyi kapsar (Jordon vd., 2022). Bu mimariler arasında, örneğin GAN'lar, birbirine karşı eğitilen iki sinir ağı -bir üretici ve bir ayrıştırıcı- aracılığıyla gerçekçi örnekler üretmeyi öğrenirken; VAE'ler, veriyi düşük boyutlu bir gizil (latent) uzaya sıkıştırıp, bu uzaydan yeniden örnekleyerek yeni gözlemler türetir. Bayes ağları ve kopula tabanlı modeller ise değişkenler arasındaki koşullu bağımlılık yapısını açık biçimde modelleyerek, özellikle tablo (satır-sütun) formatındaki verilerde yorumlanabilirliği daha yüksek bir alternatif sentetik veri sunar. Ortak nokta, üretilen verinin gerçek

veriyle aynı değişken uzayında (aynı öznitelik / sütun yapısında) olması ve bu sayede istatistiksel analiz, model eğitimi ya da hipotez testi gibi işlemler için gerçek verinin yerine kullanılabilmesidir. Bu çeşitlilik, aynı zamanda sentetik veri üretiminin tek bir "doğru" yöntemi olmadığını, aksine veri türüne (tablo, metin, zaman serisi, görüntü vb.), araştırma amacına ve gizlilik gereksinimlerinin sıkılığına göre farklı üretici model ailelerinin tercih edilebileceğini göstermektedir. Bu konu, ilerleyen bölümde sentetik verinin nasıl elde edildiği ele alınırken daha ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

Sentetik veri alanyazınında sıklıkla başvurulan bir diğer ayrım ise "tam sentetik (fully synthetic)" ile "kısmi sentetik (partially synthetic)" veri kümeleri arasındadır (Little, 1993). Tam sentetik veri kümelerinde, orijinal veri setindeki bütün gözlemler ve bütün değişkenler modelden örneklenen yapay değerlerle değiştirilir. Bu yaklaşım en yüksek düzeyde gizlilik güvencesi sunar; ancak modelin yanlış kurulmuş olması durumunda gerçek veriyle olan uyumun ciddi biçimde bozulması riskini de beraberinde getirir. Kısmi sentetik veri kümelerinde ise yalnızca kimliği ifşa etme riski taşıyan ya da hassas kabul edilen değişkenler (örneğin doğum tarihi, gelir düzeyi, tanı bilgisi gibi) sentetik değerlerle değiştirilirken, geri kalan değişkenler gerçek değerleriyle korunur. Bu da genellikle daha yüksek analitik fayda (utility) sağlar; ancak gizlilik güvencesi tam sentetik yaklaşıma kıyasla daha sınırlı kalır (Little, 1993). Araştırmacının bu iki uç arasında (gizlilik ve analitik yarar) bilinçli bir denge kurmasını sağlayan "hibrit" ya da kademeli sentezleme stratejileri de geliştirilmiştir. Nitekim alanyazın taramasında ele alınacak bazı çalışmalarda gerçek, sentetik ve hibrit veri kümelerinin karşılaştırmalı olarak kullanıldığı görülecektir (Shabnam vd., 2025). Dolayısıyla "sentetik veri" ifadesi, uygulamada tek bir teknik seçeneği değil, gizlilik-yarar ekseninde konumlanan bir dizi tasarım kararını temsil eden şemsiye bir kavram olarak anlaşılmalıdır.

Son olarak, üretilen bir veri kümesinin "ne kadar iyi" bir sentetik veri olduğunun değerlendirilmesi de sürecin ayrılmaz bir parçasıdır. Alanyazında bu değerlendirme genellikle üç eksende ele alınır: sadakat (fidelity) -sentetik verinin gerçek verinin istatistiksel özelliklerini (dağılımlar, korelasyonlar, marjinal ve ortak dağılımlar) ne ölçüde yansıttığı-, fayda (utility) -sentetik veri üzerinde eğitilen bir modelin ya da yapılan bir analizin, gerçek veri üzerinde yapılan aynı analizle ne ölçüde tutarlı sonuçlar verdiği- ve gizlilik (privacy) -sentetik verinin, gerçek katılımcılara ait bilgiyi doğrudan ya da dolaylı biçimde ifşa etme riskinin ne kadar düşük olduğu- (Jordon vd., 2022). Bu üç ölçüt genellikle birbiriyle çekişme hâlindedir. Bu bölümün ilerleyen kısımlarında sentetik verinin dezavantajları ele alınırken bu çekişmenin "fayda-gizlilik-sadakat üçgeni" biçiminde neden yapısal bir sınırlılık oluşturduğu ayrıntılı biçimde tartışılmıştır. Bu noktada vurgulanması gereken, sentetik verinin "iyi" ya da "kötü" olarak nitelendirilmesinin, tek bir mutlak ölçüte değil; kullanım amacına göre değişen bu üç boyutun birlikte değerlendirilmesine bağlı olduğudur.

Sentetik Veri Neden Kullanılır?

Sentetik verinin bilimsel ve uygulamalı alanlarda tercih edilmesinin altında birden fazla gerekçe bulunmaktadır. Bunlardan ilki ve en belirgini, "gizliliğin korunması"dır. GDPR ve benzeri düzenlemeler, kişisel verilerin araştırma amacıyla paylaşılmasını önemli ölçüde kısıtlamakta; bu da özellikle sağlık, eğitim ve psikoloji gibi hassas kişisel bilgi içeren alanlarda araştırmacıların veriye erişimini çok güçleştirmektedir (Jordon vd., 2022; Liu vd., 2025). Geleneksel anonimleştirme teknikleri, veri setindeki isim, adres, T.C. kimlik gibi doğrudan belirleyici bilgileri silmeye ya da kişileri benzer özellikleriyle gruplamaya (k-anonimlik) dayanır. Ancak günümüzde çok fazla değişkene sahip (yüksek boyutlu) ve seyrek (sparse) veri setlerinde bu yöntemler yetersiz kalmaktadır. Nitekim isimler silinmiş olsa bile, kişinin elindeki birkaç farklı veri parçasının (örneğin doğum tarihi, cinsiyeti, yaşı, hastaneye gittiği gün vb.) birleştirilmesiyle "anonim" sanılan kişinin kimliğinin yeniden bulunabileceği (re-identification) gösterilmiştir. Bu da söz konusu

tekniklerin bu tür tehditlere karşı korumada yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır (Narayanan & Shmatikov, 2008). Bu durum, sentetik veriyi diferansiyel gizlilik (Differential Privacy) gibi biçimsel gizlilik güvenceleriyle birlikte kullanılabilen daha güçlü bir alternatif hâline getirmektedir. Diferansiyel gizlilik, veri analizleri, raporlar veya makine öğrenmesi modelleri aracılığıyla gerçek kişilere ait bilgilerin açığa çıkmasını önlemeyi amaçlayan matematiksel bir gizlilik yöntemidir. Bu yöntemde analiz sürecine kontrollü ve sınırlı miktarda rastgelelik (gürültü) eklenir. Böylece elde edilen genel sonuçlar büyük ölçüde korunurken, belirli bir kişiye ait verinin veri setinde bulunup bulunmadığının sonuçlardan hareketle anlaşılması da son derece güç bir hâle gelir. Başka bir deyişle, sonuçlara bakıldığında "acaba raporda/analizde X kişinin verisi kullanılmış mı?" sorusunun yanıtı bulunamaz. Diferansiyel gizlilik, sentetik veri üretiminde de kullanılabilir. Ancak burada koruma, doğrudan üretilmiş sentetik verilere uygulanmak yerine, bu verileri üreten yapay zekâ modelinin eğitim sürecine dâhil edilir. Sentetik veri üreten GAN veya VAE gibi modeller, gerçek kişilere ait verilerden yararlanarak bu verilerdeki genel örüntüleri ve istatistiksel ilişkileri öğrenir ve ardından gerçek veri setine benzeyen yeni, yapay gözlemler üretir. Bununla birlikte, modelin eğitim sırasında bazı gerçek kişilere ait özellikleri gereğinden fazla öğrenmesi veya nadir rastlanan bir kişiyi neredeyse birebir yeniden üretmesi riski bulunmaktadır. Diferansiyel gizlilik, modelin eğitim sürecine kontrollü bir rastgelelik ekleyerek tek bir kişinin verisinin model üzerindeki etkisini sınırlar. Böylece modelin belirli bireylere ait bilgileri "ezberleyerek" daha sonra ürettiği sentetik verilere aktarma olasılığı azaltılır ve bu gizlilik riski matematiksel olarak tanımlanabilir sınırlar altında tutulur. Sonuç olarak üretilen sentetik veri, gerçek veri setinin genel dağılımlarını, örüntülerini ve değişkenler arasındaki ilişkileri mümkün olduğunca korurken, belirli bir gerçek kişiye ait bilgilerin yeniden ortaya çıkmasına karşı da daha güçlü bir gizlilik koruması sağlar.

İkinci önemli gerekçe, "açık bilim ve tekrarlanabilirlik"tir. Psikoloji başta olmak üzere birçok davranış biliminde yaşanan "tekrarlanabilirlik krizi (replication crisis)", açık veri paylaşımını tekrarlanabilir bilimin bir gereği hâline getirmiştir; ancak katılımcı gizliliği çoğu zaman ham verinin doğrudan paylaşılmasını engellemektedir (Grund vd., 2024). Katılımcı gizliliği benzer şekilde tekrarlanabilirlik için katılımcı profilinin tam olarak paylaşılmasına da engel olmaktadır. Sentetik veri, orijinal verinin istatistiksel ilişkilerini büyük ölçüde koruyan ancak doğrudan gerçek katılımcıları temsil etmeyen bir kopya sunarak, üçüncü tarafların analizleri denetlemesine ve tekrarlamasına olanak tanır.

Üçüncü olarak, sentetik veri "önyargıları (bias) giderme ve adalet" amacıyla kullanılabilir. Veride var olan cinsiyet, ırk ya da sosyoekonomik önyargılar, her bir modeli ayrı ayrı düzeltmek yerine, önyargısı azaltılmış tek bir sentetik veri seti üretilerek giderilebilir (van Breugel vd., 2021). Daha açık ifade etmek gerekirse, burada odak nokta, önyargıyı modelde değil, veride (kaynakta) çözmektir. Gerçek dünyadan toplanan veriler (örneğin işe alım, kredi verme, sağlık verileri vb.) tarihsel eşitsizlikleri ve önyargıları barındırır. Gerçek veri önyargılı olduğu için de bu modellerin her biri kendi içinde yanlılık üretmeye başlar. Her modelin tek tek ele alınıp örneğin, "bu model kadınlara veya belirli bir dezavantajlı gruba haksızlık ediyor mu?" diye düzeltmeye çalışmak hem çok maliyetlidir hem de bir modeldeki önyargıyı giderirken modelin doğruluğunu da zedeleyebilir. van Breugel vd. (2021) tarafından ele alınan yaklaşımlardan biri, mevcut verideki dengesizlikleri doğrudan sentetik veri üretim sürecinde dikkate alarak daha dengeli bir veri havuzu oluşturmaktır. Bu yaklaşımda öncelikle gerçek verideki cinsiyet, ırk veya sosyoekonomik durum gibi değişkenlere ilişkin temsil dengesizlikleri (örneğin erkek adayların kadın adaylara göre çok daha fazla olması) belirlenir. Ardından yapay zekâ modeli, gerçek verinin temel istatistiksel özelliklerini mümkün olduğunca korurken, bu dengesizlikleri azaltacak biçimde yeniden dengelenmiş (debiased) sentetik bir veri seti üretir. Böylece gerçek veride yeterince temsil edilmeyen grupların sentetik veri setindeki temsilinin

artırılması ve gruplar arasında daha dengeli bir dağılım oluşturulması sağlanır. Bu adil ve dengeli sentetik veri seti bir kez üretildikten sonra, araştırmacının geliştireceği tüm farklı modeller bu "temiz veriyle" eğitilir. Bu yaklaşım sayesinde sentetik veri, gerçek kişilere ait bilgilerin doğrudan paylaşılmasını sınırlandırarak gizliliğin korunmasına katkı sağlarken, veri setindeki temsil dengesizliklerinin azaltılmasına da olanak tanıyabilir. Böylece uygun yöntemlerle üretildiğinde sentetik veri, "gizlilik (privacy)" ve "adalet (fairness)" hedeflerinin birlikte gözetilebildiği bir araç olarak değerlendirilebilir (van Breugel vd., 2021).

Dördüncü olarak, sentetik veriden veri artırma (data augmentation) amacıyla yararlanılabilir. Özellikle klinik araştırmalar ve özel eğitim gibi belirli özelliklere sahip katılımcılara ulaşmanın güç olduğu alanlarda, yeterli büyüklükte veri setleri oluşturmak her zaman mümkün olmayabilir. Örneğin, gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar, otizm spektrum bozukluğu olan bireyler ya da işitme engelli bireylerle yürütülen çalışmalarda, araştırmaya dâhil edilebilecek katılımcı sayısının sınırlı olması, elde edilen veri miktarını da sınırlandırabilir. Bu gibi durumlarda gerçek verinin özelliklerinden hareketle yeni sentetik örnekler üretilerek, mevcut veri seti genişletilebilir ve çeşitlendirilebilir. Böylece model, yalnızca az sayıdaki gerçek gözleme bağlı kalmak yerine daha çeşitli dil örüntüleri ve bireysel farklılıklarla karşılaşabilir. Bu çeşitlilik, modelin eğitim verisine aşırı uyum sağlama (overfitting) riskini azaltırken, daha önce karşılaşmadığı veriler üzerindeki genelleme performansının geüçlenmesine de katkı sağlayabilir (Georgiou, 2025).

Son olarak da sentetik verinin, araştırma ve geliştirme süreçlerini hızlandırma işlevi gördüğü ifade edilebilir. Özellikle gerçek veri toplama süreçlerinin zaman alıcı, maliyetli ya da etik onay süreçleri nedeniyle uzun sürebildiği durumlarda, sentetik veriler bu beklemeyi ortadan kaldırarak, araştırmacılara önemli bir esneklik kazandırır. Bu sayede gerçek veriye erişim beklenmeksizin algoritmalar prototiplenebilir, farklı model mimarileri denenebilir ve yazılım testleri gerçekleştirilebilir ve dolayısıyla geliştirme döngüsü de önemli ölçüde kısalmış olur. Ayrıca sentetik veri, gerçek kişilere ait bilgilerin doğrudan paylaşılması gereksinimini azaltarak, kişisel verilerin korunması açısından daha güvenli bir veri paylaşım olanağı sunabilir. Özellikle güvenli araştırma ortamlarıyla (secure research environments) birlikte kullanıldığında, farklı kurum ve araştırmacıların verilere daha güvenli ve kontrollü biçimde erişmesini kolaylaştırabilir. Bu özelliğiyle sentetik veri, araştırma verilerine erişimin daha geniş bir araştırmacı kitlesine açılmasına, diğer bir ifadeyle "veri demokratikleşmesine" (data democratization) katkı sağlayabilecek bir araç olarak değerlendirilmektedir (Jordon vd., 2022).

Sentetik Veri Nasıl Elde Edilir?

Sentetik veri üretimi, en temel anlamıyla, bir modelin gerçek verilerdeki dağılımları, örüntüleri ve değişkenler arasındaki ilişkileri öğrenmesi ve daha sonra öğrendiği bu yapıdan hareketle, gerçekte var olmayan yeni gözlemler üretmesi sürecidir. Bu amaçla kullanılan üretici modeller, gerçek verinin olasılık dağılımını nasıl öğrendiklerine göre genel olarak açık (explicit) ve örtük (implicit) modeller olmak üzere iki grupta ele alınabilir (Goodfellow, 2017). Açık modeller, verinin hangi olasılık dağılımından geldiğini doğrudan modellemeye çalışır. Bayes ağları (Zhang vd., 2017), otoregresif modeller ve normalleştirici akışlar (normalizing flows) bu grupta değerlendirilen başlıca yaklaşımlardır. Örtük modeller ise veri dağılımını doğrudan matematiksel olarak tanımlamak yerine, gerçek veriye benzeyen yeni örneklerin nasıl üretileceğini öğrenir. Bu yaklaşımın en bilinen örneklerinden biri GAN'lardır (Goodfellow vd., 2014). GAN'ların çalışma mantığı, birbiriyle rekabet ederek öğrenen iki model üzerine kuruludur. Bunlardan üretici (generator), gerçek verilere benzeyen sentetik örnekler üretmeye çalışırken; ayrıştırıcı (discriminator) kendisine sunulan örneklerin gerçek mi yoksa sentetik mi olduğunu belirlemeye çalışır. Eğitim süreci ilerledikçe üretici, ayrıştırıcının gerçek veriden ayırt etmekte giderek daha fazla zorlanacağı örnekler üretmeyi öğrenir. Modelin

"çekişmeli" olarak adlandırılması da bu iki bileşen arasındaki rekabetten kaynaklanmaktadır. İdeal koşullarda bu süreç, üretilen sentetik verilerin dağılımının gerçek verinin dağılımına giderek yaklaşmasını amaçlar. VAE'ler ise aynı amaca farklı bir yoldan ulaşır (Kingma & Welling, 2013). VAE'ler gerçek veriyi önce daha düşük boyutlu ve olasılıksal bir gizil temsile (latent representation) dönüştürür, ardından bu gizil yapıdan yeni örnekler oluşturarak veriyi yeniden üretmeyi öğrenir. Eğitim tamamlandıktan sonra bu öğrenilmiş gizil dağılımdan yeni değerler seçilerek, gerçek veri setinin genel özelliklerini yansıtan sentetik gözlemler üretilebilir.

Sentetik veri üretiminde kullanılan yöntemler, verinin yapısına göre farklılaşmaktadır. Tablo biçimindeki veriler için geliştirilen SDV (Synthetic Data Vault; Patki vd., 2016) ve CTGAN (Conditional Tabular GAN; Xu vd., 2019) gibi yaklaşımlar, kategorik ve sürekli değişkenlerin dağılımlarını ve değişkenler arasındaki ilişkileri mümkün olduğunca koruyarak yeni gözlemler üretmeyi amaçlar. Zaman serisi verilerinde TimeGAN, verilerin zaman içindeki örüntülerini öğrenerek benzer sentetik diziler üretir (Yoon vd., 2019). Metin verilerinde ise LLM'lerden yararlanılarak gerçek metinlerin dilsel ve anlamsal özelliklerini yansıtan yeni sentetik metinler üretilebilmektedir (Sosa-Ramírez vd., 2026).

Daha önce de değinildiği gibi, sentetik veri üretimi diferansiyel gizlilik yöntemleriyle desteklenebilir. Dwork (2006) tarafından geliştirilen bu yaklaşımın temel amacı, tek bir kişinin veri setine dâhil edilmesinin veya veri setinden çıkarılmasının analiz sonucunu belirgin biçimde değiştirmemesini sağlamaktır (Dwork & Roth, 2014). Böylece modelin belirli bir kişiye ait bilgileri öğrenme ve daha sonra açığa çıkarma riski sınırlandırılır. Derin öğrenmede bu amaçla DPSGD (Abadi vd., 2016) ve PATE (Papernot vd., 2016) gibi tekniklerden yararlanılmaktadır. Bu tekniklerin GAN gibi üretici modellerle birleştirilmesiyle PATE-GAN (Jordon vd., 2018) gibi gizliliği gözeten sentetik veri üretim yöntemleri geliştirilmiştir.

Bu çerçevede sentetik veri üretim süreci genel olarak şu adımlarla özetlenebilir:

1. Gerçek verinin toplanması ve ön işlenmesi,

2. Uygun bir üretici model mimarisinin seçilmesi: İstatistiksel, GAN tabanlı, VAE tabanlı ya da LLM tabanlı,

3. Modelin eğitilmesi (eğer gerekliyse diferansiyel gizlilik kısıtı bu aşamada eklenir),

4. Modelden yeni örneklerin üretilmesi ve

5. Üretilen verinin fayda (utility), sadakat (fidelity) ve gizlilik (privacy) açısından değerlendirilmesi (Jordon vd., 2022).

Sentetik Verinin Dezavantajları / Riskleri

Sentetik veriyle ilgili en yaygın yanlış anlamalardan biri, bu verilerin yapısı gereği tamamen mahrem olduğunun düşünülmesidir. Oysa standart bir üretici model, eğitim sırasında gerçek verilere ait bazı özellikleri ezberleyebilir ve bunları ürettiği sentetik örneklere istemeden yansıtabilir (Chen vd., 2020). Bu nedenle sentetik veriler de çeşitli gizlilik saldırılarına karşı savunmasız olabilir. Örneğin, bir gizlilik saldırısı türü olan üyelik çıkarımında (membership inference) saldırgan, modelin ürettiği çıktıları inceleyerek belirli bir kişiye ait verilerin modelin eğitiminde kullanılan veri setinde bulunup bulunmadığını tahmin etmeye çalışır (Shokri vd., 2017). Öznitelik çıkarımı (attribute inference) saldırılarında, kişi hakkında bilinen bilgilerden hareketle, onun bilinmeyen ve hassas özellikleri tahmin edilmeye çalışılır. Yeniden yapılandırma (reconstruction) saldırılarında ise yayımlanan sonuçlardan hareketle, orijinal veri setindeki bireysel kayıtların

mümkün olduğunca yeniden oluşturulması amaçlanır (Dinur & Nissim, 2003). Bu saldırının en dikkat çekici örneklerinden biri ABD 2010 Nüfus Sayımı'dır. ABD Nüfus Sayımı Bürosu tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda, yayımlanmış toplulaştırılmış istatistiklerden hareketle, nüfusun yaklaşık %46'sına karşılık gelen kayıtların temel demografik özelliklerinin yeniden yapılandırılabildiği gösterilmiştir (US Census Bureau, 2021).

İkinci önemli risk, sentetik verinin gerçekten gizliliği koruyup korumadığının yalnızca üretilen veri setine bakılarak belirlenememesidir. Diferansiyel gizlilik gibi yöntemlerde gizlilik güvencesi, ortaya çıkan tek bir sentetik veri setinden çok, bu veriyi üreten algoritmanın nasıl çalıştığıyla ilgilidir (Jordon vd., 2022). Dolayısıyla bir sentetik veri setinde gerçek kişilere ait açıkça tanımlanabilir bilgiler bulunmaması, tek başına o veri setinin güvenli olduğunu kanıtlamaz. Nitekim Stadler vd. (2020), çeşitli sentetik veri üretim yöntemlerinin, gizliliği koruma iddialarına rağmen, belirli kişilerin eğitim verisinde bulunup bulunmadığını tahmin etmeye yönelik üyelik çıkarımı saldırılarına karşı savunmasız kalabildiğini göstermiştir. Bu bulgu, bir veri setinin yalnızca "sentetik" olmasının, onun otomatik olarak gizliliği koruduğu anlamına gelmediğini ortaya koymaktadır.

Üçüncü olarak, veri setinde az sayıda bulunan grupların ve sıra dışı özelliklere sahip bireylerin özellikleri sentetik veride yeterince temsil edilemeyebilir; çünkü bir özellik ne kadar az kişide görülüyorsa, o özelliğin sentetik veriye yansıtılması, gerçek kişinin deşifre olma riskini de o denli artıracaktır. Bu nedenle gizliliği artırmak amacıyla uygulanan koruma yöntemleri, nadir özelliklerin veya azınlık grupların sentetik veride daha az görünür hâle gelmesine de yol açabilir. Sonuç olarak, bireylerin mahremiyetini koruma ile farklı grupları veride adil ve yeterli biçimde temsil etme hedefleri arasında bir denge kurulması gerekebilir (Ganev vd., 2021).

Dördüncü olarak, sentetik veri üretiminde fayda, mahremiyet ve sadakat arasında çekişmeli bir durum vardır. Mahremiyet koruması arttıkça, gerçek verideki bazı ilişkilerin sentetik veriye tam olarak aktarılması (sadakat) zorlaşabilir (Ullman & Vadhan, 2011). Bu nedenle hem yüksek mahremiyet sağlayan hem de gerçek verinin tüm özelliklerini eksiksiz koruyan (sadık kalan), her amaç için uygun tek bir sentetik veri üretim yöntemi bulunmamaktadır. Son olarak, sentetik veri üzerinde eğitilen bir modelin, gerçek veriye taşındığında beklenenden farklı (örneğin genellenemeyen) sonuçlar üretebileceği de unutulmamalıdır. Bu nedenle nihai modellerin gerçek veri üzerinde de değerlendirilmesi önerilmektedir (Jordon vd., 2022).

Sentetik Verinin Avantajları

Dezavantajlarına ya da risklerine rağmen sentetik veri, uygun biçimde tasarlandığında önemli avantajlar da sunmaktadır. Bunlardan ilki, gerçek katılımcı verisine gerek duymadan ya da bu gerekliliği en aza indirerek araştırma süreçlerini hızlandırma potansiyelidir. Bu özellik, özellikle farklı algoritmaların geliştirilip denenmesi, yazılımların test edilmesi ve farklı modellerin performanslarının karşılaştırılması süreçlerinde önemli kolaylıklar sağlamaktadır (Jordon vd., 2022).

İkinci olarak, sentetik verinin güvenli araştırma ortamları ve verilerin kurum dışına çıkarılmadan ortak modellerin geliştirilmesine olanak sağlayan "birlikte öğrenme" (federated learning) gibi yöntemlerle beraber kullanılması, kurumlar ve ülkeler arasındaki araştırma iş birliklerini kolaylaştırabilir ve böylece "veri demokratikleşmesine" katkı sağlayabilir (Wang vd., 2025).

Üçüncüsü, sentetik veri uygun biçimde kullanıldığında tekrarlanabilirliği ve şeffaflığı artırır. Araştırmacılar, gizlilik nedeniyle gerçek verileri paylaşamadıkları durumlarda, bu verilerin temel istatistiksel özelliklerini

ve değişkenler arasındaki ilişkileri yansıtan sentetik bir veri setini paylaşabilir. Böylece diğer araştırmacılar, orijinal verilere erişmeden yapılan analizleri inceleyebilir ve bulguları kontrol edebilir (Grund vd., 2024; Grund vd., 2026).

Dördüncü olarak, sentetik veri küçük örneklem sorununu azaltmaya yardımcı olabilir. Özellikle klinik araştırmalar ve özel eğitim gibi yeterli sayıda katılımcıya ulaşmanın güç olduğu alanlarda, gerçek verilerden hareketle üretilen ek sentetik veriler, mevcut veri setini genişletebilir. Böylece modeller daha fazla ve daha çeşitli örnek üzerinden eğitilebilir ve yeni veriler üzerindeki performansları geliştirilebilir (Georgiou, 2025).

Beşinci olarak, sentetik veri özellikle büyük miktarda metinsel veriye ihtiyaç duyulan -nitel- çalışmalarda yararlı olabilir. İnsanlar tarafından oluşturulması uzun zaman alabilecek metinler, büyük dil modelleriyle daha hızlı ve büyük miktarlarda üretilerek, doğal dil işleme modellerinin eğitiminde kullanılabilir (Fuchs vd., 2025).

Son olarak, sentetik veriler eğitim amacıyla da kullanılabilir. Gerçek verilere erişimin mümkün veya uygun olmadığı durumlarda öğrenciler, gerçek verilerin özelliklerini yansıtan ancak gerçek kişilere ait olmayan sentetik veri setleri üzerinde çalışarak, veri analizi ve veri bilimi becerilerini geliştirebilirler (Kuo vd., 2024).

Özetle sentetik veri; gizliliğin korunması, veri setlerindeki dengesizliklerin azaltılması, veri miktarının artırılması, araştırmaların tekrarlanabilirliğinin desteklenmesi ve araştırma süreçlerinin hızlandırılması gibi önemli avantajlar sunmaktadır. Bununla birlikte, gerçek kişilere ait bilgilerin açığa çıkma riski, azınlık gruplarının yeterince temsil edilememesi ve fayda-gizlilik dengesinin kurulmasındaki güçlük gibi bazı önemli sınırlılıklar da taşımaktadır. Bu nedenle, sentetik verinin "otomatik olarak güvenli" bir çözüm olarak değil, dikkatli biçimde tasarlanması, değerlendirilmesi ve denetlenmesi gereken bir araç olarak ele alınması gerekmektedir (Jordon vd., 2022).

Özetle sentetik veri; gizliliğin korunması, veri setlerindeki dengesizliklerin azaltılması, veri miktarının artırılması, araştırmaların tekrarlanabilirliğinin desteklenmesi ve araştırma süreçlerinin hızlandırılması gibi önemli avantajlar sunmaktadır. Bununla birlikte, gerçek kişilere ait bilgilerin açığa çıkma riski, azınlık gruplarının yeterince temsil edilememesi ve fayda-gizlilik dengesini kurma güçlüğü gibi önemli bazı sınırlılıkları bulunmaktadır.

Buraya kadar sentetik veriye ilişkin kuramsal bazı bilgilerin sunulmasına çalışılmıştır. Bundan sonraki kısımda, sentetik veri kavramının eğitim ve psikoloji alanlarındaki güncel görgül yansımaları, sistematik bir alanyazın taraması temelinde aktarılacaktır.

GÜNCEL EĞİTİM VE PSİKOLOJİ ALANYAZININA BİR BAKIŞ

Bu bölümde sunulan araştırmalara, Clarivate Web of Science (WoS) veri tabanında Ağustos 2026 tarihinde yapılan kapsamlı bir tarama sonusunda ulaşılmıştır. Bu taramada herhangi bir yıl sınırlaması yapılmaksızın (“all years”), öncelikle başlığında (“title”) “synthetic data” terimi geçen tüm yayınlara erişilmiş ve bunlar arasından doğrudan eğitim, psikoloji ve davranış bilimleriyle ilişkili olduğu belirlenen 13 makale seçilmiştir. Bu çalışmalar; eğitim teknolojileri, öğrenme analitiği, eğitimde ölçme ve değerlendirme, örgüt ve iş psikolojisi, klinik psikoloji ve gelişim psikolojisi, davranış bilimlerinde araştırma yöntemleri ve cinsel sağlık psikolojisi gibi farklı alt alanlara yayılmaktadır. Aşağıda bu 13 çalışmanın, temalarına göre gruplandırılarak tanıtılmasına ve alanyazına katkılarının özetlenmesine çalışılmıştır.

Gizliliği Koruyan Sentetik Veri ve Kurumlar Arası Veri Paylaşımı

Eğitim alanındaki sentetik veri çalışmalarının önemli bir bölümü, hassas öğrenci verilerinin gizliliğini koruyarak araştırma amacıyla güvenli şekilde paylaşılabilmesine odaklanmaktadır. Bu kapsamda Liu vd. (2025), sentetik veri üretimini diferansiyel gizlilik mekanizmalarıyla birleştiren "mahrem sentetik veri" (private synthetic data) yaklaşımını eğitim bağlamında sistematik olarak incelemiştir. Araştırmada farklı sentetik veri üretim yöntemleri, hem gerçek kişilerle sentetik kayıtların eşleştirilmesini amaçlayan bağlama (linkage) saldırılarına karşı sağladıkları koruma hem de verinin analitik faydasını ne ölçüde korudukları açısından karşılaştırılmıştır. Bulgular, sentetik veri üretiminin tek başına yeterli gizlilik sağlamayabileceğini ve daha güçlü bir koruma için diferansiyel gizlilik gibi biçimsel güvencelerle desteklenmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Benzer şekilde Bonnéry vd. (2019), lise, yükseköğretim ve işgücü verilerini bir araya getiren eyalet düzeyindeki boylamsal eğitim veri sistemlerine güvenli erişimi genişletmek amacıyla sentetik veri kullanımını ele alan bir vaka çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırmacılar, gerçek kişileri temsil eden, hiçbir kayıt içermeyen ancak değişkenler arası ilişkileri istatistiksel olarak koruyan sentetik veri kümelerinin, kişisel verilerin ifşa edilmesini sınırlayan yasal düzenlemelere karşı pratik bir çözüm sunabileceğini, ancak bu sistemlerin geliştirilmesinin önemli teknik ve kurumsal güçlükler barındırdığını vurgulamışlardır.

Örgüt ve iş psikolojisi alanında Wang vd. (2025), özellikle GAN tabanlı sentetik veri üretiminin, gizlilik, tescilli bilgiler ve veri bütünlüğüne ilişkin kaygılar nedeniyle sınırlı kalan veri paylaşımını kolaylaştırabileceğini öne sürmüştür. Araştırmacılar, sentetik verinin üretilmesi ve değerlendirilmesine yönelik sistematik bir çerçeve sunmuş ve bu yaklaşımın potansiyelini iki görgül GAN uygulamasıyla ortaya koymuştur.

Tekrarlanabilirlik, Açık Bilim ve İstatistiksel Yöntem Geliştirme

Psikoloji alanında araştırma bulgularının güvenilirliğine ilişkin sorunlara (credibility crisis) çözüm arayan Grund vd. (2024), açık veri paylaşımının önündeki önemli engellerden biri olan gizlilik kaygılarına odaklanmıştır. Araştırmacılar, eksik verilerin tamamlanmasında kullanılan çoklu değer atama (Multiple Imputation, MI) temelli geleneksel sentetik veri yöntemlerini, veri maskeleme ve sentetik veri üretimini bir araya getiren veri artırımlı çoklu değer atama (Data Augmented Multiple Imputation, DA-MI) yaklaşımıyla karşılaştırmıştır. Simülasyon çalışmaları, geleneksel MI yaklaşımının performansının, büyük ölçüde sentez modelinin doğru belirlenmesine bağımlı olduğunu; buna karşın DA-MI yaklaşımının, modelin hatalı tanımlandığı (model misspecification) çeşitli senaryolarda dahi kullanışlı sonuçlar sunabildiğini göstermiştir. Araştırmacılar, bu bulgulara dayanarak DA-MI yaklaşımının, psikoloji araştırmalarında veri paylaşımını kolaylaştırma ve tekrarlanabilirliği artırma potansiyeli taşıyan önemli bir araç olabileceğini vurgulamıştır.

Aynı araştırma ekibi, 2026 yılında bu yaklaşımı eğitim bilimlerine uyarlayarak; PISA 2018 verileri üzerinden eksik veri, çok düzeyli yapılar ve karmaşık örnekleme tasarımları gibi eğitim araştırmalara özgü bazı zorlukların görece basit araçlarla aşılabileceğini ve sentetik verinin çeşitli istatistiksel analiz sonuçlarını başarıyla yansıtabileceğini ortaya koymuştur (Grund vd., 2026). Bu iki çalışma birlikte değerlendirildiğinde, sentetik veri temelli çoklu değer atama yaklaşımlarının hem psikoloji hem de eğitim bilimlerinde açık bilim ve tekrarlanabilirlik hedeflerine somut bir katkı sunduğu ifade edilebilir.

Metodolojik araçların geliştirilmesine yönelik olarak Zellinger & Bühlmann (2025), farklı kümeleme algoritmalarının performansını karşılaştırmak için çeşitli özelliklere ve geometrik yapılara sahip sentetik veri

kümeleri üretebilen açık kaynaklı Python paketi *repliclust*'ı geliştirmiştir. Her ne kadar bu çalışma doğrudan eğitim ya da psikolojiye odaklanmasa da öğrenci profilleme ve davranışsal alt grup belirleme gibi, bu disiplinlerde sıklıkla başvurulan kümeleme temelli analizlerin sınanması için güçlü bir metodolojik altyapı sunmaktadır.

Doğal Dil İşleme ve Büyük Dil Modelleriyle Sentetik Veri Üretimi

Büyük dil modellerinin (LLM) yükselişiyle birlikte, eğitim alanyazınında nitel ve metinsel verilerin sentetik olarak üretilmesine yönelik çalışmalar da hız kazanmıştır. Sosa-Ramírez vd. (2026), hassas kişisel anlatıların incelenmesinde karşılaşılan sınırlı veri sorununa çözüm olarak, yeni bir doğal dil işleme yöntemi geliştirmiştir. lişkilerin sona ermesine ilişkin anlatılar üzerinde uygulanan bu yöntem; konu modelleme (BERTopic) ile örnek metinlerin seçilmesini ve büyük dil modeli (DeepSeek-V3) aracılığıyla sentetik metinlerin üretilmesini bir araya getirmektedir. Yöntemin geçerliliği, otomatik anlamsal benzerlik ölçümleri ve iki uzman araştırmacının değerlendirmeleri birlikte kullanılarak incelenmiştir. Bulgular, sentetik metinlerin çoğu konu kümesinde gerçek anlatılarla yüksek düzeyde anlamsal ve duygusal benzerlik gösterdiğini; ancak güvenlik filtreleri nedeniyle bir konu kümesinde uzman değerlendirmesinin gerçekleştirilemediğini göstermiştir. Bu sonuç, LLM tabanlı sentetik veri üretiminin hassas konularda evrensel / mutlak bir geçerliliğe değil, konuya bağımlı (topic-dependent) bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Benzer şekilde Fuchs vd. (2025), mühendislik eğitimi laboratuvarlarında öğrenci–geri bildirim etkileşimlerini sınıflandırmak amacıyla üç farklı yerel büyük dil modeli (Llama 3.1, Gemma 2.0 ve Mistral NeMo) kullanarak sentetik geri bildirim transkriptleri üretmiştir. Bu sentetik verilerle desteklenen cümle dönüştürücü (sentence transformer) modelinin sınıflandırma doğruluğu %68,4'ten %81'e yükselmiştir. Bununla birlikte, sentetik transkriptlerin zaman zaman gereksiz ayrıntılar içerdiği ve eğiticilerin konuşma biçimini tam olarak yansıtamadığı görülmüştür. Bu iki çalışma, LLM tabanlı sentetik veri üretiminin eğitim araştırmalarında nitel verinin üretilmesi için güçlü ama sınırlılıkları olan bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrenme Analitiği, Yöntemlerin Performanslarının Karşılaştırılması ve Eğitim-Sağlık Kesişimi

Öğrenci performansının tahmin edilmesi bağlamında, Shabnam vd. (2025), gerçek, sentetik ve hibrit (gerçek+sentetik) veri kümelerini, Rastgele Orman (Random Forest, RF), Gradyan Artırma (Gradient Boosting, GB), Destek Vektör Regresyonu (Support Vector Regression, SVR), Aşırı Gradyan Artırma (Extreme Gradient Boosting, XGBoost) ve K-En Yakın Komşu (K-Nearest Neighbors, KNN) gibi çeşitli regresyon tabanlı makine öğrenmesi algoritmalarıyla karşılaştırmıştır. Bulgular, sentetik verinin tahmin performansı açısından gerçek veriyle eşleşebildiğini, hibrit veri kümelerinin ise %87,76'ya varan doğrulukla en iyi performansı sergilediğini göstermiştir. Bu sonuç, sentetik verinin gerçek veriye tam anlamıyla bir alternatif olmaktan çok, onu tamamlayıcı bir kaynak olarak en yüksek faydayı sağladığına işaret etmektedir.

Eğitim ve sağlık bilimlerini bir araya getiren çalışmalarında Kuo vd. (2024), "Health Gym" projesi kapsamında sepsis, akut hipotansiyon ve HIV enfeksiyonunun antiretroviral tedavisi gibi önemli klinik durumlara ilişkin sentetik sağlık verileri üretmiştir. Araştırmacılar, gerçek klinik verilere gizlilik nedeniyle erişimin sınırlı olduğu durumlarda, bu sentetik veri setlerinin lisansüstü sağlık veri bilimi derslerinde ve datathon etkinliklerinde öğretim materyali olarak kullanılabileceğini göstermiştir. Söz konusu çalışma,

sentetik verinin yalnızca bir araştırma aracı olmakla kalmayıp, güçlü bir eğitim ve öğretim aracı olarak da konumlandırılabileceğini somut bir şekilde göstermektedir.

Klinik Psikoloji, Gelişim Psikolojisi ve Davranış Bilimlerinde Araştırma Yöntemleri Alanlarındaki Uygulamalar

Klinik psikoloji ve gelişim psikolojisi alanında Georgiou (2025), gelişimsel dil bozukluğu (Developmental Language Disorder, DLD) olan çocukları tipik gelişim gösteren akranlarından ayırt etmeye yardımcı olabilecek dilsel özellikleri incelemiştir. Araştırmacı, 30 çocukla sınırlı olan örneklemi sentetik verilerle genişleterek rastgele orman tabanlı, açıklanabilir bir çevrimiçi tarama aracı geliştirmiştir. Geliştirilen aracın sonuçlarının, dil ve konuşma terapistlerinin klinik değerlendirmeleriyle yüksek düzeyde uyum gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuç, sentetik veri artırımının -özellikle örneklem büyüklüğünün doğası gereği sınırlı olduğu klinik durumlarda- yapay zekâ destekli tarama araçlarının güvenilirliğini artırmada güçlü bir potansiyele sahip olduğunu açıkça ortaya koymuştur.

Davranış bilimlerinde araştırma yöntemleri kapsamında Byrne vd. (2024), göz izleme (eye-tracking) çalışmalarında korneal yansıma merkezinin konumunu belirlemek amacıyla tamamen sentetik verilerle eğitilmiş bir evrişimli sinir ağı geliştirmiştir. Bu yaklaşım, gerçek göz görüntülerinin tek tek etiketlenmesini gerektiren zaman alıcı süreci ortadan kaldırmış ve gerçek görüntüler üzerinde mevcut gelişmiş yöntemlere kıyasla %3–41,5 oranında daha yüksek uzamsal hassasiyet sağlamıştır. Bu çalışma, sentetik verinin yalnızca tablo ya da metin verisiyle sınırlı olmadığını, davranış bilimlerinde kullanılan görüntü tabanlı ölçme araçlarının geliştirilmesinde de veri erişilebilirliği sorununa somut bir çözüm sunabileceğini göstermesi bakımından önemlidir.

Son olarak, cinsel sağlık psikolojisi alanında Marcantonio vd. (2025), Snapchat'in yapay zekâ sohbet robotu "My AI"ın cinsel rıza, reddetme ve cinsel saldırı gibi konulara ilişkin sorulara verdiği yanıtları nitel sentetik veri analizi yaklaşımıyla incelemiştir. Çalışmada 15 araştırmacı aynı soru setini sohbet robotuna yöneltmiş ve elde edilen yanıtlar içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bulgular, sohbet robotunun genel olarak tutarlı ve cinsel sağlık eğitimi ilkeleriyle uyumlu yanıtlar verdiğini, ancak yanıtların kullanıcılar arasında bazı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu araştırma, sentetik veri kavramının yalnızca geleneksel istatistiksel veya algoritmik veri üretiminden ibaret olmadığını; yapay zekâ sistemlerinin ürettiği yanıtların sistematik birer veri kaynağı olarak toplanıp analiz edildiği özgün bir araştırma deseni şeklinde de kullanılabildiğini göstermesi açısından dikkat çekicidir.

SONUÇ

Bu çalışma kapsamında ele alınan toplam 13 araştırma bir bütün olarak değerlendirildiğinde, eğitim ve psikoloji alanlarında yürütülen sentetik veri araştırmalarının en az dört ana eksen etrafında yoğunlaştığı görülmektedir:

1. Gizlilik-fayda dengesini merkeze alan ve kurumlar arası veri paylaşımını kolaylaştırmayı hedefleyen çalışmalar (Liu vd., 2025; Bonnéry vd., 2019; Wang vd., 2025),

2. Tekrarlanabilirlik ve açık bilimi güçlendirmeyi amaçlayan istatistiksel yöntem geliştirme çalışmaları (Grund vd., 2024, 2026; Zellinger & Bühlmann, 2025),

3. Büyük dil modelleri aracılığıyla nitel (metinsel) veri üretimini araştıran yeni nesil çalışmalar (Sosa-Ramírez vd., 2026; Fuchs vd., 2025) ve

4. Sınırlı örneklem ya da veri erişimi sorununu aşmaya yönelik uygulamalı çözümler sunan araştırmalar (Georgiou, 2025; Byrne vd., 2024; Kuo vd., 2024; Shabnam vd., 2025; Marcantonio vd., 2025).

Bu çalışmaların ortak bulgusu, sentetik verinin gerçek veriye yakın, hatta bazı performans ölçütlerinde (örneğin sınıflandırma doğruluğu, göz izleme hassasiyeti vb.) gerçek veriyle karşılaştırılabilir sonuçlar verebildiği; ancak bu başarının koşullu olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim Sosa-Ramírez vd.'nin (2026) çalışmasında bazı konu kümelerinde insan doğrulamasının başarısız olması, Fuchs vd.'nin (2025) çalışmasında sentetik transkriptlerin bazı söylem özelliklerini yakalayamaması ve Grund vd.'nin (2024) bulgularında geleneksel yaklaşımların modelin hatalı tanımlanmasına duyarlı olması, sentetik verinin "her koşulda güvenilir" bir çözüm olmadığını, aksine her uygulama bağlamında ayrı ayrı doğrulanması gereken bir araç olduğunu açıkça göstermektedir. Bu çıkarım, çalışmanın kuramsal kısmında değinilen "fayda–gizlilik–sadakat üçgeni" ve "evrensel bir yöntemin bulunmaması" ilkeleriyle (Ullman & Vadhan, 2011; Jordon vd., 2022) doğrudan örtüşmektedir. Sonuç olarak, güncel eğitim ve psikoloji alanyazını, sentetik verinin hem güçlü bir araştırma ve öğretim aracı olarak sunduğu potansiyeli hem de dikkatli bir metodolojik doğrulama (denetim) gerektiren sınırlılıklarını bir arada ortaya koymaktadır.

İncelenen araştırmaların bulguları ışığında, eğitim ve psikoloji alanlarında sentetik veri kullanmayı düşünen araştırmacılara yönelik uygulamaya dönük bazı çıkarımlardan söz etmek mümkündür. Öncelikle, araştırmacıların sentetik veriyi kullanmaya karar vermeden önce, çalışmalarının önceliğini -gizliliğin en üst düzeyde korunması mı, yoksa verideki istatistiksel modelin korunması mı- açıkça tanımlamaları gerekmektedir; zira bu iki hedef, fayda-gizlilik-sadakat üçgeni nedeniyle, aynı anda (eş zamanlı olarak) en üst düzeye çıkarılamamaktadır (Ullman & Vadhan, 2011). Yalnızca "sentetik" etiketinin gizlilik açısından yeterli bir güvence sağladığı varsayımından kaçınılmalıdır. Stadler vd. (2020) ve Liu vd. (2025) çalışmalarının da gösterdiği gibi, sentetik veri üretimi, diferansiyel gizlilik gibi biçimsel matematiksel güvencelerle desteklenmediği sürece, üyelik çıkarımı ve benzeri saldırılara karşı kendiliğinden korunaklı değildir. İkinci olarak, nihai modellerin ya da istatistiksel sonuçların yalnızca sentetik veri üzerinde değil, mümkün olduğunca gerçek veri üzerinde de sınanması, sentetik veriden gerçek veriye aktarımda ortaya çıkabilecek performans kayıplarının ya da önyargıların erken aşamada fark edilmesini sağlayacaktır (Jordon vd., 2022). Üçüncü olarak, araştırmacıların kullandıkları üretici model türünü (istatistiksel, GAN tabanlı, VAE tabanlı ya da LLM tabanlı), uyguladıkları gizlilik güvencelerini ve sentetik verinin fayda-gizlilik-sadakat boyutlarında nasıl değerlendirildiğini şeffaf biçimde raporlamaları hem tekrarlanabilirliği hem de bulguların diğer araştırmacılarca eleştirel biçimde değerlendirilmesini kolaylaştıracaktır.

Etik kurullar, sentetik verinin -özellikle eğitim amaçlı kullanımlarda (bkz. Kuo vd., 2024)- gerçek katılımcı verisine erişimin güç olduğu durumlarda uygulanabilir bir alternatif sunduğunu göz önünde bulundurarak, sentetik veri üretim ve doğrulama süreçlerine ilişkin başvuru rehberleri geliştirebilir. Dergi editörleri ve hakemler ise, sentetik veri kullanılan çalışmalarda üretim yönteminin, kullanılan yazılım veya modelin sürümünün ve fayda-gizlilik-sadakat değerlendirmesinin raporlanmasını, yayın standardı olarak talep edebilir. Lisansüstü eğitim programları açısından ise, Kuo vd. (2024) ve Byrne vd. (2024) çalışmalarının da gösterdiği gibi, sentetik veri kümeleri, gerçek verinin gizlilik ya da erişilebilirlik kısıtları nedeniyle kullanılamadığı derslerde, öğrencilerin veri bilimi ve araştırma yöntemleri becerilerini geliştirmeleri için güvenli bir alıştırma zemini sunabilir; bu potansiyelin daha sistematik biçimde ders içeriklerine entegre edilmesi önerilebilir.

Bu derlemenin bazı sınırlılıklarının da belirtilmesi gerekmektedir. İlk olarak, alanyazın taraması tek bir veri tabanı (Web of Science) ile ve yalnızca başlıkta "sentetik veri" ("synthetic data") teriminin geçtiği yayınlarla

sınırlı tutulmuştur. Bu nedenle, "veri artırma" ("data augmentation"), "yapay veri ("artificial data") ya da "simüle edilmiş veri" ("simulated data") gibi farklı terimlerle konuyu ele alan, kavramsal olarak ilişkili diğer çalışmalar tarama kapsamı dışında kalmış olabilir. İkinci olarak, incelemeye dahil edilen 13 çalışma, eğitim ve psikoloji alanlarıyla doğrudan ilişkili olacak biçimde seçilmiştir. Burada incelenen araştırmaların, alanın bütününü yansıtmadığı gerçeği dikkatlerden kaçmamalıdır.

KAYNAKLAR

Abadi, M., Chu, A., Goodfellow, I., McMahan, H. B., Mironov, I., Talwar, K., & Zhang, L. (2016). *Deep learning with differential privacy.* In Proceedings of the 2016 ACM SIGSAC Conference on Computer and Communications Security (pp. 308–318). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/2976749.2978318

Bonnéry, D., Feng, Y., Henneberger, A. K., Johnson, T. L., Lachowicz, M., Rose, B. A., Shaw, T., Stapleton, L. M., Woolley, M. E., & Zheng, Y. (2019). The promise and limitations of synthetic data as a strategy to expand access to state-level multi-agency longitudinal data. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 12*(4), 616–647. https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1631421

Byrne, S. A., Nyström, M., Maquiling, V., Kasneci, E., & Niehorster, D. C. (2024). Precise localization of corneal reflections in eye images using deep learning trained on synthetic data. *Behavior Research Methods, 56*(4), 3226–3241. https://doi.org/10.3758/s13428-023-02297-w

Chen, D., Yu, N., Zhang, Y., & Fritz, M. (2020). *GAN-leaks: A taxonomy of membership inference attacks against generative models*. In Proceedings of the 2020 ACM SIGSAC Conference on Computer and Communications Security (pp. 343–362). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3372297.3417238

Dinur, I., & Nissim, K. (2003). *Revealing information while preserving privacy.* In Proceedings of the Twenty-Second ACM SIGMOD-SIGACT-SIGART Symposium on Principles of Database Systems (pp. 202–210). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/773153.773173

Dwork, C. (2006). *Differential privacy*. In M. Bugliesi, B. Preneel, V. Sassone, & I. Wegener (Eds.), Automata, languages and programming (pp. 1–12). Springer. https://doi.org/10.1007/11787006_1

Dwork, C., & Roth, A. (2014). The algorithmic foundations of differential privacy. *Foundations and Trends in Theoretical Computer Science, 9*(3–4), 211–407. https://doi.org/10.1561/0400000042

Fuchs, S., Werth, A., Méndez, C., & Butcher, J. (2025). Leveraging AI-generated synthetic data to train natural language processing models for qualitative feedback analysis. *Journal of Engineering Education, 114*(4), e70033. https://doi.org/10.1002/jee.70033

Ganev, G., Oprisanu, B., & De Cristofaro, E. (2021). Robin Hood and Matthew effects: Differential privacy has disparate impact on synthetic data [Preprint]. arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2109.11429

Georgiou, G. P. (2025). Enhancing developmental language disorder identification with artificial intelligence: Development of an explainable screening app using real and synthetic data. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s10803-025-07176-1

Goodfellow, I. (2017). NIPS 2016 tutorial: Generative adversarial networks [Preprint]. arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.1701.00160

Goodfellow, I., Pouget-Abadie, J., Mirza, M., Xu, B., Warde-Farley, D., Ozair, S., Courville, A., & Bengio, Y. (2014). Generative adversarial networks. *Communications of the ACM, 63*(11), 139–144. https://doi.org/10.1145/3422622

Grund, S., Lüdtke, O., & Robitzsch, A. (2024). Using synthetic data to improve the reproducibility of statistical results in psychological research. *Psychological Methods, 29*(4), 789–806. https://doi.org/10.1037/met0000526

Grund, S., Lüdtke, O., & Robitzsch, A. (2026). Synthetic data as a method for increasing reproducibility and transparency in educational research. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s11618-026-01396-6

Jordon, J., Szpruch, L., Houssiau, F., Bottarelli, M., Cherubin, G., Maple, C., Cohen, S. N., & Weller, A. (2022). Synthetic data—What, why and how? [Preprint]. arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2205.03257

Jordon, J., Yoon, J., & van der Schaar, M. (2018). *PATE-GAN: Generating synthetic data with differential privacy guarantees*. In International Conference on Learning Representations. https://openreview.net/forum?id=S1zk9iRqF7

Kingma, D. P., & Welling, M. (2013). Auto-encoding variational Bayes [Preprint]. arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.1312.6114

Kuo, N. I., Perez-Concha, O., Hanly, M., Mnatzaganian, E., Hao, B., Di Sipio, M., Yu, G., Vanjara, J., Valerie, I. C., Costa, J. de O., Churches, T., Lujic, S., Hegarty, J., Jorm, L., & Barbieri, S. (2024). Enriching data science and health care education: Application and impact of synthetic data sets through the Health Gym project. *JMIR Medical Education, 10*, e51388. https://doi.org/10.2196/51388

Little, R. J. A. (1993). Statistical analysis of masked data. *Journal of Official Statistics, 9*(2), 407–426.

Liu, Q., Shakya, R., Jovanovic, J., Khalil, M., & de la Hoz-Ruiz, J. (2025). Ensuring privacy through synthetic data generation in education. *British Journal of Educational Technology, 56*(3), 1053–1073. https://doi.org/10.1111/bjet.13576

Marcantonio, T. L., Avery, G., Thrash, A., & Leone, R. M. (2025). Large language models in an app: Conducting a qualitative synthetic data analysis of how Snapchat's "My AI" responds to questions about sexual consent, sexual refusals, sexual assault, and sexting. *The Journal of Sex Research, 62*(9), 1905–1919. https://doi.org/10.1080/00224499.2024.2396457

Narayanan, A., & Shmatikov, V. (2008). *Robust de-anonymization of large sparse datasets*. In 2008 IEEE Symposium on Security and Privacy (pp. 111–125). IEEE. https://doi.org/10.1109/SP.2008.33

Papernot, N., Abadi, M., Erlingsson, Ú., Goodfellow, I., & Talwar, K. (2016). Semi-supervised knowledge transfer for deep learning from private training data [Preprint]. arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.1610.05755

Patki, N., Wedge, R., & Veeramachaneni, K. (2016). *The synthetic data vault*. In 2016 IEEE International Conference on Data Science and Advanced Analytics (DSAA) (pp. 399–410). IEEE. https://doi.org/10.1109/DSAA.2016.49

Rubin, D. B. (1987). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. Wiley. https://doi.org/10.1002/9780470316696

Rubin, D. B. (1993). Discussion: Statistical disclosure limitation. *Journal of Official Statistics, 9*(2), 461–468.

Shabnam, A. S. J., Ramachandriah, T., & Haladappa, M. S. (2025). Predictive model to analyze real and synthetic data for learners' performance prediction using regression techniques. *Online Learning, 29*(1). https://doi.org/10.24059/olj.v29i1.4390

Shokri, R., Stronati, M., Song, C., & Shmatikov, V. (2017). *Membership inference attacks against machine learning models*. In 2017 IEEE Symposium on Security and Privacy (SP) (pp. 3–18). IEEE. https://doi.org/10.1109/SP.2017.41

Sosa-Ramírez, R., López-Meneses, E., González-Zamar, M. D., & Morales Cevallos, M. B. (2026). Artificial intelligence and synthetic data: A natural language processing protocol for synthetic data augmentation with human validation in sensitive domains. *Education Sciences, 16*(6), 885. https://doi.org/10.3390/educsci16060885

Stadler, T., Oprisanu, B., & Troncoso, C. (2020). Synthetic data—Anonymisation groundhog day [Preprint]. arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2011.07018

Ullman, J., & Vadhan, S. (2011). *PCPs and the hardness of generating private synthetic data*. In Theory of cryptography (pp. 400–416). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-19571-6_24

U.S. Census Bureau. (2021). Disclosure avoidance for the 2020 census: An introduction. https://www.census.gov/library/publications/2021/decennial/2020-census-disclosure-avoidance-handbook.html

van Breugel, B., Kyono, T., Berrevoets, J., & van der Schaar, M. (2021). DECAF: Generating fair synthetic data using causally-aware generative networks. *Advances in Neural Information Processing Systems, 34*, 22221–22233. https://doi.org/10.48550/arXiv.2110.12884

Wang, P., Loignon, A. C., Shrestha, S., Banks, G. C., & Oswald, F. L. (2025). Advancing organizational science through synthetic data: A path to enhanced data sharing and collaboration. *Journal of Business and Psychology, 40*(4), 771–797. https://doi.org/10.1007/s10869-024-09997-w

Xu, L., Skoularidou, M., Cuesta-Infante, A., & Veeramachaneni, K. (2019). Modeling tabular data using conditional GAN. *Advances in Neural Information Processing Systems, 32*. https://doi.org/10.48550/arXiv.1907.00503

Yoon, J., Jarrett, D., & van der Schaar, M. (2019). Time-series generative adversarial networks. *Advances in Neural Information Processing Systems, 32*, 5508–5518. https://papers.nips.cc/paper/8789-time-series-generative-adversarial-networks

Zellinger, M. J., & Bühlmann, P. (2025). Natural language-based synthetic data generation for cluster analysis. *Journal of Classification, 42*(3), 517–543. https://doi.org/10.1007/s00357-025-09501-w

Zhang, J., Cormode, G., Procopiuc, C. M., Srivastava, D., & Xiao, X. (2017). PrivBayes: Private data release via Bayesian networks. *ACM Transactions on Database Systems, 42*(4), 1–41. https://doi.org/10.1145/3134428

ÖRGÜTSEL SESSİZLİK: KAVRAMSAL TEMELLERİ VE EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDEKİ YANSIMALARI

Pınar Kaya Dinçtürk, MEB Manavgat Bilim ve Sanat Merkezi, pinarkayadincturk@gmail.com

Tuncer Fidan, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, tuncer.fidan@alanya.edu.tr

GİRİŞ

Bir örgütün değişen koşullara nasıl karşılık vereceği yalnızca yöneticilerin bildikleriyle sınırlı değildir. İşin yürütülmesinde karşılaşılan aksaklıkları ve iyileştirme olanaklarını çoğu zaman önce çalışanlar fark eder. Ancak çalışanın bir sorunu fark etmesi ile o sorunun yönetsel gündeme taşınması aynı şey değildir; arada bilginin kime aktarılacağı, açıklamanın olası sonuçları ve bildirimin işe yarayıp yaramayacağına ilişkin değerlendirmeler bulunur. Karar yetkisinin merkezde toplandığı yapılarda çalışanların bildikleri ile yöneticilerin duydukları arasında belirgin bir uzaklık oluşabilir (Morrison & Milliken, 2000). Morrison (2014, 2023), çalışanların görüşlerini dile getirmesinin örgütsel öğrenme ve karar süreçleri için taşıdığı önemi bu bilgi akışı üzerinden açıklamaktadır.

Morrison ve Milliken (2000), çalışanların örgütün sorunları hakkında bildiklerini topluca kendilerine saklamasını örgütsel sessizlik olarak tanımlamış ve olguyu bireysel bir tercihten çok yapısal bir sorun olarak ele almıştır. Bu çerçevede örgütsel sessizlik ile çalışan sessizliği ilişkili olmakla birlikte özdeş kavramlar değildir. Çalışan sessizliği, bireyin işle ilgili görüş, bilgi veya kaygılarını bilinçli biçimde dile getirmemesiyle (Pinder & Harlos, 2001; Van Dyne vd., 2003); örgütsel sessizlik ise bu davranışı pekiştiren ortak algılar ve örgütsel süreçlerle ilişkilidir. Sessizliğin etkisi yalnızca konuşmayan kişiyle sınırlı kalmaz; benzer sorunlarla karşılaşan diğer çalışanlar da kendilerine örnek alacakları bir tutumla karşılaşmış olurlar (Bowen & Blackmon, 2003; Morrison & Milliken, 2000). Bu nedenle sessizlik hem bireysel bir karar hem de ortak çalışma deneyimlerinin oluşturduğu bir örüntü olarak incelenmelidir.

Bununla birlikte her iletişim eksikliğini bu kavramın içinde değerlendirmek sakıncalıdır. Çalışan bazen bir konuya ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadığından, bazen söz almak için uygun zaman bulamadığından, bazen de sorunu kişisel olarak önemli görmediğinden konuşmaz. Örgütsel sessizlik araştırmasının açıklaması gereken olgu, kişinin paylaşabileceği bir bilgi, kaygı veya öneri bulunmasına rağmen bunu bilinçli biçimde geri çekmesidir (Van Dyne vd., 2003). Böylece araştırmacı sessizliği görünür bir davranış olmaktan çıkarıp onu oluşturan karar sürecini anlamaya yönelir.

Eğitim kurumları açısından konu ayrıca önemlidir. Öğretmen öğrenciyle doğrudan temasın sağladığı gözlemlere, psikolojik danışman öğrencilerin gelişimsel ve psikososyal gereksinimlerine (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020), yönetici ise karar ve kaynak dağıtımı süreçlerine ilişkin farklı bilgilere sahiptir. Bu bilgilerin birbirini tamamlayabilmesi, görüşlerin güvenli bir ortamda paylaşılmasına bağlıdır. Bir toplantıda tartışma çıkmaması, süreçlerin sorunsuz ilerlediğinin yeterli kanıtı değildir; sessizlik bazen karşı çıkışın hiç olmadığını değil, ifade edilemediğini gösterir. Nitekim zümre toplantıları gibi biçimsel katılım ortamlarının öğretmenler açısından bir sessizlik alanına dönüşebildiği gösterilmiştir (Karabay vd., 2023).

Bu bölüm kuramsal bir derleme olarak düzenlenmiştir. Amaç, sessizlik davranışını tanımlamakla yetinmeden temel açıklama yaklaşımlarının hangi soruları yanıtladığını belirlemek, türler arasındaki ayrımları açıklamak ve bulguların eğitim örgütlerine aktarılmasında dikkat edilmesi gereken sınırları tartışmaktır. Bölüm yeni bir saha araştırması ya da sistematik inceleme iddiası taşımamaktadır; aktarılan çalışmalar yöntemsel sınırları gözetilerek yorumlanmıştır. Sırasıyla kavramın gelişimi, kuramsal temelleri, türleri, nedenleri, sonuçları ve ilişkili kavramlar ele alınmakta; ardından liderliğin rolü, eğitim örgütlerine özgü koşullar, sessizliği azaltmaya yönelik yaklaşımlar ve araştırma gündemi tartışılmaktadır.

Örgütsel Sessizlik Kavramı ve Kavramsal Gelişimi

Kavramın gelişimindeki önemli ayrım, sessizlik ile ses çıkarma davranışının birbirinin basit karşıtı olmadığı düşüncesidir. Bir çalışanın bazı konularda öneri getirmesi, diğer konulardaki kaygılarını açıkladığı anlamına gelmez. Aynı kişi, öğrencilerin yararına olacağını düşündüğü bir uygulama için gönüllü biçimde konuşurken yöneticinin kararını eleştirmesi gerektiğinde susabilir. Bu nedenle değerlendirme, çalışanı tek başına "konuşkan" ya da "sessiz" diye sınıflandırmak yerine konuya, muhataba ve güdüye odaklanmalıdır (Van Dyne vd., 2003). Araştırmalar da yalnızca konuşmanın gerçekleşip gerçekleşmediğini değil, hangi bilginin neden ve kimden saklandığını incelemektedir (Brinsfield, 2013; Milliken vd., 2003).

Milliken vd. (2003), çalışanların belirli sorunları yöneticileriyle tartışmaktan çekindiğini saptamıştır. Yöneticiyle ilişkinin bozulması, "sorun çıkaran" gibi olumsuz bir etiketle anılma, kariyer fırsatlarının zarar görmesi ve konuşmanın hiçbir şeyi değiştirmeyeceği düşüncesi temel nedenler arasındadır. Çalışan, karşılaşabileceği tepkiyi ve beklediği sonucu tartarak susmayı seçer. Kavramın sonraki gelişimi bu güdülerin ayrıştırılması yönünde olmuştur. Pinder ve Harlos (2001), algılanan adaletsizliğe verilen tepkiler olarak kabullenici sessizlik ile korku temelli suskun sessizliği birbirinden ayırmış; Van Dyne vd. (2003) korku temelli biçimi savunmacı sessizlik olarak adlandırıp başkalarının yararını gözeten prososyal sessizliği eklemiştir. Brinsfield (2013) ise etkisizlik, ilişkisel kaygı, savunma, çekingenlik, ilgisizlik ve sapma olmak üzere altı ayrı sessizlik güdüsü tanımlamıştır.

Kurum kültürü açısından da benzer bir ayrım geçerlidir. Resmî iletişim kanallarının bulunması, çalışanların bu kanalları güvenle kullanabildiğini kanıtlamaz. Bir öneri kutusunun bulunması ile o kutuya iletilen eleştirilere yanıt verilmesi arasında önemli bir fark vardır: İlki kurumsal olanağı, ikincisi bu olanağın işleyişini gösterir. Kurumsal kuram açısından bu durum, örgütlerin meşruiyet kazanmak için benimsedikleri biçimsel yapıların günlük uygulamadan ayrışabileceğine ilişkin tartışmayla örtüşür (Meyer & Rowan, 1977). Sessizlik araştırmalarında bu ayrım göz ardı edildiğinde biçimsel katılım mekanizmaları gerçek katılımın göstergesi olarak yorumlanabilir.

Kavramsal açıklık, bulguların yorumlanması kadar uygulama önerilerinin seçilmesinde de gereklidir. Örneğin bir okulda öğretmenlerin toplantılarda az konuşması, yönetimsel baskının kanıtı sayılmadan önce toplantı gündeminin niteliği, kararların önceden alınıp alınmadığı, çalışanların yazılı görüş verip vermediği ve geçmiş bildirimlerin nasıl karşılandığı incelenebilir. Farklı veri kaynaklarından elde edilen bilgiler, katılım azlığının gerçekten sessizlikle mi yoksa başka bir süreçle mi ilişkili olduğunu ayırmaya yardımcı olur ve gözlenen bir durumdan hareketle çalışanların niyetlerinin kesin biçimde yorumlanmasını önler.

Örgütsel Sessizliğin Kuramsal Temelleri

Sessizliğin tek bir kuramla açıklanması güçtür. Aşağıdaki yaklaşımlar, çalışanın görüş bildirme kararını karşılıklılık, kişiler arası risk, grup baskısı, kaynak kaybı ve güç ilişkileri bakımından ele alır. Bu yaklaşımlar

birbirini dışlamak zorunda değildir: Çalışan aynı anda yöneticinin tepkisinden çekinebilir, meslektaşlarıyla ilişkisini korumak isteyebilir ve görüş bildirse bile bir şeyin değişmeyeceğini düşünebilir. Dolayısıyla kuramların katkısı, bütün sessizlik örneklerini açıklamak değil, hangi koşullarda hangi mekanizmaların daha görünür olduğunu belirlemektir.

Kuramlar arasındaki bir diğer ayrım açıklama düzeyidir. Bazı yaklaşımlar kişinin risk algısını, bazıları iki kişi arasındaki güveni, bazıları ise grup içinde oluşan ortak beklentileri ele alır. Birey düzeyindeki bir ölçümle bütün kurumun sessizlik iklimine ilişkin sonuç çıkarılması bu nedenle sorunludur; tek bir öğretmenin yöneticisinden çekinmesi, okulun tamamının aynı algıya sahip olduğunu göstermez. Kuramsal düzey ile ölçüm düzeyinin uyumu, özellikle nicel araştırmalarda dikkate alınması gereken bir ilkedir (Klein vd., 1994); grup düzeyindeki ses iklimini bireysel davranıştan ayrı ele alan çalışmalar da bu ayrımın önemini göstermektedir (Morrison vd., 2011).

Sosyal Değişim Yaklaşımı

Sosyal değişim yaklaşımında çalışan ile örgüt arasındaki ilişkinin karşılıklılık temelinde yürüdüğü kabul edilir (Blau, 1964). Kurum tarafından desteklendiğini ve görüşlerinin değerlendirildiğini düşünen çalışan, işleyişi geliştirmeye dönük katkıda bulunmaya daha istekli olabilir; görüşlerinin sürekli karşılıksız kalması ise bilgi paylaşma isteğini zayıflatabilir. Karşılıklılık yalnızca yöneticinin çalışana olumlu davranmasıyla oluşmaz; söylenen sözün örgütsel işleyişte bir karşılık bulması da gereklidir. Morrison (2014), konuşmanın bir sonuç doğuracağına ilişkin beklentiyi görüş bildirme kararının temel belirleyicilerinden biri olarak tanımlar. Aynı sorun birkaç kez dile getirildiği hâlde hiçbir açıklama yapılmıyorsa, çalışan sonraki görüşlerini paylaşmayı gereksiz bir emek olarak görebilir. Buna karşılık, öneri uygulanmasa bile gerekçeli ve saygılı bir yanıt verilmesi, görüş bildirmenin ilişkiyi bozmadığına ilişkin bir deneyim sunabilir. Bu bağlantı tek başına bütün sessizlik davranışlarını açıklamaz; çalışan farklı gerekçelerle de konuşmamayı seçebilir.

Psikolojik Güvenlik

Psikolojik güvenlik, bir çalışma ortamında soru sormanın, hata bildirmenin ya da farklı bir görüş dile getirmenin kişiler arası riskler bakımından güvenli olduğuna ilişkin paylaşılan inançtır (Edmondson, 1999). Görüş bildirdiğinde aşağılanma veya cezalandırılma bekleyen çalışan bilgiyi paylaşmaktan kaçınabilir. Burada belirleyici olan, yöneticinin sözlü olarak açık olması kadar çalışanların önceki bildirimlerine verilen tepkilerdir. Psikolojik güvenlik, bütün görüşlerin doğru kabul edilmesi ya da performansa ilişkin hesap verebilirliğin kaldırılması anlamına gelmez; ayırt edici olan, düşüncenin tartışılması ile kişinin küçük düşürülmesi arasındaki sınırdır.

Okullarda psikolojik güvenlik yalnızca yönetici-öğretmen ilişkisinde oluşmaz. Zümre çalışmaları, branş toplantıları ve çok disiplinli öğrenci değerlendirme süreçleri de risk algısını biçimlendirebilir (Karabay vd., 2023). Farklı düşüncenin hemen kişisel bir itiraz gibi algılandığı toplantılarda çalışanlar görüşlerini toplantı dışındaki dar çevrelerle sınırlayabilir. Bu durumda resmî karar süreçleri mevcut seçeneklerin tamamını görmeden ilerler.

Sessizlik Sarmalı

Sessizlik sarmalı yaklaşımı, bireyin görüşünü azınlıkta gördüğünde dışlanma kaygısıyla susabileceğini ve her susuşun azınlıkta olma algısını güçlendirerek sarmalı sürdürdüğünü öne sürer (Noelle-Neumann, 1974).

Bowen ve Blackmon (2003) bu yaklaşımı örgütsel ses davranışına uyarlayarak görüşlerin sosyal kabul görmesine ilişkin beklentilerin önemini tartışmıştır. Gruptaki çoğunluğun hangi düşünceyi desteklediğine ilişkin algılar her zaman doğru değildir; itiraz edenlerin susması, sessiz kalan diğer kişilere de benzer bir çoğunluk izlenimi verebilir. Böylece kararın herkes tarafından kabul edildiği düşünülürken, açıklanmamış çekinceler birikmiş olabilir.

Sessizlik sarmalı ile çoğulcu bilgisizlik aynı kavram değildir: İlki görüş açıklama davranışındaki baskıyı, ikincisi kişinin kendi düşüncesini paylaşan başkalarını yanlışlıkla farklı düşünüyor sanması durumunu anlatır (Miller & McFarland, 1987). Bu mekanizma, özellikle toplantıların güçlü bir hiyerarşi içinde yürütüldüğü durumlarda dikkatle incelenmelidir. Bununla birlikte oy birliğiyle alınmış bir kararın varlığı, sessizlik sarmalının bulunduğunu göstermeye yetmez; böyle bir sonuca yaklaşabilmek için üyelerin özel değerlendirmeleri ile kamusal açıklamaları arasındaki farkı incelemek gerekir.

Kaynakların Korunması ve Risk-Fayda Değerlendirmesi

Kaynakların korunması kuramı, bireylerin değer verdikleri kaynakları edinmeye, korumaya ve yitirmekten kaçınmaya güdülendiğini; kaynak kaybı tehdidinin tek başına stres yarattığını öne sürer (Hobfoll, 1989). Mesleki statü, iş ilişkileri ve kariyer olanakları bu açıdan korunmak istenen kaynaklar arasında düşünülebilir. Çalışanlar konuşmanın olası yararı ile kişisel maliyetini karşılaştırır; Morrison (2014) bu kararı, konuşmanın işe yarayacağı ve güvenli olacağı yönündeki iki temel değerlendirmeye bağlar. Örneğin bir öğretmen, eleştirisinin gelecek dönemdeki görev dağılımını ya da meslektaşlarıyla iş birliğini etkilemesinden endişe duyabilir. Bu tür örnekler, sessizliğin yalnızca psikolojik bir yatkınlık değil, algılanan kayıp olasılığıyla ilişkili bir karar olduğunu düşündürür. Yine de genel risk değerlendirmesi ile kaynakların korunması kuramını özdeş kabul etmek doğru değildir; kaynak kaybına ilişkin kuramsal önermelerin sessizlik bağlamında ayrıca sınanması gerekir.

Güç, Statü ve Hiyerarşi

Örgütteki yetki ve statü farklılıkları, eleştirinin hangi koşullarda dile getirilebildiğini etkileyebilir. Hiyerarşi tek başına olumsuz bir yapı değildir; görevlerin, yetkilerin ve sorumlulukların belirlenmesi için gerekli olabilir. Sorun, hiyerarşinin eleştiriye kapalı bir ilişki biçimiyle birleştiği yerde belirginleşir. Morrison ve Milliken (2000), üst yönetimin çalışanların kendi çıkarını gözettiğine, en doğrusunu yönetimin bildiğine ve uzlaşmanın örgütsel sağlığın göstergesi olduğuna ilişkin örtük inançlarının, merkezileşmiş karar yapılarıyla birleştiğinde sessizlik iklimini beslediğini ileri sürer. Yöneticiyle görüş ayrılığını dile getirmek saygısızlık olarak yorumlanıyorsa, çalışan kararın niteliğini tartışmak yerine kendi konumunu korumaya yönelebilir. Detert ve Edmondson (2011), çalışanların "üstünü başkalarının önünde eleştirme" ya da "kanıtın yoksa konuşma" gibi örtük kurallar nedeniyle somut bir tehdit olmasa bile kendilerini sansürleyebildiğini göstermiştir. Bu nedenle sessizliği yalnızca kişisel cesaret eksikliğine indirgemek, karar yetkisi, yaptırım olasılığı ve dışlanma beklentisi gibi yapısal etkenleri göz ardı eder.

Örgütsel Sessizlik Türleri

Sessizlik türlerini ayırmada davranışın dışarıdan görünümü değil, bilgiyi saklamaya yönelten temel güdü esas alınır (Van Dyne vd., 2003). Tablo 1, alanyazında en sık kullanılan üç türü güdü, olası yansıma ve kurumsal karşılık bakımından karşılaştırmaktadır.

Tablo 1. Örgütsel Sessizlik Türlerinin Temel Özellikleri

Sessizlik Türü	Temel Güdü	Olası Yansıma	Daha Doğrudan Kurumsal Karşılık
Kabullenici	Konuşmanın sonucu değiştirmeyeceğini düşünme	Görüş ve önerileri geri çekme	Geri bildirimlerin sonuç verdiğini görünür kılma
Savunmacı	Kişisel olumsuz sonuçlardan kaçınma	Eleştirileri ve kaygıları saklama	Güvenli itiraz ve koruyucu bildirim prosedürleri
Prososyal	Başkalarının veya kurumun yararını gözetme	Bilginin paylaşımını amaca göre sınırlama	Bilgi saklamanın etik ve hukuki sınırlarını netleştirme

Not. Pinder ve Harlos (2001) ile Van Dyne vd. (2003) temel alınarak yazar tarafından oluşturulmuştur.

Kabullenici sessizlikte temel düşünce, konuşmanın sonucu değiştirmeyeceğidir. Savunmacı sessizlikte ise çalışan değişim olasılığını tümüyle reddetmek zorunda değildir; ancak konuşmanın kendisi için bir bedel doğurabileceğine inanır. Bu ayrım müdahale açısından belirleyicidir. Sürekli görmezden gelindiği için konuşmayan bir çalışan, yöneticinin misilleme yapacağından çekinen çalışanla aynı koşullara ihtiyaç duymaz: İlk durumda görüş bildirmenin işe yaradığına ilişkin kanıtlar, ikinci durumda güvenli itiraz ve koruyucu prosedürler daha anlamlıdır (Pinder & Harlos, 2001; Van Dyne vd., 2003). Bu farklılıklar yok sayıldığında, iyi niyetli bir katılım çağrısı bile sessizliği azaltmakta yetersiz kalabilir.

Prososyal sessizlik daha dikkatli bir etik değerlendirme gerektirir. Kişi, bir başkasının mahremiyetini korumak gibi yararlı bir amaçla bazı bilgileri paylaşmayabilir. Ancak bir meslektaşın işle ilgisi bulunmayan özel yaşamına ait bilgilerin saklanması ile öğrencinin güvenliğini etkileyen bir durumun paylaşılmaması aynı kategoride değerlendirilemez. Kimin korunmak istendiği ve bilginin paylaşılmasının yasal ve mesleki gereklilikler bakımından ne anlama geldiği ayrıca ele alınmalıdır; iyi niyetli gerekçe her bilgi saklama davranışını haklı kılmaz.

Bu sınıflandırmada aynı davranış farklı koşullarda farklı bir anlam taşıyabilir. Bir öğretmenin toplantıda konuşmaması, değişimin mümkün olmadığına inanmasından da yöneticinin tepkisinden çekinmesinden de kaynaklanabilir (Van Dyne vd., 2003). Bu nedenle sessizlik türleri yalnızca gözlenen davranış üzerinden değil, davranışın amacı, bağlamı ve olası sonuçları birlikte değerlendirilerek yorumlanmalıdır.

Örgütsel Sessizliğin Nedenleri

Çalışanın susma kararı, kişisel değerlendirmeleri ile örgütün sunduğu fırsat ve risklerin etkileşimi içinde oluşur. Bu kararı açıklarken bireysel etkenler, ilişkisel etkenler ve örgütsel koşulların birbirinden ayrılması yararlıdır (Morrison, 2014, 2023). Bireysel düzeyde çatışma eğilimi, önceki deneyimler ve mesleki öz yeterlik algısı öne çıkabilir. İlişkisel düzeyde yöneticiye duyulan güven, meslektaşların tepkileri ve grup içindeki konum önem taşır. Örgütsel düzeyde ise kararların merkezileşmesi, şikâyet süreçlerinin belirsizliği ve eleştiriye verilen kurumsal tepkiler belirleyici olabilir. Okul iklimine ilişkin olumlu algıların daha düşük sessizlik algısıyla ilişkili bulunması da çalışma ortamının bu düzeydeki önemine işaret etmektedir (Karadaş & Kurtay, 2024). Bu ayrım analitik amaçlıdır; gerçek iş yaşamında etkenler birbiriyle etkileşim hâlindedir.

Geçmiş deneyimler, aynı koşullar altında çalışanların neden farklı tepkiler verebildiğini açıklamaya yardımcı olur. Daha önce önerisinin dikkate alındığını gören bir çalışan yeni bir sorunu paylaşmayı daha olası bulabilir; buna karşılık başkalarının önünde küçük düşürülen ya da sözünün çarpıtıldığını düşünen kişi sonraki toplantılarda daha ihtiyatlı davranabilir (Detert & Edmondson, 2011; Milliken vd., 2003). Bununla birlikte önceki deneyim ile bugünkü davranış arasındaki ilişkiyi yalnızca geriye dönük beyanlardan çıkarmak sınırlıdır; süreçleri izleyen çalışmalar bu noktada daha güçlü kanıt sağlayabilir.

Aynı kurum içindeki farklı çalışan gruplarının eşit konuşma olanağına sahip olduğu da varsayılmamalıdır. Kadrolu, sözleşmeli ya da ücretli çalışan öğretmenlerin, farklı kıdem düzeylerindeki personelin ve yönetime daha yakın görevlerde bulunanların riskleri farklı algılaması mümkündür; nitekim örgütteki konum ve statü, görüş bildirmenin algılanan riskiyle ilişkili bulunmuştur (Morrison, 2014). Ancak bu farklılıkların varlığı somut veriye dayanılarak gösterilmelidir; çalışanların sessizlik nedeni yalnızca statülerinden hareketle belirlenemez.

Örgütsel Sessizliğin Sonuçları

Örgütsel sonuçlar açısından ilk risk, sorunların karar vericilere eksik aktarılmasıdır. Bu durum, aynı aksaklığın farklı birimlerde tekrarlanmasına ve çözümün gecikmesine yol açabilir. İkinci risk, çalışanların karar sürecine katkı verme isteğinin zamanla zayıflamasıdır. Üçüncü risk ise kurumsal hafızanın daralmasıdır: İyileştirme için kullanılabilecek deneyimler kişilerde kalır, ortak bilgiye dönüşmez (Morrison & Milliken, 2000). Bu sonuçlar olası mekanizmalardır; hangi kurumda ne ölçüde ortaya çıktıkları araştırmayla belirlenmelidir.

Çalışan açısından sessizlik, sürekli dikkat ve öz denetim gerektiren bir davranışa dönüşebilir. Hangi konunun kimin yanında konuşulacağına ilişkin kaygı mesleki ilişkileri zorlaştırabilir. Lainidi vd. (2026) tarafından gerçekleştirilen sistematik derleme ve meta-analiz, sessizliğin tükenmişlikle orta düzeyde pozitif, ses davranışının ise düşük düzeyde negatif ilişkili olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte tükenmişliğin sessizliği artırması ya da iki değişkenin ortak bir çalışma koşulundan etkilenmesi de mümkündür; bu bulgu tek yönlü bir nedensellik biçiminde sunulmamalıdır.

Sessizliğin her zaman doğrudan ve görünür bir zararla sonuçlanmaması değerlendirmeyi güçleştirir. Bazı durumlarda sorun başka bir kanaldan çözülebilir ya da paylaşılmayan görüş kararın niteliğini önemli ölçüde değiştirmeyebilir. Bu olasılıklar sessizliğin önemini ortadan kaldırmaz; ancak zarar ile risk kavramlarının ayırt edilmesini gerektirir. Akademik anlatımda sessizliğin kesin sonuçları yerine, hangi mekanizmalar üzerinden ve hangi koşullarda olumsuz sonuçlarla ilişkili olabileceğinin açıklanması daha isabetlidir.

Örgütsel Sessizlikle İlişkili Kavramlar

Örgütsel sessizliği anlamak için psikolojik güvenlik, örgütsel güven, örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık gibi kavramların da değerlendirilmesi gerekir. Bu kavramlar birbirine yakın görünse de farklı sorulara yanıt verir. Örgütsel güven, çalışanların kurumun veya diğer kişilerin davranışlarına ilişkin olumlu beklentilere dayanarak kendini incinebilir kılma istekliliğini (Mayer vd., 1995); psikolojik güvenlik, kişiler arası risk içeren davranışların çalışma ortamında ne ölçüde güvenli görüldüğünü (Edmondson, 1999) öne çıkarır. Örgütsel adalet ise kararların, karar süreçlerinin ve kişiler arası muamelenin hakkaniyetine ilişkin algılarla ilgilidir (Colquitt, 2001). Pinder ve Harlos (2001) sessizliği doğrudan algılanan adaletsizliğe verilen bir tepki olarak ele almıştır. Özellikle bildirilen sorunların sürekli yanıtsız kalması, gelecekte görüş paylaşmanın yararlı olacağına ilişkin beklentiyi zayıflatabilir.

Örgütsel bağlılık da sessizlikle basit bir karşıtlık ilişkisi içinde düşünülmemelidir (Meyer & Allen, 1991). Hirschman'ın (1970) erken çözümlemesinin gösterdiği gibi, kuruma güçlü bağlılık duyan bir çalışan kurumu geliştirmek amacıyla eleştiri getirebilir. Başka biri ise kuruma zarar vermemek düşüncesiyle sorunları saklayabilir. Benzer biçimde sessizlik genel memnuniyetsizlikle eş anlamlı değildir: İşinden memnun bir çalışan belli bir kararı eleştirmekten çekinebilir, genel olarak memnuniyetsiz biri ise yönetime doğrudan itiraz edebilir. Bu nedenle iş doyumu, örgütsel bağlılık, psikolojik güvenlik ve sessizlik gibi değişkenleri

aynı kavramın farklı adlarıymış gibi değerlendirmek hem kuram geliştirmeyi hem de bulguların karşılaştırılmasını zorlaştırır. Bu ayrımlar, bir okulda sessizliğin neden arttığını araştırırken ölçülen değişkenin açık biçimde tanımlanmasını sağlar.

Liderlik ve Örgütsel Sessizlik

Liderlik davranışları, çalışanların hangi konularda ve kime konuşabileceğine ilişkin algılarını etkileyebilir. Yönetici açısından asıl sınav, olumlu görüşlere değil rahatsız edici geri bildirimlere verdiği tepkidir. Detert ve Burris (2007), yöneticinin açıklığına ilişkin algıların çalışanların görüş bildirme davranışıyla ilişkili olduğunu ve bu ilişkide psikolojik güvenliğin aracı rol oynadığını göstermiştir. Toplantıda farklı fikir isteyen ancak itiraz eden kişiyi sonradan suçlayan yönetici, resmî söylemi ile fiilî uygulaması arasında bir boşluk oluşturur. Buna karşılık öneriyi reddetse bile gerekçesini açıklayan ve kişiyi hedef almayan bir yaklaşım daha açık bir iletişim için zemin hazırlayabilir.

Türkiye'deki okul araştırmaları da bu ilişkiye işaret etmektedir. Bilir vd. (2025), öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik tarzlarına ilişkin algıları ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasında anlamlı ve negatif bir ilişki bildirmiştir. Sönmez ve Cemaloğlu (2024) ise okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışları ile öğretmenlerin sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve paternalist liderliğin kendi içinde farklı boyutlar taşıdığına dikkat çekmiştir. Bu nedenle "koruyucu liderlik sessizliği azaltır" ya da "otoriter liderlik her durumda aynı etkiyi oluşturur" gibi geniş genellemeler yerine, ölçülen boyutların ve araştırma bağlamının ayrı ayrı okunması gerekir. Ayrıca birlikte değişen iki özelliğin bulunması birinin diğerini doğrudan oluşturduğunu kanıtlamaz; kesitsel desenler, ölçüm araçlarının niteliği ve ortak yöntem yanlılığı sonuçların yorumunda göz önünde bulundurulmalıdır (Podsakoff vd., 2003).

Liderliğin sessizlikle ilişkisini değerlendirirken yönetici söylemi kadar çalışanların gerçek deneyimleri de ele alınmalıdır. Katılımı destekleyen bir politika kâğıt üzerinde bulunabilir; ancak kararların kapalı toplantılarda kesinleştirilmesi bu politikanın etkisini sınırlayabilir. Ayrıca yöneticiye doğrudan görüş sunmak ile meslektaşlar arasında eleştiri paylaşmak farklı kişiler arası riskler barındırır. Detert ve Treviño (2010), çalışanların görüş bildirme kararlarında yalnızca doğrudan amirin değil, bir üst kademedeki yöneticilerin de etkili olduğunu göstermiştir. Bu nedenle sessizlik araştırmalarında bilginin hangi yöne, hangi ortamda ve hangi kişiler arasında aktarılmadığı açıkça tanımlanmalıdır.

Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Sessizlik

Örgütsel sessizlik alanyazınının önemli bir bölümü, kendi kararlarını büyük ölçüde kendisi alan işletmelerde geliştirilmiştir. Oysa Türkiye'de okullar, öğretim programından personel atamasına ve kaynak dağıtımına kadar pek çok kararın merkezde alındığı bir kamu sisteminin özerk olmayan birimleridir. Bu durum sessizliğin okul düzeyindeki anlamını değiştirir. Öğretmenin dile getirmediği bazı sorunlar okul yöneticisinin yetki alanını aşar; bu nedenle kabullenici sessizlik, yöneticinin tutumundan çok konuşmanın karşılık bulabileceği bir karar noktasının okulda bulunmamasından kaynaklanabilir (Morrison & Milliken, 2000). Okul yöneticileri de üst kademelere karşı benzer bir sessizlik yaşayabilir; Bakanlık tarafından düzenlenen zümre toplantılarının bir sessizlik alanına dönüşebilmesi bu duruma örnektir (Karabay vd., 2023). Bununla birlikte yöneticiler merkezî düzenlemeleri olduğu gibi aktaran edilgen aracılar değildir; düzenlemeleri yorumlayarak ve okul koşullarına uyarlayarak öğretmen görüşlerine alan açabilir ya da bu alanı daraltabilirler (Coburn, 2004; Spillane vd., 2002). Öğretmenler de mesleki yargıları olan aktörler olarak bu sınırlar içinde neyi, kime ve hangi kanaldan söyleyeceklerine karar verirler.

Eğitim örgütlerinde görüş bildirme yalnızca bir yönetim meselesi değildir; öğretim programlarının uygulanması, öğrenci gelişiminin izlenmesi ve psikososyal risklerin zamanında ele alınmasıyla da ilişkilidir. Öğretmenlerin sınıfta gözlemledikleri güçlükler, rehberlik servisinin ulaştığı bilgiler ve idarenin düzenleyici kararları birbirinden kopuk yürütüldüğünde, aynı öğrenciye ilişkin tablo eksik kalabilir. Örneğin bir öğrencinin akademik gerilemesine veya okul içindeki bir güvenlik riskine ilişkin bilgi ilgili kişilere iletilmediğinde, zamanında önlem alınması zorlaşabilir. Bununla birlikte öğrencilerin özel yaşamına ait bilgilerin korunması ve mesleki gizlilik yükümlülükleri, açıklığın sınırsız bilgi paylaşımı olarak anlaşılmasını engeller (MEB, 2020).

Bilim ve sanat merkezleri gibi farklı disiplinlerin bir arada çalıştığı eğitim ortamlarında öğrencilerin yetenek gelişimine ilişkin kararlar, farklı alanlardaki öğretmenlerin gözlemlerini bir araya getirmeyi gerektirir; örneğin öğrenci grupları, psikolojik danışman tarafından gözlem ve öğretmen önerileri doğrultusunda yeniden oluşturulmaktadır (MEB, 2025). Bu süreçte sessizlik yalnızca öğrencilerle ilgili bir güçlüğün gizlenmesi biçiminde ortaya çıkmaz. Bir öğretmen, etkinliğin öğrencinin hazırbulunuşluğuna uygun olmadığını düşünmesine rağmen ortak planı aksatmamak için itirazını erteleyebilir; bir başkası değerlendirme ölçütlerinin yeterince açık olmadığını fark ettiği hâlde meslektaşlarının çalışmalarını sorguluyor görünmekten kaçınabilir. Her iki durumda da konuşulmayan konunun niteliği ve susmanın gerekçesi farklıdır. Ancak bu bağlama özgü sessizlik düzeyleri veya nedenleri hakkında veri olmaksızın diğer okul türlerinde bulunan ilişkilerin aynı biçimde geçerli olduğu ileri sürülemez; bu kurumlarda öğretmen ve psikolojik danışmanların deneyimlerinin nitel olarak incelenmesi kuramsal açıklamaları sınama açısından değerli olabilir.

Disiplinler arası çalışmaların yürütüldüğü kurumlarda anlaşmazlığın yönetilme biçimi de önem kazanır. Bir görüşün kabul edilmemesi kendi başına örgütsel sessizlik doğurmaz; ancak aynı kişinin görüşlerinin sürekli gerekçesiz biçimde reddedilmesi sonraki katkılarını azaltabilir. Önerinin neden uygulanamadığı, hangi ölçütlere göre değerlendirildiği ve yeniden ne zaman ele alınabileceği açıklanırsa çalışan, kararın sonucuna katılmasa bile sürecin anlaşılır olduğunu görebilir. Karar süreçlerinin ve gerekçelerin açıklanması, adalet algısının temel bileşenleri arasında yer alır (Colquitt, 2001). Bu noktada eleştiri kültürü ile profesyonel sorumluluk arasında yapıcı bir denge kurulabilir: Öğretim materyallerine ilişkin bir itiraz, bir meslektaşın mesleki yeterliğine yönelik kişisel bir değerlendirmeyle; yönetsel bir kararın gerekçesini sorgulamak da yöneticinin kişiliğini hedef almakla aynı şey değildir. Kurum içi iletişim kuralları, saygıyı eleştirisizlikle özdeşleştirmediği ölçüde işlev kazanır.

Rehberlik hizmetlerinde gizlilik ile sessizlik arasındaki ayrım özellikle belirgindir. Öğrencinin mahremiyetini korumak amacıyla erişimi sınırlandırılan bilgi etik ve yasal yükümlülüğün gereğidir (MEB, 2020); öğrenciye yönelik bir riskin yetkili birimlere bildirilmemesi ise farklı bir değerlendirme gerektirir. Araştırmalarda bu iki davranışın tek bir "bilgi saklama" kategorisinde toplanması kavramsal hata doğurabilir. Benzer biçimde kurum içi sessizliğin varlığını anlamak için toplantıya katılım oranları tek başına yeterli değildir; görüşlerin çeşitliliği, hangi önerilere yanıt verildiği, olumsuz geri bildirimin sonradan çalışan aleyhine kullanılıp kullanılmadığı ve güvenli başvuru kanallarının etkinliği birlikte ele alınmalıdır.

Örgütsel Sessizliği Azaltmaya Yönelik Yaklaşımlar

Sessizliği azaltmak için çalışanlardan yalnızca daha çok konuşmalarını istemek yeterli değildir; asıl odak, görüş bildirmeyi anlamlı ve güvenli kılan koşullardır. İlk adım, geri bildirimin amacını ve değerlendirme ölçütlerini açık hâle getirmektir. Çalışan, görüşü ilettiğinde hangi aşamalardan geçeceğini, kimlerin

erişebileceğini ve yanıtı ne zaman bekleyebileceğini bilmelidir. Belirsiz süreçler çalışanları kişisel ilişkilere dayalı kanallara yönlendirebilir; ancak sürecin yazılı olması tek başına güven yaratmaz, uygulamanın tutarlı olması gerekir.

İkinci adım, yöneticilerin eleştiriye yanıt verme biçimini güçlendirmektir. Yöneticinin açık ve erişilebilir olduğuna ilişkin algılar, çalışanların görüş bildirme davranışıyla ilişkilidir (Detert & Burris, 2007). Görüş bildirene teşekkür etmek yararlı olabilir, fakat yeterli değildir. Öneri uygulanmayacaksa bunun gerekçesi açıklanmalı; karar değiştiğinde de katkıda bulunanların payı görünür kılınmalıdır. Böylece çalışan, konuşmanın her zaman kabul görmek anlamına gelmediğini, fakat görüşünün ciddiyetle ele alındığını anlayabilir. Okul düzeyinde çözülemeyecek konularda görüşün hangi üst kademeye, hangi yolla iletildiğinin ve sonucunun paylaşılması da bu adımın parçasıdır.

Üçüncü adım, çalışanların farklı düzeylerde konuşabilmesini sağlayacak kanallar kurmaktır. Düzenli toplantılar, yapılandırılmış görüş toplama formları ve etik bildirim mekanizmaları birbirini tamamlayabilir. Bu kanallar oluşturulurken olağan görüş ve öneriler ile etik ya da güvenlik bildirimleri ayırt edilmelidir; usulsüzlük bildirimi (whistle-blowing) alanyazını, ikinci türdeki bildirimlerin farklı koruma ve süreç gerektirdiğini ortaya koymaktadır (Near & Miceli, 1985). Programın işleyişine ilişkin bir eleştiri açık toplantıda tartışılabilecek bir gündem maddesidir; öğrenciye veya çalışana yönelik ciddi bir zarar olasılığı içeren bildirim ise sınırlı erişim, kayıt güvenliği, başvuru sahibinin korunması ve yetkili kişiye yönlendirme gerektirir. Anonim kanallar bazı durumlarda çekinceyi azaltabilir; fakat kişisel verilerin korunması ve kötüye kullanımın önlenmesi bakımından açık kurallarla desteklenmelidir. Dolayısıyla şeffaflık, herkesin her bilgiye erişmesi değil, sürecin kim tarafından, hangi gerekçeyle ve hangi sınırlar içinde yürütüldüğünün açıklanması olarak anlaşılmalıdır.

Bu uygulamalar kademeli biçimde değerlendirilebilir. Öncelikle çalışanların hangi konularda görüşlerini paylaşmakta zorlandığı, mahremiyet ve gönüllülük korunarak belirlenebilir; ardından açık gündemli toplantılar, yazılı öneri kanalları ve gerekçeli geri bildirim gibi araçlardan gereksinime uygun olanlar seçilebilir; son aşamada yapılan düzenlemenin nasıl işlediği gözden geçirilebilir. Başarı yalnızca yapılan toplantı ya da kişi başına düşen öneri sayısıyla ölçülmemelidir. Bildirilen sorunların niteliği, yanıtlanma süresi, çözüme ulaşan başvurular ve çalışanların misilleme kaygıları gibi göstergeler birlikte izlendiğinde, kurumun daha fazla görüş toplaması ile gerçekten daha açık bir çalışma ortamı oluşturması birbirinden ayrılabilir. Bu süreçte çalışanlara görüş bildirme baskısı kurulmamalıdır.

Araştırma Gündemi ve Geleceğe Yönelik Tartışmalar

Gelecek araştırmalarda ilk gereklilik, sessizlik türlerini tek bir toplam puana indirgemeden incelemektir. Kabullenme, savunma ve prososyal güdüler farklı örgütsel koşullarla bağlantılı olabilir (Brinsfield, 2013; Van Dyne vd., 2003); bunların tek boyut altında değerlendirilmesi, örneğin güvenlik kaygısıyla susan bir çalışan ile mahremiyeti korumak için bilgi paylaşmayan çalışan arasındaki ayrımı görünmez kılabilir. Benzer biçimde bireysel sessizlik davranışı ile okul düzeyinde yerleşen sessizlik ikliminin ayrı ölçülmesi ve çok düzeyli desenlerle incelenmesi önemlidir (Klein vd., 1994; Morrison vd., 2011).

İkinci gereklilik, öğretmenler ile psikolojik danışmanların rol farklılıklarını araştırma tasarımında hesaba katmaktır. Mesleki sorumlulukları ve bilgiye erişim düzeyleri farklı olan bu gruplar benzer bir kurumsal iklimi farklı deneyimleyebilir. Nitel araştırmalarda katılımcıya doğrudan “Kurumunuzda baskı var mı?” diye sormak yerine, bir kararın tartışıldığı son toplantıyı nasıl deneyimlediği, hangi önerilerin gündeme geldiği ve itirazların nasıl karşılandığı sorulabilir. Böyle olay temelli sorular, sessizliği önceden kabul eden

yönlendirici bir soru biçiminden uzaklaşmayı ve hangi olayın ardından konuşmama kararı verildiğini anlamayı sağlar. Aynı olayın yönetici, öğretmen ve psikolojik danışman tarafından farklı yorumlanması ise hata olarak giderilmek yerine karşılaştırmalı analiz için veri sağlayabilir.

Üçüncü olarak, kesitsel çalışmalar değişkenler arasındaki ilişkileri gösterebilir, ancak bir çalışanın hangi deneyimlerin ardından susmayı tercih etmeye başladığını sınırlı ölçüde açıklar; son derlemeler de ses ve sessizliğin zaman içindeki dinamiklerini izleyen desenlere duyulan gereksinimi vurgulamaktadır (Morrison, 2023). Boylamsal ve nitel çalışmaların birlikte yürütülmesi ve müdahalelerin uzun dönemli etkilerinin izlenmesi bu açığı kapatabilir. Geri bildirim kanalı oluşturmak kısa vadede bildirim sayısını artırabilir; fakat zamanla güvenin ve karar kalitesinin nasıl değiştiği ayrıca araştırılmalıdır.

Son olarak yöntemsel ve etik güçlükler göz ardı edilmemelidir. Çalışanlar doğrudan sorulara sosyal açıdan kabul görecek yanıtlar verebilir (Podsakoff vd., 2003); "Yöneticimden çekindiğim için konuşmuyorum" gibi bir ifadeye katılmak, özellikle küçük çalışma gruplarında katılımcıya riskli gelebilir. Bu nedenle anonim veri toplama, farklı kaynaklardan bilgi edinme ve sonuçları kişi ya da kurum düzeyinde teşhis edilemeyecek biçimde raporlama temel önlemler arasında yer almalıdır. Küçük kurumlarda katılımcıları tanınır hâle getirebilecek branş, görev yılı ve özgül olay ayrıntılarının birlikte verilmesinden kaçınılmalıdır.

SONUÇ ve DEĞERLENDİRME

Kuramsal inceleme, örgütsel sessizliği tek bir kişilik özelliğine veya yönetici davranışına bağlamanın yeterli olmadığını göstermektedir. Örgütsel sessizlik; yönetim uygulamaları, güç ilişkileri ve geçmiş deneyimlerle biçimlenen çok katmanlı bir olgudur. Aynı dışsal davranış çaresizlikten, kendini koruma isteğinden ya da başkalarının yararını gözetme düşüncesinden kaynaklanabilir. Bu yüzden sessizliğin nedenini anlamak için davranışın ardındaki güdülerin, konuşmanın muhatabının ve kurumun önceki tepkilerinin birlikte değerlendirilmesi gerekir.

Eğitim kurumlarında temel amaç, çalışanları her durumda konuşmaya zorlamak değil, mesleki bilgi ve eleştirinin güvenli, sorumlu ve etkili biçimde paylaşılabildiği çalışma koşulları oluşturmaktır. Okulların merkezî bir kamu sisteminin parçası olması, bu koşulların yalnızca okul içinde değil, okul ile üst kademeler arasındaki bilgi akışında da kurulmasını gerektirir. Yönetimin geri bildirimlere tutarlı karşılık vermesi, öğrenci mahremiyetini gözeten bildirim süreçlerinin kurulması ve kararların gerekçelendirilmesi bu bakımdan önem taşır.

Son olarak örgütsel sessizliğin azalması, her toplantıda herkesin konuşması gibi yüzeysel bir ölçütle belirlenmemelidir. Daha anlamlı ölçüt, gerekli bilgi ve uyarıların uygun kişilere zamanında ulaşması, görüşlerin misilleme korkusu olmadan ifade edilebilmesi ve alınan kararların gerekçelerinin anlaşılabilmesidir. Araştırma ve uygulama gündeminin bireylerin susmasını eleştirmekten çok bu davranışı ortaya çıkaran kurumsal koşulları görünür kılmaya yönelmesi, sessizliği yalnızca ortadan kaldırılacak bir davranış olarak değil, örgütün öğrenme kapasitesini ve etik sorumluluklarını değerlendirmeye yarayan bir gösterge olarak ele almayı mümkün kılacaktır.

KAYNAKLAR

Bilir, U., Eroğlu, G., & Demirhan Eroğlu, E. (2025). Okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Paradoks Ekonomi Sosyoloji ve Politika Dergisi, 21*(1), 120–142. https://dergipark.org.tr/tr/pub/paradoks/article/1722545

Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. Wiley.

Bowen, F., & Blackmon, K. (2003). Spirals of silence: The dynamic effects of diversity on organizational voice. *Journal of Management Studies, 40*(6), 1393–1417. https://doi.org/10.1111/1467-6486.00385

Brinsfield, C. T. (2013). Employee silence motives: Investigation of dimensionality and development of measures. *Journal of Organizational Behavior, 34*(5), 671–697. https://doi.org/10.1002/job.1829

Coburn, C. E. (2004). Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education, 77*(3), 211–244. https://doi.org/10.1177/003804070407700302

Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 386–400. https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.386

Detert, J. R., & Burris, E. R. (2007). Leadership behavior and employee voice: Is the door really open? *Academy of Management Journal, 50*(4), 869–884. https://doi.org/10.5465/amj.2007.26279183

Detert, J. R., & Edmondson, A. C. (2011). Implicit voice theories: Taken-for-granted rules of self-censorship at work. *Academy of Management Journal, 54*(3), 461–488. https://doi.org/10.5465/amj.2011.61967925

Detert, J. R., & Treviño, L. K. (2010). Speaking up to higher-ups: How supervisors and skip-level leaders influence employee voice. *Organization Science, 21*(1), 249–270. https://doi.org/10.1287/orsc.1080.0405

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

Hirschman, A. O. (1970). *Exit, voice, and loyalty: Responses to decline in firms, organizations, and states*. Harvard University Press.

Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist, 44*(3), 513–524. https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513

Karabay, A., Kılıç, G. N., & Kocabaş, İ. (2023). Bir örgütsel sessizlik alanı: Millî Eğitim Bakanlığı zümre toplantıları. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 37*(2), 611–628. https://doi.org/10.33308/26674874.2023372590

Karadaş, H., & Kurtay, S. (2024). Sınıf öğretmenlerinin okul iklimi algılarının örgütsel sessizlik algı düzeyleriyle ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 22*(3), 1831–1856. https://doi.org/10.37217/tebd.1456320

Klein, K. J., Dansereau, F., & Hall, R. J. (1994). Levels issues in theory development, data collection, and analysis. *Academy of Management Review, 19*(2), 195–229. https://doi.org/10.5465/amr.1994.9410210745

Lainidi, O., Johnson, J., Griffin, B., Koutsimani, P., Mouratidis, C., Keyworth, C., & O'Connor, D. B. (2026). Associations between burnout, employee silence and voice: A systematic review and meta-analysis. *Psychology & Health, 41*(8), 1245–1265. https://doi.org/10.1080/08870446.2025.2509074

Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review, 20*(3), 709–734. https://doi.org/10.5465/amr.1995.9508080335

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review, 1*(1), 61–89. https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z

Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology, 83*(2), 340–363. https://doi.org/10.1086/226550

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Millî Eğitim Bakanlığı rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği*. Resmî Gazete (Sayı: 31213, 14 Ağustos 2020).

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_11/11113603_milliegitimbakanligibilimvesanatmerkezleriyonergesi.pdf

Miller, D. T., & McFarland, C. (1987). Pluralistic ignorance: When similarity is interpreted as dissimilarity. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*(2), 298–305. https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.2.298

Milliken, F. J., Morrison, E. W., & Hewlin, P. F. (2003). An exploratory study of employee silence: Issues that employees don't communicate upward and why. *Journal of Management Studies, 40*(6), 1453–1476. https://doi.org/10.1111/1467-6486.00387

Morrison, E. W. (2014). Employee voice and silence. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 1*, 173–197. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091328

Morrison, E. W. (2023). Employee voice and silence: Taking stock a decade later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 10*, 79–107. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-054654

Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management Review, 25*(4), 706–725. https://doi.org/10.5465/amr.2000.3707697

Morrison, E. W., Wheeler-Smith, S. L., & Kamdar, D. (2011). Speaking up in groups: A cross-level study of group voice climate and voice. *Journal of Applied Psychology, 96*(1), 183–191. https://doi.org/10.1037/a0020744

Near, J. P., & Miceli, M. P. (1985). Organizational dissidence: The case of whistle-blowing. *Journal of Business Ethics, 4*(1), 1–16. https://doi.org/10.1007/BF00382668

Noelle-Neumann, E. (1974). The spiral of silence: A theory of public opinion. *Journal of Communication, 24*(2), 43–51. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1974.tb00367.x

Pinder, C. C., & Harlos, K. P. (2001). Employee silence: Quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. In G. R. Ferris (Ed.), *Research in personnel and human resources management* (Vol. 20, pp. 331–369). Emerald Group Publishing. https://doi.org/10.1016/S0742-7301(01)20007-3

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology, 88*(5), 879–903. https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879

Sönmez, A., & Cemaloğlu, N. (2024). The relationship between school administrators' paternalistic leadership behaviors and teachers' levels of organizational silence. *Technium Social Sciences Journal, 61*(1), 64–83. https://doi.org/10.47577/tssj.v61i1.11626

Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research, 72*(3), 387–431. https://doi.org/10.3102/00346543072003387

Van Dyne, L., Ang, S., & Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of Management Studies, 40*(6), 1359–1392. https://doi.org/10.1111/1467-6486.00384

YENİ İSTANBUL A1 DERS KİTABINDA MESLEK TEMSİLLERİNİN TOPLUMSAL CİNSİYET ADALETİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Neslihan Karacan, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, karacan57@gmail.com

Semra Atay, MEB Alanya Bilim ve Sanat Merkezi, semraatay07@gmail.com

GİRİŞ

Sosyal adalet, modern toplumların yalnızca eşitlik iddiasını değil bu eşitliğin hangi mekanizmalar aracılığıyla üretildiğini ve sürdürüldüğünü sorgulayan çok katmanlı bir kavramsal çerçeve sunmaktadır. Bu çerçeve, bireylerin toplumsal kaynaklara erişiminden öte, hangi kimliklerin hangi bağlamlarda görünür kılındığını ve hangi rollerle temsil edildiğini de tartışmaya açar. Sosyal adalet kavramı, özellikle sanayileşmeyle birlikte ortaya çıkan kitlesel yoksulluk ve mülksüz işçi sınıfının yaşam mücadelesi gibi toplumsal sorunlarla bağlantılı olarak gelişmiştir (Topakkaya, 2006, s. 99). Bu nedenle sosyal adalet, yalnızca fırsat eşitliği ya da adil dağıtım ilkeleriyle sınırlı kalmaz; aynı zamanda temsil, görünürlük ve güç ilişkilerinin nasıl yapılandırıldığıyla doğrudan ilişkilidir (Yıldırım, 2011, s. 1).

Eğitimde sosyal adalet yaklaşımı, bireylerin sosyal, kültürel ve ekonomik geçmişlerinden bağımsız olarak eşit öğrenme olanaklarına sahip olmasını amaçlamaktadır. Kretchmar'a (2023) göre bu anlayış, ırkçılık, sınıfsallık ve cinsiyetçilik gibi eşitsizlik üreten yapıları görünür kılmayı ve bunlara karşı dönüştürücü pedagojik uygulamalar geliştirmeyi kapsamaktadır. Bu yaklaşım doğrultusunda eğitim materyalleri yalnızca bilgi aktaran araçlar olarak değil toplumsal değerlerin, kültürel normların ve güç ilişkilerinin temsil edildiği yapılar olarak da değerlendirilebilir. Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitapları da dilsel becerilerin geliştirilmesinin yanında hangi kimliklerin görünür hâle getirildiği, bireylerin hangi toplumsal roller içinde konumlandırıldığı ve hangi temsil biçimlerinin tekrarlandığı açısından önem taşımaktadır.

Council of Europe (2020) tarafından ortaya konulan yaklaşım, dil öğrenen bireyi yalnızca dil bilgisel yapıları öğrenen kişi olarak değil, toplumsal yaşam içerisinde etkin biçimde yer alan bir "toplumsal aktör" olarak değerlendirmektedir. Dil öğreniminin toplumsal katılım, kültürlerarası iletişim ve çoğulculukla ilişkilendirilmesi, öğretim materyallerindeki insan ve toplum temsillerini de önemli hâle getirmektedir. Bu çerçevede ders kitaplarında kadınların ve erkeklerin hangi mesleklerde, toplumsal rollerde ve yaşam alanlarında temsil edildiği; öğreniciye sunulan toplumsal görünümün niteliği bakımından değerlendirilmesi gereken bir konu olarak ortaya çıkmaktadır. CEFR'de öne çıkan kültürlerarası anlayış, çoğulculuk ve farklılıklara saygı yaklaşımı da öğretim materyallerinde farklı deneyim ve kimliklerin görünürlüğünün önemine işaret etmektedir (Council of Europe, 2020, ss. 123–124).

Ders kitaplarının eleştirel biçimde değerlendirilmesinde Freire'nin (2000) eğitim anlayışı da önemli bir dayanak sunmaktadır. Freire'nin "bankacı eğitim modeli" eleştirisinde öğrenci, sorgulayan bir özne olmaktan çıkarılarak pasif bilgi alıcısı konumuna indirgenmektedir (ss. 71–74). Benzer şekilde eğitim materyallerinde belirli toplumsal rollerin ve cinsiyet kalıplarının sürekli tekrar edilmesi, bu rollerin doğal ve değişmez biçimde algılanmasına zemin hazırlayabilir. Kadınların bakım emeği ve destekleyici rollerle, erkeklerin ise yönetim ve kamusal otoriteyle daha fazla ilişkilendirilmesi gibi örüntüler, toplumsal cinsiyete ilişkin kalıp

yargıların eğitim materyallerinde yeniden üretilebildiğini göstermektedir (Ben Shaban, 2025; Karabaş, 2025; Ünlü Şimşek, 2025).

Yabancılara Türkçe öğretimi ve yabancı dil öğretimi alanındaki çalışmalar da ders kitaplarının toplumsal cinsiyet ve temsil açısından incelenmesinin önemini ortaya koymaktadır. Ünlü Şimşek (2025), kadın karakterlerin çoğunlukla bakım, hizmet ve ev içi rollerle, erkeklerin ise yönetim, spor ve kamusal alanla ilişkili roller içerisinde temsil edildiğini belirtmektedir (ss. 55–57). Karabaş (2025), erkek karakterlerin kadın karakterlerden daha görünür olduğunu ve kamusal alan temsillerinde erkeklerin öne çıktığını ortaya koymaktadır (ss. 61–66). Ben Shaban'ın (2025) çalışmasında da Yeni İstanbul ders kitaplarında erkeklerin kamusal alanlarda daha görünür olduğu ve meslek temsillerinin toplumsal cinsiyet açısından farklılaştığı belirlenmiştir (s. 67). Bu çalışmalar, dil öğretimi ders kitaplarının yalnızca dilsel içerikleri bakımından değil, toplumsal rollerin ve cinsiyet temsillerinin dağılımı açısından da değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Ders kitaplarında yer alan bu temsillerin değerlendirilmesinde dil ve söylem ilişkisi de önemlidir. Güzel'e (2019) göre dil ve söylem tarafsız olmayıp toplumsal güç ilişkileri ile ideolojik yönelimlerin taşıyıcısı olabilmektedir (ss. xix–xxii). Bu açıdan ders kitaplarındaki sözcük seçimleri, meslek dağılımları, karakterlerin konumlandırılması ve görsel göstergeler; hangi kimliklerin görünür kılındığını ve hangilerinin daha sınırlı temsil edildiğini ortaya koyabilmektedir. Dolayısıyla mesleklerin, toplumsal rollerin ve karakterlerin yer aldığı mekânsal bağlamların toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi, eğitim materyallerindeki temsil biçimlerinin belirlenmesi bakımından önem taşımaktadır.

Bu çerçevede araştırmanın temel problemi, Yeni İstanbul A1 Türkçe Ders Kitabı'ndaki okuma ve dinleme metinlerinde yer alan meslek adları, toplumsal roller ve mekânsal temsillerin kadın, erkek ve belirsiz cinsiyet kategorileri arasında nasıl dağıldığının ve bu dağılımın toplumsal cinsiyet adaleti açısından nasıl bir görünüm sunduğunun belirlenmesidir. Çalışmanın amacı, Yeni İstanbul A1 ders kitabındaki okuma ve dinleme metinlerinde yer alan meslek adları ile toplumsal rolleri toplumsal cinsiyet adaleti bağlamında incelemektir. Bu doğrultuda kadın, erkek ve belirsiz cinsiyet kategorilerindeki temsillerin hangi mesleklerle ilişkilendirildiği, hangi toplumsal alanlarda görünür olduğu ve hangi roller içerisinde konumlandırıldığı değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Yeni İstanbul A1 ders kitabı üzerinde yürütülmesinin temel nedeni, kitabın yabancılara Türkçe öğretimi alanında yaygın biçimde kullanılan öğretim materyallerinden biri olmasıdır. Bunun yanında başlangıç düzeyindeki öğrenicilerin hedef dile ve bu dil aracılığıyla sunulan toplumsal yaşama ilişkin ilk karşılaşmalarında temel öğretim materyallerinin önemli bir yer tutması, A1 düzeyini temsil biçimleri açısından dikkate değer hâle getirmektedir.

Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Yeni İstanbul A1 Türkçe Ders Kitabı'nda kaç farklı meslek adı bulunmaktadır?
2. Yeni İstanbul A1 Türkçe Ders Kitabı'nda mesleklerin cinsiyete göre dağılımı nasıldır?
3. Yeni İstanbul A1 Türkçe Ders Kitabı'nda yüksek statülü mesleklerin cinsiyete göre dağılımı nasıldır?
4. Yeni İstanbul A1 Türkçe Ders Kitabı'nda orta statülü mesleklerin cinsiyete göre dağılımı nasıldır?
5. Yeni İstanbul A1 Türkçe Ders Kitabı'nda düşük statülü mesleklerin cinsiyete göre dağılımı nasıldır?
6. Yeni İstanbul A1 Türkçe Ders Kitabı'nda toplumsal rollerin cinsiyete göre dağılımları nasıldır?
7. Yeni İstanbul A1 Türkçe Ders Kitabı'nda cinsiyetlerin mekânsal bağlama göre dağılımları nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde doküman incelemesine dayalı olarak yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, bireylerin, olayların ve metinlerin kendi bağlamları içerisinde anlamlandırılmasına yönelik araştırma süreçlerini kapsamaktadır (Merriam, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2021). Doküman incelemesi ise araştırılan olgu veya olaylara ilişkin yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenmesini içermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmada Yeni İstanbul A1 ders kitabının okuma, dinleme metinlerinde ve bunları destekleyen görsellerde yer alan meslekler, toplumsal roller ve mekân temsilleri toplumsal cinsiyet adaleti bağlamında incelenmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler betimsel analiz yöntemine göre incelenmiştir. Betimsel analizde veriler, önceden belirlenen temalar veya inceleme boyutları doğrultusunda düzenlenerek yorumlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmada da ders kitabından elde edilen veriler araştırma soruları doğrultusunda cinsiyet, meslek, toplumsal statü, toplumsal rol ve mekânsal bağlam boyutlarında sınıflandırılarak incelenmiştir.

İncelenen Doküman ve İnceleme Kapsamı

Araştırmanın temel veri kaynağını, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi tarafından hazırlanan ve Kültür Sanat Yayınevi tarafından 2021 yılında yayımlanan Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı A1 düzeyindeki okuma ve dinleme metinleri oluşturmaktadır. Araştırmada temel analiz birimi olarak ders kitabındaki okuma ve dinleme metinleri incelemeye dâhil edilmiştir. Bu metinlerle ilişkili görsel unsurlardan yalnızca karakterlerin cinsiyet kategorilerinin belirlenmesinde yardımcı gösterge olarak yararlanılmış; görseller bağımsız bir analiz birimi olarak değerlendirilmemiştir.

Yeni İstanbul A1 ders kitabının tercih edilmesinde yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan temel düzey öğretim materyallerinden biri olması etkili olmuştur. Kitapta yer alan metinler ve diyaloglar; kadın, erkek ve belirsiz cinsiyet kategorilerindeki temsillerin meslek, toplumsal statü, toplumsal rol ve mekânsal bağlam açısından incelenmesine olanak sağlayan veriler içermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri önceden belirlenen inceleme boyutları doğrultusunda betimsel olarak sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır. Bu kapsamda veriler; cinsiyet, meslek adları, toplumsal roller ve mekânsal bağlam açısından incelenmiştir. Metinlerde yer alan kadın, erkek ve belirsiz cinsiyet kategorilerindeki temsillerin hangi mesleklerle ilişkilendirildiği, hangi toplumsal roller içerisinde sunulduğu ve hangi mekânsal alanlarda yer aldığı belirlenmiştir.

Karakterlerin cinsiyet kategorilerine göre kodlanmasında metinsel ve görsel göstergeler birlikte değerlendirilmiştir. Metinsel bağlamda cinsiyeti açıkça belirlemeye olanak sağlayan kişi adları; anne, baba, kadın, erkek, hanım ve bey gibi hitap ve akrabalık ifadeleri; zamirler ve diğer bağlamsal göstergeler esas alınmıştır. Metinde karakterin kadın veya erkek olduğunu açıkça ortaya koyan bir göstergenin bulunduğu durumlarda karakter ilgili kategoriye kodlanmıştır. Metinsel göstergelerin yeterli olmadığı durumlarda karaktere ilişkin görsel unsurlardan yararlanılmış; görselin açık ve yeterli bir gösterge sunduğu durumlarda kadın veya erkek kategorisinde sınıflandırma yapılmıştır.

Metinsel ve görsel göstergelerin karakteri kadın veya erkek kategorilerinden birine yerleştirmek için yeterli olmadığı durumlar belirsiz kategorisinde değerlendirilmiştir. Kodlama sürecinde yalnızca meslek adından hareketle cinsiyet ataması yapılmamış; doktor, öğretmen, mühendis ve garson gibi meslek adları tek başına cinsiyet belirleyici bir ölçüt olarak kabul edilmemiştir. Böylece kodlamanın mesleklere ilişkin geleneksel kadın–erkek kabullerine veya toplumsal kalıp yargılara dayandırılmasından kaçınılmıştır. Araştırmada kullanılan belirsiz kategorisi üçüncü bir biyolojik cinsiyet kategorisini ifade etmemekte; incelenen materyaldeki göstergelerin karakteri kadın veya erkek kategorisine kodlamak için yeterli olmadığı durumları tanımlayan analitik bir kategori olarak kullanılmaktadır.

Meslekler toplumsal statü düzeyleri açısından da sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmada Sunar'ın (2020) Türkiye'de mesleklerin toplumsal statüsüne ilişkin çalışması temel alınmış; meslekler eğitim düzeyi, uzmanlık alanı, ekonomik gelir durumu ve toplumsal saygınlık özellikleri dikkate alınarak yüksek, orta ve düşük toplumsal statü kategorileri altında değerlendirilmiştir. Böylece kadın, erkek ve belirsiz cinsiyet kategorilerindeki meslek temsillerinin hangi toplumsal statü düzeylerinde yoğunlaştığı incelenmiştir.

Araştırmada karakterlerin sunulduğu mekânsal bağlamlar da analiz edilmiştir. Mekânsal dağılımın incelenmesinde bir karakterin metinlerdeki her bir mekânsal görünürlüğü ayrı bir temsil birimi olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle mekânsal analizdeki toplam temsil sayısı, meslek temsillerinin toplamından farklılaşmaktadır. Ders kitabındaki okuma ve dinleme metinlerinde yer alan mekânlar özel alan, kamusal alan, yönetim alanı ve hizmet alanı olmak üzere dört temel kategoride sınıflandırılmıştır. Mekânsal sınıflandırmanın oluşturulmasında mekânı toplumsal ilişkiler içerisinde üretilen ve anlam kazanan bir yapı olarak ele alan yaklaşımlardan (Lefebvre, 1974/2014; Massey, 1994) ve özel–kamusal alan ayrımına ilişkin tartışmalardan (Habermas, 1962/2021) yararlanılmıştır. İncelenen metinlerdeki mekânsal çeşitliliğin yalnızca özel ve kamusal alan ayrımıyla karşılanamaması nedeniyle çalışma ve örgüt yaşamına ilişkin temsilleri ayırt etmek amacıyla yönetim alanı ve hizmet alanı olmak üzere iki ek analitik kategori oluşturulmuştur.

Aile yaşamının sürdürüldüğü ev ve benzeri yaşam çevreleri özel alan; ortak kullanıma açık ve toplumsal etkileşimin gerçekleştiği mekânlar kamusal alan olarak kodlanmıştır. Karar alma, yönetim ve kurumsal otorite işlevlerinin belirgin olduğu müdür odası, yönetici ofisi ve idari birim gibi ortamlar yönetim alanı kapsamında değerlendirilmiştir. Bu kategorinin oluşturulmasında çalışma yaşamındaki toplumsal cinsiyete dayalı hiyerarşik ayrışmayı ve kadınların karar alma ve yönetim kademelerindeki konumlarını ele alan çalışmalardan yararlanılmıştır (Bingöl et al., 2011, ss. 116–118; Özen & Can, 2018, ss. 15–16).

Çalışan ile hizmet alan kişi arasındaki etkileşimin temel işlevi oluşturduğu; eğitim, sağlık, satış, danışmanlık, bankacılık ve konaklama gibi hizmetlerin üretildiği veya sunulduğu çalışma ortamları ise hizmet alanı olarak kodlanmıştır. Bu kategorinin oluşturulmasında hizmet emeğinin müşteri ya da hizmet alan kişiyle etkileşim, sosyal beceri, duygusal emek ve toplumsal cinsiyet ilişkileriyle bağlantılı yapısını ele alan çalışmalardan yararlanılmıştır (Özkaplan, 2015, ss. 15–17; Sarıoğlu, 2014, s. 43).

Yönetim alanı ve hizmet alanı, ilgili literatürde hazır bir mekânsal sınıflandırmanın kategorileri olarak kullanılmamış; araştırmanın amacı ve incelenen materyalin özellikleri doğrultusunda ilgili kuramsal ve ampirik çalışmalardan yararlanılarak operasyonelleştirilmiştir. Bir mekânın birden fazla kategoriyle ilişkilendirilebildiği durumlarda kullanım amacı, toplumsal işlevi ve karakterlerin bu alandaki konumlanış biçimleri dikkate alınmıştır. Metin ve diyaloglardaki bağlamsal ipuçlarının mekânı kesin biçimde sınıflandırmaya yeterli olmadığı durumlar belirsiz mekân olarak kodlanmıştır.

BULGULAR

Meslek Adları

Yeni İstanbul A1 Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan meslekler incelenmiş, aynı ana meslek grubunda değerlendirilebilecek kullanımlar tek başlık altında birleştirilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.Yeni İstanbul A1 Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Meslek Adlarının Dağılımı

Sıra	Meslek Adı	f	%	Açıklama
1	Aktör	1	0,99	Aktör (1)
2	Avukat	3	2,97	Avukat (3)
3	Aşçı	1	0,99	Aşçı (1)
4	Bankacı (*)	1	0,99	Bankacı (*Vergi Memuruna alındı) (1)
5	Çiftçi	2	1,98	Çiftçi (2)
6	Dişçi	1	0,99	Dişçi (1)
7	Doktor	9	8,91	Doktor (9)
8	Eczacı	3	2,97	Eczacı (3)
9	Fırıncı	1	0,99	Fırıncı (1)
10	Fotoğrafçı	1	0,99	Fotoğrafçı (1)
11	Garson	6	5,94	Garson (6)
12	Hemşire	2	1,98	Hemşire (2)
13	Hostes (*)	1	0,99	Hostes (*Seyahat rehberi kategorisine alındı) (1)
14	İtfaiyeci	1	0,99	İtfaiyeci (1)
15	İş Adamı (*)	4	3,96	İş Adamı (*Genel müdür/özel sektöre dahil edildi) (4)
16	İşçi	1	0,99	İşçi (1)
17	Kasap	1	0,99	Kasap (1)
18	Kasiyer	2	1,98	Kasiyer (2)
19	Kebapçı (*)	1	0,99	Kebapçı (*Aşçı kategorisine alındı) (1)
20	Klarnetçi (*)	1	0,99	Klarnetçi (*Müzisyen kategorisine alındı) (1)
21	Kuaför	2	1,98	Kuaför (2)
22	Kuyumcu	1	0,99	Kuyumcu (1)
23	Manav (*)	1	0,99	Manav (*Bakkal kategorisine alındı) (1)
24	Manken (*)	1	0,99	Manken (*Aktör kategorisine alındı) (1)
25	Mimar	2	1,98	Mimar (2)
26	Müdür	1	0,99	Müdür (1)
27	Mühendis	7	6,93	Mühendis (5), inşaat mühendisi (1), makine mühendisi (1)
28	Nikâh Memuru (*)	1	0,99	Nikâh memuru (*Vergi memuruna dahil edildi) (1)
29	Öğretmen	23	22,77	Öğretmen (15), emekli öğretmen (2), tarih öğretmeni (2), Arapça öğretmeni (1), coğrafya öğretmeni (1), matematik öğretmeni (1), resim öğretmeni (1)
30	Pastacı (*)	1	0,99	Pastacı (*Fırıncı kategorisine alındı) (1)
31	Polis	3	2,97	Polis (3)
32	Postacı	1	0,99	Postacı (1)
33	Profesör	1	0,99	Profesör (1)
34	Resepsiyonist	3	2,97	Resepsiyonist (3)
35	Sekreter	1	0,99	Sekreter (1)
36	Şarkıcı(*)	1	0,99	Şarkıcı (*Müzisyen kategorisine alındı) (1)
37	Şoför	1	0,99	Şoför (1)
38	Tamirci	1	0,99	Tamirci (1)
39	Temizlik Görevlisi	1	0,99	Temizlik görevlisi (1)
40	Terzi	1	0,99	Terzi (1)
41	Tezgahtar (*)	1	0,99	Tezgahtar (*Mağaza satış elemanı kategorisine alındı) (1)
42	Veteriner	2	1,98	Veteriner (1), emekli veteriner (1)
43	Yazar	1	0,99	Yazar (1)
	Toplam	101	100,00	

Tablo 1'de Yeni İstanbul A1 Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan meslek adlarının dağılımı verilmiştir. Buna göre kitapta toplam 101 meslek temsili ve 43 farklı meslek kategorisi tespit edilmiştir. Frekansı en yüksek meslek kategorisi öğretmendir. Öğretmen kategorisi toplam 23 kez yer almakta ve toplam meslek temsillerinin %22,77'sini oluşturmaktadır. Bu kategoride öğretmen (15), emekli öğretmen (2), tarih öğretmeni (2), Arapça öğretmeni (1), coğrafya öğretmeni (1), matematik öğretmeni (1) ve resim öğretmeni (1) kullanımları yer almaktadır. Doktor mesleği 9 kez (%8,91), mühendis kategorisi 7 kez (%6,93), garson 6 kez (%5,94) ve iş adamı (*) 4 kez (%3,96) temsil edilmiştir.

Tabloda avukat, eczacı, polis ve resepsiyonist mesleklerinin her biri 3 kez (%2,97) yer almaktadır. Çiftçi, hemşire, kasiyer, kuaför, mimar ve veteriner meslekleri ise 2'şer kez (%1,98) temsil edilmiştir. Bunun dışında aktör, aşçı, bankacı (*), dişçi, fırıncı, fotoğrafçı, hostes (*), itfaiyeci, işçi, kasap, kebapçı (*), klarnetçi (*), kuyumcu, manav (*), manken (*), müdür, nikâh memuru (*), pastacı (*), postacı, profesör, sekreter, şarkıcı, şoför, tamirci, temizlik görevlisi, terzi, tezgahtar (*) ve yazar meslekleri birer kez (%0,99) yer almaktadır. Sunar'ın çalışmasında yer almayan meslek ve toplumsal roller öğrenci, iş adamı, pastacı, manav, tezgahtar, bankacı, hostes, manken, nikâh memuru, kebapçı, klarnetçi ve şarkıcı olarak tabloda yıldız (*) işaretiyle gösterilmiştir.

Mesleklerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Yeni İstanbul A1 Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan meslek adlarının cinsiyete göre dağılımları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Mesleklerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Erkek	48	47,52
Kadın	31	30,70
Belirsiz	22	21,78
Toplam	101	100.00

Tablo 2'de Yeni İstanbul A1 Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan meslek temsillerinin cinsiyete göre dağılımı gösterilmektedir. Toplam 101 meslek temsilinin 48'i erkek, 31'i kadın ve 22'si belirsiz cinsiyet kategorisinde yer almaktadır. Erkek cinsiyet kategorisinin frekansı 48 olup toplam meslek temsillerinin %47,52'sini oluşturmaktadır. Kadın cinsiyet kategorisinin frekansı 31 olup toplam temsiller içerisindeki oranı %30,70'tir. Belirsiz cinsiyet kategorisinde ise 22 meslek temsili bulunmakta olup bu kategori toplam temsillerin %21,78'ini oluşturmaktadır.

Frekans büyüklükleri bakımından en yüksek değer erkek cinsiyet kategorisinde tespit edilmiştir. Erkek kategorisini kadın ve belirsiz cinsiyet kategorileri izlemektedir. Erkek ve kadın kategorilerinin toplam frekansı 79 olup toplam meslek temsillerinin %78,21'ini oluşturmaktadır. Belirsiz cinsiyet kategorisi ise 22 frekans ve %21,78 oran ile tabloda yer almaktadır. Tabloda yer alan cinsiyet kategorilerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri yukarıda sunulmuştur.

Toplumsal Statü Düzeylerine Göre Mesleklerin Dağılımı

Yüksek statülü mesleklerin belirlenmesinde, mesleklerin eğitim düzeyi, uzmanlık gereksinimi, mesleki otorite ve otonomi özellikleri ile kamusal ve yönetsel sorumluluk düzeyleri esas alınmıştır. Bu kapsamda, ileri düzey eğitim ve uzmanlık gerektiren, mesleki karar alma süreçlerinde bağımsızlık sağlayan, toplumsal ve kurumsal düzeyde yetki kullanımını içeren meslekler yüksek statülü meslekler kategorisinde değerlendirilmiştir. Ayrıca eğitim yoluyla edinilen, uzmanlık bilgisine dayanan, profesyonel nitelik taşıyan

ve beyaz yakalı çalışma alanlarında yer alan meslekler de bu sınıflandırma kapsamına alınmıştır. Lise veya standart üniversite eğitimi sonrasında edinilen, bilgiye dayalı ve rutin nitelikteki ofis çalışmalarını içeren meslekler ve kendi işini yürüten, belirli bir mesleki beceri ya da zanaata dayalı faaliyet gösteren küçük esnaf ve zanaatkârlara ait meslekler orta statülü meslekler olarak sınıflandırılmıştır. Düşük statülü mesleklerin belirlenmesinde ise mesleklerin çalışma koşulları ve işin niteliği esas alınmıştır. Bu kapsamda, ağırlıklı olarak bedensel emek gerektiren, fiziksel çalışma ortamlarında yürütülen, uygulamaya dayalı görevleri içeren ve bedensel kirlenmeye dayalı olan meslekler düşük statülü meslekler sınıflandırmasına dahil edilmiştir. (Sunar, 2020, s. 45). Mesleklerin statü düzeyleri belirlenirken Sunar'ın (2020) sınıflandırması temel alınmış; araştırmada yer alan mesleklerin değerlendirilmesinde eğitim düzeyi, uzmanlık gereksinimi, mesleki otorite ve toplumsal konum gibi ölçütler de dikkate alınmıştır. Mesleklerin statü düzeylerine göre sınıflandırması tablo 3, 4 ve 5'te sunulmuştur.

Tablo 3. Yüksek Düzey Toplumsal Statülü Meslekler ve Cinsiyet Dağılımları

Meslek	Kadın	Erkek	Belirsiz	Toplam (f)
Doktor	1	6	2	9
Avukat	1	2	0	3
Dişçi	0	0	1	1
Eczacı	2	1	0	3
Mühendis	2	4	1	7
Mimar	2	0	0	2
Profesör	0	1	0	1
Veteriner	0	2	0	2
Öğretmen	15	6	2	23
Müdür/İş adamı	0	5	0	5
Hemşire	2	0	0	2
Klarnetçi/Şarkıcı	1	1	0	2
Yazar	0	0	1	1
Aktör	0	1	0	1
Polis	0	2	1	3
Toplam	26	31	8	65

Tabloya göre yüksek statülü meslek kategorisinde toplam 65 meslek temsili bulunmaktadır. Bu temsillerin 31'i (%47,69) erkek, 26'sı (%40,00) kadın ve 8'i (%12,31) belirsiz cinsiyet kategorisinde yer almaktadır. Yüksek statülü meslekler kapsamında doktor, avukat, dişçi, eczacı, mühendis, mimar, profesör, veteriner, öğretmen, müdür/iş adamı, hemşire, klarnetçi/şarkıcı, yazar, aktör ve polis meslekleri bulunmaktadır.

Mesleklerin toplam temsil sayılarına bakıldığında öğretmen mesleği 23 temsil (%35,38) ile yer almaktadır. Bunu 9 temsil (%13,85) ile doktor, 7 temsil (%10,77) ile mühendis ve 5 temsil (%7,69) ile müdür/iş adamı izlemektedir. Avukat, eczacı ve polis meslekleri 3'er temsil (%4,62), mimar, veteriner, hemşire ile klarnetçi/şarkıcı meslekleri 2'şer temsil (%3,08), dişçi, profesör, yazar ve aktör meslekleri ise 1'er temsil (%1,54) ile tabloda yer almaktadır. Kadın temsilleri öğretmen (15), eczacı (2), mühendis (2), mimar (2), hemşire (2), doktor (1), avukat (1) ve klarnetçi/şarkıcı (1) mesleklerinde; erkek temsilleri doktor (6), öğretmen (6), müdür/iş adamı (5), mühendis (4), avukat (2), veteriner (2), polis (2), eczacı (1), profesör (1), klarnetçi/şarkıcı (1) ve aktör (1) mesleklerinde; belirsiz cinsiyet temsilleri ise doktor (2), öğretmen (2), mühendis (1), dişçi (1), yazar (1) ve polis (1) mesleklerinde yer almaktadır.

Tablo 4. Orta Düzey Toplumsal Statülü Meslekler

Meslek	Kadın	Erkek	Belirsiz	Toplam
Aşçı	0	1	0	1
Bankacı*/Vergi memuru	0	0	1	1
Kuaför	0	1	1	2
Fotoğrafçı	0	0	1	1
Resepsiyonist	1	0	2	3
Sekreter	0	0	1	1
İtfaiyeci	0	1	0	1
Postacı	0	0	1	1
Fırıncı	0	0	1	1
Pastacı*	0	0	1	1
Kebapçı*	0	1	0	1
Kuyumcu	0	0	1	1
Çiftçi	1	1	0	2
Manav* / Bakkal	0	1	0	1
Kasap	0	1	0	1
Terzi	1	0	0	1
Tezgahtar*/Mağaza satış elemanı	0	0	1	1
Kasiyer	0	2	0	2
Hostes* / Seyahat Rehberi	1	0	0	1
Nikâh Memuru* / Vergi Memuru	0	0	1	1
Manken*	1	0	0	1
Toplam	5	9	12	26

Tablo 4'te orta düzey toplumsal statülü mesleklerin cinsiyete göre dağılımına ilişkin toplam 26 meslek temsili yer almaktadır. Bu temsillerin 12'si (%46,15) belirsiz cinsiyet kategorisinde, 9'u (%34,62) erkek kategorisinde ve 5'i (%19,23) kadın kategorisinde bulunmaktadır. Tabloda yer alan meslekler aşçı, bankacı/ vergi memuru, kuaför, fotoğrafçı, resepsiyonist, sekreter, itfaiyeci, postacı, fırıncı, pastacı, kebapçı, kuyumcu, çiftçi, manav/ bakkal, kasap, terzi, tezgahtar/ mağaza satış elemanı, kasiyer, hostes/ seyahat rehberi, nikâh memuru/ vergi memuru *ve* manken olarak sıralanmaktadır.

Toplam temsil sayılarına göre resepsiyonist 3 temsil (%11,54) ile tabloda yer almaktadır. Kuaför, çiftçi ve kasiyer meslekleri 2'şer temsil (%7,69) ile yer alırken; aşçı, bankacı/ vergi memuru, fotoğrafçı, sekreter, itfaiyeci, postacı, fırıncı, pastacı, kebapçı, kuyumcu, manav/ bakkal, kasap, terzi, tezgahtar/ mağaza satış elemanı, hostes/ seyahat rehberi, nikâh memuru/ vergi memuru *ve* manken meslekleri 1'er temsil (%3,85) ile yer almaktadır. Kadın temsilleri resepsiyonist (1), çiftçi (1), terzi (1), hostes/ seyahat rehberi (1) ve manken (1) mesleklerinde; erkek temsilleri *aşçı* (1), kuaför (1), itfaiyeci (1), kebapçı (1), çiftçi (1), manav/ bakkal (1), kasap (1) ve kasiyer (2) mesleklerinde; belirsiz cinsiyet temsilleri ise bankacı/ vergi memuru (1), kuaför (1), fotoğrafçı (1), resepsiyonist (2), sekreter (1), postacı (1), fırıncı (1), pastacı (1), kuyumcu (1), tezgahtar/ mağaza satış elemanı (1) ve nikâh memuru/ vergi memuru (1) mesleklerinde yer almaktadır.

Tablo 5. Düşük Toplumsal Statü Düzeyindeki Mesleklerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Meslek	Kadın	Erkek	Belirsiz	Toplam
İşçi	0	1	0	1
Garson	0	4	2	6
Temizlik Görevlisi	0	1	0	1
Tamirci	0	1	0	1
Şoför	0	1	0	1
Toplam	0	8	2	10

Tablo 5'de düşük düzey toplumsal statülü mesleklerin cinsiyete göre dağılımına ilişkin toplam 10 meslek temsili yer almaktadır. Bu temsillerin 8'i (%80,00) erkek, 2'si (%20,00) belirsiz cinsiyet kategorisinde bulunmaktadır. Kadın kategorisinde herhangi bir meslek temsili yer almamaktadır (%0,00). Tabloda yer alan meslekler işçi, garson, temizlik görevlisi, tamirci ve şoför olarak sıralanmaktadır.

Mesleklerin toplam temsil sayılarına göre garson mesleği 6 temsil (%60,00) ile tabloda yer almaktadır. İşçi, temizlik görevlisi, tamirci ve şoför meslekleri ise 1'er temsil (%10,00) ile bulunmaktadır. Erkek temsilleri garson (4), işçi (1), temizlik görevlisi (1), tamirci (1) ve şoför (1) mesleklerinde yer alırken, belirsiz cinsiyet temsilleri garson mesleğinde 2 temsil olarak bulunmaktadır.

Tablo 6. Genel Statünün Cinsiyete Göre Dağılımı

Statü Düzeyi	Kadın	Erkek	Belirsiz	Oran
Yüksek	26	31	8	%64,36
Orta	5	9	12	%25,74
Düşük	0	8	2	%9,90
Toplam	31	48	22	%100

Tabloda yer alan meslek temsilleri statü düzeylerine göre incelendiğinde toplam 101 temsil bulunduğu görülmektedir. Bu temsillerin 65'i (%64,36) yüksek statülü, 26'sı (%25,74) orta statülü ve 10'u (%9,90) düşük statülü mesleklerden oluşmaktadır. Toplam temsiller içerisinde kadınlara ait 31, erkeklere ait 48 ve belirsiz cinsiyete ait 22 temsil yer almaktadır.

Statü düzeylerine göre dağılım incelendiğinde yüksek statülü mesleklerde 26 kadın, 31 erkek ve 8 belirsiz cinsiyet temsili olmak üzere toplam 65 temsil (%64,36) bulunmaktadır. Orta statülü mesleklerde 5 kadın, 9 erkek ve 12 belirsiz cinsiyet temsili olmak üzere toplam 26 temsil (%25,74) yer almaktadır. Düşük statülü mesleklerde ise kadın temsili bulunmazken, 8 erkek ve 2 belirsiz cinsiyet temsili olmak üzere toplam 10 temsil (%9,90) bulunmaktadır.

Toplumsal Roller ve Cinsiyet Dağılımı

Tablo 7. Toplumsal Rol Olarak Değerlendirilen Temsillerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Toplumsal Rol	Kadın	Erkek	Belirsiz	Toplam
Ev Hanımı	5	0	0	5
Öğrenci	12	5	0	17
Emekli	1	1	0	2
Toplam	18	6	0	24

Tablo 7'de toplumsal rol olarak değerlendirilen temsillerin cinsiyetlere göre dağılımına ilişkin toplam 24 temsil yer almaktadır. Bu temsillerin 18'i (%75,00) kadın, 6'sı (%25,00) erkek kategorisinde bulunmaktadır. Belirsiz cinsiyet kategorisinde herhangi bir temsil yer almamaktadır (%0,00). Tabloda yer alan toplumsal roller *ev hanımı, öğrenci* ve *emekli* olarak sıralanmaktadır.

Toplam temsil sayılarına göre *öğrenci* rolü 17 temsil (%70,83) ile tabloda yer almaktadır. *Ev hanımı* rolü 5 temsil (%20,83), *emekli* rolü ise 2 temsil (%8,33) ile bulunmaktadır. *Ev hanımı* rolündeki temsillerin tamamı kadın kategorisinde (5) yer almaktadır. *Öğrenci* rolü kadın kategorisinde 12, erkek kategorisinde 5 temsil ile yer alırken, *emekli* rolü kadın ve erkek kategorilerinde birer temsil ile bulunmaktadır.

Cinsiyetlerin Mekânsal Dağılımı

Tablo 8. Cinsiyetlerin Mekânsal Dağılımı

Mekân Türü	Kadın	Oran (%)	Erkek	Oran (%)	Belirsiz	Oran (%)	Toplam	Oran (%)
Özel alan (ev)	4	8,16	5	9,26	2	9,09	11	8,80
Kamusal alan	29	59,18	22	40,74	4	18,18	55	44,00
Yönetim alanı	2	4,08	7	12,96	1	4,55	10	8,00
Hizmet alanı	5	10,20	16	29,63	12	54,55	33	26,40
Belirsiz mekân	9	18,37	4	7,41	3	13,64	16	12,80
Toplam	49	100,0	54	100,00	22	100,00	125	100,00

Mekânsal dağılım analizinde meslek temsillerinden farklı olarak karakterlerin metinlerdeki her bir mekânsal görünürlüğü ayrı bir temsil birimi olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle mekânsal temsil sayısı (n=125), meslek temsili sayısından (n=101) farklılık göstermektedir. Tabloda toplam 125 mekân temsili yer almaktadır. Bu temsillerin 49'u (%100,00) kadın, 54'ü (%100,00) erkek ve 22'si (%100,00) belirsiz cinsiyet kategorisinde bulunmaktadır. Toplam mekân temsillerinin 55'i (%44,00) kamusal alanda, 33'ü (%26,40) hizmet alanında, 16'sı (%12,80) belirsiz mekânda, 11'i (%8,80) özel alanda (ev) ve 10'u (%8,00) yönetim alanında yer almaktadır.

Kadın temsillerinde kamusal alan 29 (%59,18) temsil ile ilk sırada yer alırken, bunu belirsiz mekân 9 (%18,37), hizmet alanı 5 (%10,20), özel alan (ev) 4 (%8,16) ve yönetim alanı 2 (%4,08) temsil izlemektedir. Erkek temsillerinde kamusal alan 22 (%40,74), hizmet alanı 16 (%29,63), yönetim alanı 7 (%12,96), özel alan (ev) 5 (%9,26) ve belirsiz mekân 4 (%7,41) temsil ile yer almaktadır. Belirsiz cinsiyet temsillerinde ise hizmet alanı 12 (%54,55), kamusal alan 4 (%18,18), belirsiz mekân 3 (%13,64), özel alan (ev) 2 (%9,09) ve yönetim alanı 1 (%4,55) temsil içermektedir.

SONUÇ

Bu araştırmada Yeni İstanbul A1 Türkçe Ders Kitabı'ndaki okuma ve dinleme metinlerinde yer alan meslek adları, mesleklerin toplumsal statü düzeyleri, toplumsal roller ve karakterlerin mekânsal görünürlükleri toplumsal cinsiyet adaleti bağlamında incelenmiştir. Elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ders kitabında kadın ve erkek karakterlerin farklı meslek, toplumsal rol ve mekânlarda görünür olduğu; ancak bu temsillerin incelenen bütün boyutlarda dengeli bir dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Meslek çeşitliliği açısından ders kitabında toplam 101 meslek temsili ve 43 farklı meslek kategorisi belirlenmiştir. Meslek temsillerinin özellikle öğretmenlik, doktorluk ve mühendislik gibi belirli mesleklerde yoğunlaştığı görülmektedir. Mesleklerin cinsiyete göre dağılımında ise erkek temsillerinin kadın temsillerinden daha fazla olması, mesleki görünürlüğün cinsiyet kategorileri arasında eşit biçimde dağılmadığını göstermektedir. Bu sonuç, yabancı dil ve yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında erkek karakterlerin daha görünür olduğunu belirleyen Karabaş (2025), Ünlü Şimşek (2025) ve Ben Shaban'ın (2025) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte mevcut araştırmada kadınların farklı mesleklerde temsil edilmesi, kadın karakterlerin mesleki yaşamın bütünüyle dışında bırakılmadığını da göstermektedir.

Mesleklerin toplumsal statü düzeyleri açısından incelenmesi, cinsiyet temsillerinin daha ayrıntılı değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Yüksek statülü mesleklerde kadın karakterlerin öğretmenlik, hemşirelik, eczacılık ve mimarlık gibi mesleklerde görünür olması, kadınların yalnızca geleneksel rollerle veya düşük statülü mesleklerle sınırlandırılmadığını göstermektedir. Bununla birlikte yüksek statülü

mesleklerde erkek temsillerinin kadınlardan daha fazla olması ve düşük statülü mesleklerde kadın temsilinin bulunmaması, statü düzeylerine göre temsilin cinsiyet kategorileri arasında farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bu görünüm, mesleki çeşitliliğin tek başına toplumsal cinsiyet açısından dengeli temsilin göstergesi olarak değerlendirilemeyeceğine işaret etmektedir. Mesleklerin hangi cinsiyet kategorileriyle ve hangi toplumsal konumlarla ilişkilendirildiğinin birlikte ele alınması gerekmektedir.

Toplumsal roller açısından elde edilen bulgular, kadın ve erkek temsillerinin dağılımında belirgin bir farklılaşma bulunduğunu göstermektedir. Öğrenci rolü hem kadın hem erkek karakterlerde görülmekle birlikte kadın temsilleri daha yüksektir. Ev hanımı rolündeki temsillerin tamamı kadınlardan oluşurken, emekli rolü kadın ve erkek kategorilerinde birer kez temsil edilmiştir. Bu sonuç, Ünlü Şimşek (2025), Karabaş (2025) ve Ben Shaban'ın (2025) ders kitaplarında karakter görünürlüğü ile toplumsal rollerin cinsiyete göre farklılaşabildiğine ilişkin sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Mekânsal dağılım bulguları ise ders kitabındaki toplumsal cinsiyet temsillerinin tek yönlü bir yapı sergilemediğini göstermesi bakımından önemlidir. Kadın karakterlerin en fazla kamusal alanda görünür olması, kadınların yalnızca ev ve özel alanla ilişkilendirilmediğini ortaya koymaktadır. Buna karşılık erkek karakterlerin yönetim ve hizmet alanlarında kadınlardan daha fazla temsil edilmesi, kamusal görünürlük ile yönetim, kurumsal otorite ve çalışma yaşamıyla ilişkili görünürlüğün aynı biçimde dağılmadığını göstermektedir. Dolayısıyla kadınların kamusal alandaki güçlü görünürlüğü toplumsal cinsiyet temsilleri açısından olumlu bir özellik olmakla birlikte, yönetim alanındaki daha sınırlı görünürlük temsilin bütün mekânsal boyutlarda dengeli olduğu anlamına gelmemektedir. Bu sonuç, mekânı toplumsal ilişkilerden bağımsız olmayan bir yapı olarak değerlendiren Habermas (1962/2021) ve Lefebvre'nin (1974/2014) yaklaşımlarıyla birlikte ele alındığında, karakterlerin yalnızca hangi mekânlarda bulunduğunun değil, bu mekânlarda hangi işlev ve konumlarla temsil edildiğinin de dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Mekânsal dağılıma ilişkin sonuçların değerlendirilmesinde analiz birimlerinin farklılığı da dikkate alınmalıdır. Meslek analizinde toplam 101 meslek temsili bulunurken mekânsal analizde karakterlerin metinlerdeki her bir mekânsal görünürlüğü ayrı bir temsil birimi olarak değerlendirilmiş ve toplam 125 mekânsal temsil belirlenmiştir. Bu nedenle meslek ve mekân analizlerindeki toplam temsil sayılarının farklı olması, iki analizde kullanılan temsil birimlerinin farklılığından kaynaklanmaktadır. Mekânsal dağılımda kadın karakterlerin 49, erkek karakterlerin 54 ve belirsiz cinsiyet kategorisindeki karakterlerin 22 temsile sahip olması da genel sayısal görünürlüğün birbirine görece yakın olmasına rağmen bu görünürlüğün farklı mekân türlerinde aynı biçimde dağılmadığını ortaya koymaktadır.

Meslek, toplumsal statü, toplumsal rol ve mekânsal görünürlük birlikte değerlendirildiğinde, Yeni İstanbul A1 Türkçe Ders Kitabı'nda kadın karakterlerin toplumsal yaşamdan dışlanmadığı; çeşitli mesleklerde, toplumsal rollerde ve özellikle kamusal alanlarda görünür olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte erkeklerin genel mesleki görünürlüğünün daha yüksek olması ve yönetim ile hizmet alanlarında daha fazla temsil edilmesi, kadın ve erkek karakterlerin bütün temsil boyutlarında dengeli biçimde konumlandırılmadığını göstermektedir. Bu nedenle ders kitabındaki toplumsal cinsiyet temsillerinin yalnızca kadın ve erkek karakterlerin toplam sayıları üzerinden değil; meslek, statü, toplumsal rol ve mekânsal konumun birlikte değerlendirilmesiyle ele alınması daha bütüncül bir görünüm sunmaktadır.

Araştırmanın sonuçları Freire'nin (2000) eğitim materyallerinin eleştirel biçimde değerlendirilmesine ilişkin yaklaşımı çerçevesinde ele alındığında, ders kitaplarında tekrar eden toplumsal temsillerin öğrenicilere sunulan toplumsal gerçekliğin belirli yönlerini öne çıkarabileceği söylenebilir. Eğitimde sosyal adalet

açısından ise farklı kimliklerin yalnızca görünür olması değil, hangi meslekler, toplumsal roller ve konumlarla ilişkilendirildiği de önem taşımaktadır. Kretchmar'ın (2023) eğitimde eşitsizlik üreten yapıların görünür kılınmasına yönelik yaklaşımı, bu temsillerin sayısal görünürlüğün ötesinde toplumsal konumları açısından da değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Benzer biçimde Council of Europe'un (2020) dil öğrenicisini "toplumsal aktör" olarak ele alan yaklaşımı, yabancılara Türkçe öğretimi materyallerinde öğrenicilere sunulan toplumsal yaşam temsillerinin önemini artırmaktadır.

Bu çerçevede Yeni İstanbul A1 Türkçe Ders Kitabı'nın farklı meslek, toplumsal rol ve mekânsal bağlamlara yer verdiği; kadın karakterlerin yüksek statülü mesleklerde ve kamusal alanlarda görünürlüğünün bulunmasının temsil çeşitliliği açısından olumlu bir görünüm sunduğu söylenebilir. Buna karşılık genel mesleki görünürlük ile yönetim ve hizmet alanlarındaki dağılımlar, toplumsal cinsiyet temsillerinin bütün boyutlarda aynı ölçüde dengelenmediğini göstermektedir. Dolayısıyla toplumsal cinsiyet adaleti açısından değerlendirme yapılırken yalnızca kadın ve erkek karakterlerin sayısal olarak ne ölçüde görünür olduğuna değil, hangi mesleklerle, statü düzeyleriyle, toplumsal rollerle ve mekânsal konumlarla ilişkilendirildiklerine de odaklanılması gerekmektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda yabancılara Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarının hazırlanmasında kadın ve erkek karakterlerin farklı mesleklerde, toplumsal statü düzeylerinde, toplumsal rollerde ve mekânsal bağlamlarda daha dengeli biçimde temsil edilmesine dikkat edilmesi önerilmektedir. Özellikle kadın karakterlerin karar alma ve yönetimle ilişkili konumlarda görünürlüğünün artırılması, mesleklerin belirli bir cinsiyetle özdeşleşmesini güçlendirebilecek tekrarların azaltılması ve kadın ile erkek karakterlerin toplumsal yaşamın farklı alanlarında çeşitli roller içerisinde sunulması, temsil çeşitliliğinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Araştırma, Yeni İstanbul A1 Türkçe Ders Kitabı'ndaki okuma ve dinleme metinleriyle sınırlıdır. Bu nedenle ulaşılan sonuçlar incelenen materyal ve dil düzeyi bağlamında değerlendirilmelidir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda farklı yayınevlerine ait yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının ve farklı dil düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi, toplumsal cinsiyet temsillerinin materyaller ve düzeyler arasındaki benzerlik ve farklılıklarının ortaya konulmasına katkı sağlayabilir.

KAYNAKLAR

Ben Shaban, K. K. A. (2025). *Yabancı dil eğitimi ders kitaplarında temsil edilen toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir analiz* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bingöl, D., Aydoğan, E., Şenel, G., & Erden, P. (2011). Cam tavan sendromu ve kadınların hiyerarşik yükselmelerindeki engeller: T.C. Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı Ankara Merkez Teşkilatı örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 12*(1), 115–132.

Bölükbaş, F., Keskin, F., Yılmaz, M. Y., Özenç, E., Halitoğlu, T., Sümer, H., Şimşek, İ., Alaca, S., & Yufutoğlu, S. (2021). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı A1* (2. bs.). Kültür Sanat Yayınevi.

Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment—Companion volume*. Council of Europe Publishing.

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed., M. B. Ramos, Trans.; D. Macedo, Intro.). Bloomsbury Academic.

Güzel, S. (2019). *The representation of Western ideology and sociopolitical contexts in ELT reading textbooks* [Doktora tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Institute of Social Sciences.

Habermas, J. (2021). *Kamusallığın yapısal dönüşümü* (T. Bora & M. Sancar, Çev.). İletişim Yayınları. (Orijinal eser 1962'de yayımlanmıştır).

Karabaş, Y. (2025). *8. sınıf İngilizce ders kitaplarının toplumsal cinsiyet eşitsizliği temelinde karşılaştırmalı analizi (Türkiye, İran ve Almanya örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kretchmar, J. (2023). *Social justice education*. EBSCO Research Starters.

Lefebvre, H. (2014). *Mekânın üretimi* (I. Ergüden, Çev.). Sel Yayıncılık. (Orijinal eser 1974'te yayımlanmıştır).

Massey, D. (1994). *Space, place and gender*. Polity Press.

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Özen, S., & Can, D. (2018). *İnsan kaynakları yöneticilerinin işyerinde toplumsal cinsiyet algıları*. Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi, 19(42 Kadın Çalışmaları Özel Sayısı), 13–34.

Özkaplan, N. (2015). Hizmet sektöründe duygusal emek ve toplumsal cinsiyet. *TTB Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi, 15*(56), 15–21.

Sarıoğlu, E. (2014). Küresel çağda modern kadın işçileri bulmak: Türkiye'de kurumsal perakende sektöründe istihdam ve eğitim pratikleri. *Fe Dergi, 6*(1), 42–53.

Sunar, L. (2020). Türkiye'de mesleki itibar: Dönüşen çalışma hayatı ve mesleklerin sosyal konumu. *Journal of Economy Culture and Society, Supplement*(*1*), 29–59.

Topakkaya, A. (2006). Bir söylem olarak sosyal adalet kavramı? *Erciyes Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 1*(2), 97–110.

Ünlü Şimşek, D. (2025). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında, toplumsal cinsiyetin kültür aktarımı bağlamında incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs.). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, F. (2011). *Üniversite gençliği "sosyal adalet"ten ne anlıyor? Sosyal adalet ilkeleri bağlamında bir eğilim belirleme araştırması* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Fen Bilimleri Enstitüsü.

TÜRKİYE'DE OKUL FİNANSMANI VE YÖNETİM SORUNLARI

Adem Sarıöz, MEB Müveddet Babaoğlu Ortaokulu, 255410014@ogr.alanya.edu.tr

Tuncer Fidan, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, tuncer.fidan@alanya.edu.tr

GİRİŞ

Eğitim, bir toplumun en temel kalkınma yatırımlarından biridir. Eğitim finansmanı eğitim hizmetinin sunulabilmesi için gerekli kaynakların sağlanması, dağıtılması ve kullanılmasını kapsamaktadır. Kaynakların yeterliliği ise eğitimin niteliği ve fırsat eşitliğiyle yakından ilişkili görülmektedir (Özdere, 2020; Gökçe & Uslu, 2018). Bu nedenle eğitim finansmanının yalnızca bütçe büyüklükleriyle sınırlı bir mali konu değil, eğitim hizmetinin niteliğini ve okullar arasındaki imkân farklılıklarını etkileyen temel bir yönetim alanı olduğunu söylemek mümkündür.

Türkiye'de 2024-2025 eğitim-öğretim yılında örgün eğitim kapsamında yaklaşık 18 milyon öğrenci öğrenim görmekte ve 1,19 milyon öğretmen görev yapmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2025). Bu büyüklük, eğitim finansmanının planlanmasını ve kaynakların okullar arasında etkili biçimde dağıtılmasını önemli bir yönetim alanı hâline getirmektedir. Devlet okullarının finansman yetersizliğine ilişkin sorunlar akademik yazında giderek daha görünür hâle gelmektedir (Akgül vd., 2023; Arkcı & Gülbahar, 2025; Kılıç vd., 2024).

Çalışmanın Önemi ve Amacı

Devlet okullarının finansmanına ilişkin ulusal çalışmalar büyük ölçüde okul yöneticilerinin görüş ve deneyimlerine dayanan nitel araştırmalardan oluşmaktadır (Açıl & Yıldırım, 2018; Arkcı & Gülbahar, 2025; Kılıç vd., 2024; Kır & Ulutaş, 2023). Yasal çerçeveyi, finansman kaynaklarını, uluslararası verileri ve fırsat eşitliği boyutunu birlikte ele alan bütüncül değerlendirmeler ise sınırlıdır. Bu bölüm, söz konusu boşluğa katkı sunmak amacıyla Türkiye'de devlet okullarının finansman yapısını, tarihsel dönüşümünü, uluslararası karşılaştırmalar ışığında konumunu, yönetim sorunlarıyla ilişkisini ve eğitimde fırsat eşitliği üzerindeki etkilerini bütünleşik bir çerçevede incelemeyi amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışma, Türkiye'de okul finansmanı ve yönetim sorunlarına ilişkin bir derleme niteliğinde hazırlanmıştır. Kaynak taraması; DergiPark'ta yayımlanan hakemli çalışmalar, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan tezler ile MEB, OECD ve ilgili resmî mevzuat belgeleri temelinde, ağırlıklı olarak 2017-2025 dönemine odaklanacak biçimde yürütülmüştür. Taramada "okul finansmanı", "eğitim finansmanı", "okul-aile birliği", "alternatif finansman", "okul yöneticisi", "fırsat eşitliği" ve "sosyoekonomik eşitsizlik" anahtar kavramları esas alınmıştır. Doğrudan okul finansmanı, okul yöneticilerinin mali sorumlulukları, okul-aile birliği gelirleri ve sosyoekonomik farklılıkların okul kaynaklarına etkisiyle ilişkili çalışmalar kapsama alınmış; konu ile doğrudan ilişkisi bulunmayan veya aynı bulguları yineleyen kaynaklar kapsam dışında bırakılmıştır. Çalışma birincil veri içermediğinden, bulgular incelenen araştırmaların örneklem ve bağlamlarıyla sınırlıdır; uluslararası karşılaştırmalar ise OECD (2023) raporundaki 2020 yılı verilerini yansıtmaktadır.

Anayasal ve Yasal Çerçeve

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. maddesi eğitim ve öğrenim hakkını güvence altına almakta; ilköğretimin kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğunu hükme bağlamaktadır. Aynı madde, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin desteklenmesi ile özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler için gerekli tedbirlerin alınmasını da devletin sorumlulukları arasında saymaktadır (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982, m. 42). Bu anayasal çerçeve, eğitimin kamusal finansmanına güçlü bir dayanak oluşturmakla birlikte, okul düzeyindeki cari giderlerin hangi ölçüde merkezi kaynaklardan karşılanacağı uygulamada önemli bir tartışma alanı olmaya devam etmektedir. Temel yasal düzenlemeler ve kapsadıkları alanlar aşağıdaki tabloda özetlenmektedir:

Tablo 1. Temel Yasal Düzenlemeler ve Kapsadıkları Alanlar

Düzenleme	Yıl	Kapsam ve Önemi
T.C. Anayasası Madde 42	1982	İlköğretimin zorunlu ve ücretsiz olduğunu hükme bağlamaktadır. Devletin eğitim finansmanındaki temel yasal dayanağıdır.
İlköğretim ve Eğitim Kanunu	1961	İl özel idarelerinin kesinleşmiş gelirlerinden ilköğretim giderleri için en az %20 oranında ödenek ayrılmasını düzenlemektedir.
İl Özel İdaresi Kanunu	2005	İl özel idarelerinin eğitim altyapısı ve yerel nitelikteki eğitim hizmetlerine ilişkin görev ve yetki çerçevesini belirlemektedir.
MEB OAB Yönetmeliği	2012	Okul-aile birliklerinin mali işleyişini, şeffaflık ilkelerini ve denetim mekanizmalarını düzenlemektedir.
Mesleki Eğitim Kanunu	1986	Mesleki eğitimin okul ve işletmelerde yürütülmesine ilişkin esasları düzenlemektedir.
6287 sayılı Kanun (4+4+4)	2012	Zorunlu eğitimin kademeli olarak 12 yıla çıkarılmasına ilişkin temel yasal düzenlemeyi içermektedir.

Kaynak: Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982), İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961), İl Özel İdaresi Kanunu (2005), Mesleki Eğitim Kanunu (1986), 6287 sayılı Kanun (2012) ve MEB (2012) esas alınarak yazarlar tarafından oluşturulmuştur.

Temel Kavramlar ve Tanımlar

Bu bölüm derleme çalışması niteliğinde olduğu için sunulan tartışmalar temel kavramlar etrafında şekillenmiştir. Bölümün tutarlı biçimde okunabilmesi için bu kavramların tanımlanması gerekmektedir:

- Eğitim Finansmanı: Eğitim hizmetinin sunumu için gerekli fiziki ve mali kaynakların sağlanması, dağıtılması ve kullanılmasını kapsayan süreçtir (Özdere, 2020; Gökçe & Uslu, 2018).

- Okul-Aile Birliği (OAB): MEB yönetmeliği çerçevesinde kurulan ve okulun mali, sosyal ve eğitimsel gereksinimlerine destek sağlayan sivil katılım mekanizmasıdır. Okul-aile birliği, okulun amaç ve hedeflerinin gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak amacıyla okul yönetimi, öğretmenler, veliler ve ailelerle iş birliği yapar (MEB, 2012, s. 2).

- Eğitimde Fırsat Eşitliği: Öğrencilerin sosyoekonomik koşullarından bağımsız olarak nitelikli eğitim imkânlarına erişebilmesini ifade eder. Okul çevresinin sosyoekonomik düzeyine bağlı gelir farklılıklarının bu eşitliği zedeleyebildiği gösterilmiştir (Özkan vd., 2022; Gökçe & Uslu, 2018).

- Yönetimsel Yük: Okul yöneticilerinin öğretim liderliği görevlerinin yanında kaynak bulma, mali işlemleri yürütme ve bürokratik süreçleri takip etme nedeniyle üstlendikleri ek zaman ve iş yükünü ifade etmektedir (Gökçe & Uslu, 2018; Kır & Ulutaş, 2023).

TARİHSEL GELİŞİM

Cumhuriyet'ten Günümüze Eğitim Finansmanının Dönüşümü

Türkiye'de eğitim finansmanının tarihsel seyri, dört kritik dönem üzerinden incelenebilir.

Tablo 2. Türkiye'de Eğitim Finansmanının Tarihsel Dönemleri

Dönem	Finansman Karakteri	Temel Gelişmeler ve Politikalar
1923-1960 Kuruluş ve Merkezileşme	Ağırlıklı kamu finansmanı ve merkezi yapı	Tevhid-i Tedrisat Kanunu (1924) ile eğitim kurumlarının Maarif Vekâleti çatısı altında toplanması, eğitim yönetimi ve finansmanında merkezi yapıyı güçlendirmiştir. Köy Enstitüleri döneminde yerel üretim ve imece uygulamalarından yararlanılmış; öğretmen yetiştirme ve okul yapımı öncelikli alanlar arasında yer almıştır.
1961-1979 Yasalaşma ve Kurumsallaşma	Kamu finansmanı; yasal güvence altında	222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961) ile ilköğretimin finansmanına ilişkin kamu sorumluluğu ve il özel idarelerinin katkısı daha belirgin bir yasal zemine kavuşmuştur. Planlı kalkınma döneminde eğitim yatırımları kamu planlaması içinde daha sistematik biçimde ele alınmıştır.
1980-2011 Yapısal Uyum ve Karma Model	Karma finansman; özel kaynakların yükselişi	1980 sonrası ekonomik ve yönetsel dönüşümler eğitim finansmanı politikalarını da etkilemiş; okul düzeyinde veli katkıları, okul-aile birliği gelirleri ve çevresel kaynaklara yönelim daha görünür hâle gelmiştir (Gökçe & Uslu, 2018).
2012-Günümüz Reform ve Genişleme	Merkezi kamu finansmanının sürmesi; ek kaynak ihtiyacının devamı	6287 sayılı Kanun (2012) ile zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmıştır. Sonraki dönemde öğrenci, okul ve altyapı gereksinimleri artarken, cari giderlerin karşılanmasında yaşanan güçlüklerin sürdüğü ve okul yöneticilerinin ek kaynak arayışına yöneldiği görülmektedir (Açıl & Yıldırım, 2018; Kır & Ulutaş, 2023).

Kaynak: Tevhid-i Tedrisat Kanunu (1924), İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961), 6287 sayılı Kanun (2012), Gökçe ve Uslu (2018), Kır ve Ulutaş (2023) ve Açıl ve Yıldırım (2018) temelinde yazarlar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo genel olarak değerlendirildiğinde, Türkiye'de okul finansmanının zaman içinde merkezi kamu finansmanına dayalı yapıdan, okul-aile birlikleri, veliler ve yerel kaynakların da devreye girdiği daha karma bir yapıya dönüştüğü görülmektedir. Özellikle 1980 sonrası dönemde okul yöneticilerinin kaynak arama sorumluluğu artmış, 2012 sonrasında ise artan öğrenci ve altyapı ihtiyaçları finansman sorunlarını daha görünür hâle getirmiştir. Bu durum, okul finansmanında kaynak miktarı kadar kaynakların ihtiyaçlara göre adil dağıtılmasının da önemli olduğunu göstermektedir.

Finansman Modelleri: Kamu, Özel ve Karma

Eğitim finansmanı literatüründe kamu, özel ve karma finansman yaklaşımları öne çıkmaktadır. Türkiye'de okul düzeyindeki uygulamalar, merkezi kamu finansmanı ile okul-aile birliği, bağış ve diğer özel katkıların birlikte kullanıldığı karma bir görünüm sergilemektedir (Gökçe & Uslu, 2018; Özdere, 2020):

- Kamu Finansmanı Modeli: Eğitim giderlerinin merkezi veya yerel kamu bütçelerinden karşılandığı modeldir.
- Özel Finansman Modeli: Ailelerin, özel sektörün veya sivil toplumun eğitim finansmanında belirleyici rol üstlendiği modeldir.
- Karma Finansman Modeli: Kamu ve özel kaynakların birlikte kullanıldığı modeldir. Türkiye'de personel ve yatırım giderleri büyük ölçüde kamu bütçesinden karşılanırken okul düzeyindeki cari giderlerde veli katkıları, bağışlar ve diğer özel kaynaklar belirleyici hâle gelmektedir (Gökçe & Uslu, 2018; Kır & Ulutaş, 2023).

2012 Reformu ve Sonrası

2012 sonrasında zorunlu eğitimin genişlemesi, okul sisteminin kaynak ihtiyacını artırmıştır. Bu dönemin okul düzeyindeki temel yansıması, cari giderlerin karşılanmasında yaşanan güçlüklerin sürmesi ve okul yöneticilerinin okul-aile birliği, bağış, yerel yönetim ve benzeri kaynaklara daha fazla yönelmesidir (Açıl & Yıldırım, 2018). Kaynak yaratma kapasitesinin okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik özellikleriyle bağlantılı olması ise okullar arasındaki imkân farklılıklarını belirginleştirebilmektedir (Özkan vd., 2022; Kır & Ulutaş, 2023).

TÜRKİYE'DE OKUL FİNANSMANININ KAYNAKLARI

Kamu Kaynakları

MEB Merkezi Bütçesi

Millî Eğitim Bakanlığı, merkezi yönetim bütçesinden en yüksek payı alan bakanlıklardan biridir. Bütçenin harcama dağılımı incelendiğinde personel giderlerinin belirgin biçimde baskın olduğu görülmektedir:

Tablo 3. MEB Bütçesinin Harcama Dağılımı

Harcama Kalemi	Genel Görünüm	Açıklama
Personel giderleri (maaş ve özlük hakları)	Bütçenin baskın kalemi	Öğretmen ve idari personel giderleri merkezi bütçenin temel bileşenini oluşturmaktadır.
Yatırım harcamaları (inşaat, donanım)	Dönemsel olarak değişken	Yeni okul, büyük onarım ve teknolojik altyapı yatırımlarını kapsamaktadır.
Okul düzeyindeki cari giderler	Yetersizliklerin sık bildirildiği alan	Temizlik, kırtasiye, küçük bakım-onarım ve benzeri günlük ihtiyaçlarda okullar ek kaynak arayabilmektedir.
Mesleki gelişim ve eğitim faaliyetleri	Program ve ödeneklere bağlı	Hizmet içi eğitim ve mesleki gelişim faaliyetleri program ve mevcut ödeneklere göre değişmektedir.

Kaynak: Akgül vd. (2023), Kır ve Ulutaş (2023) ve Özdere (2020) temelinde yazarlar tarafından oluşturulmuştur.

Nitekim 2025 yılı merkezi yönetim bütçesinde MEB ödeneklerinin yaklaşık %80'i personel ve sosyal güvenlik giderlerine ayrılmış; mal ve hizmet alımlarının payı yaklaşık %8, sermaye giderlerinin payı ise yaklaşık %10 düzeyinde kalmıştır (Strateji ve Bütçe Başkanlığı [SBB], 2025). Bu yapı, diğer harcama alanlarına ayrılabilecek kaynakları sınırlandırmaktadır. Özellikle temizlik, kırtasiye ve küçük bakım-onarım gibi okulun günlük işleyişini doğrudan etkileyen giderlerde yetersizlikler yaşanabilmekte ve okullar ek kaynak arayışına girebilmektedir.

Bu soruna yönelik olarak 2022-2023 eğitim-öğretim yılından itibaren temizlik, kırtasiye, küçük onarım ve donatım giderleri için okullara doğrudan ödenek gönderilmeye başlanmış; ilk aylarda aktarılan tutar 6,2 milyar liraya ulaşmıştır (MEB, 2022). Okul öncesi kurumlarda bu ödenekler öğrenci sayısı, derslik sayısı ve kurumun bulunduğu bölgeye göre belirlenmektedir (Eurydice, 2025). Uygulama önemli bir adım olmakla birlikte, ödeneklerin yeterliliğinin ve okullar arasındaki ihtiyaç farklarını ne ölçüde karşıladığının izlenmesi gerekmektedir.

İl Özel İdareleri

İl özel idareleri, ilgili mevzuat çerçevesinde eğitim yatırımları, okul yapımı, bakım-onarım ve benzeri ihtiyaçlara katkı sunabilmektedir. Bununla birlikte yerel kaynakların mali kapasitesi bölgelere göre

değişebildiğinden, okul düzeyindeki destek miktarı da aynı düzeyde gerçekleşmemektedir. Yerel kaynakların finansmana katılması, merkezi bütçeyi destekleyebilmekle birlikte bölgeler arasındaki mali kapasite farklılıklarının dikkate alınmasını gerektirmektedir (Gökçe & Uslu, 2018). İl özel idarelerinin eğitime katkıları genel olarak okul inşaatı ve büyük onarım projeleri, bölgesel altyapı ve ulaşım, öğrenci bursları ile eğitim personeline yönelik destekler (ek ödeme, lojman) alanlarında yoğunlaşmaktadır. Bu nedenle yerel katkıların, merkezi ve ihtiyaç temelli kaynak dağıtımının yerine geçmemesi, onu tamamlayıcı nitelikte olması gerekmektedir (Gökçe & Uslu, 2018).

Belediyeler

Belediyeler ve diğer yerel yönetimler; bakım-onarım, çevre düzenlemesi, kırtasiye/ayni yardım, sosyal etkinlik ve benzeri alanlarda okullara destek sağlayabilmektedir. Araştırmalarda okul müdürlerinin belediye desteğini merkezi bütçeden karşılanmayan ihtiyaçlar için başvurulan kaynaklardan biri olarak kullandıkları görülmektedir (Kır & Ulutaş, 2023). Bu destekler çevre düzenlemesi, ücretsiz toplu taşıma, düşük gelirli öğrencilere yemek, kültürel ve sportif etkinlikler ile kütüphane ve kırtasiye yardımı gibi alanlarda yoğunlaşmakta olup belediye-okul iş birliğinin biçimleri Tablo 8'de ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Vergiler ve Özel Fonlar

Kamu eğitim finansmanının ana dayanağı vergi gelirleriyle oluşturulan merkezi bütçedir; mesleki ve teknik eğitim gibi alanlarda ise mevzuata dayalı fon ve katkı mekanizmaları da kullanılmaktadır. Kaynakların türü kadar etkili, verimli ve adil dağıtımı da temel tartışma alanlarından biridir (Özdere, 2020).

Özel Kaynaklar ve Okul-Aile Birlikleri

Kamu kaynaklarının yetersiz kaldığı durumlarda okul-aile birlikleri, veli katkıları, kantin gelirleri, bağışlar ve yerel destekler tamamlayıcı bir rol üstlenmektedir (MEB, 2012).

OAB'lerin Tarihsel Gelişimi ve Kurumsal Yapısı

Okul-aile birliklerinin güncel kuruluş, işleyiş, görev, yetki ve sorumlulukları Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği ile düzenlenmektedir. Bu yapı; okul ihtiyaçlarının karşılanmasına katkı sunma, eğitim-öğretim faaliyetlerini destekleme ve okul-aile iş birliğini güçlendirme işlevleri taşımaktadır (MEB, 2012).

OAB Gelir ve Gider Yapısı

OAB'lerin başlıca gelir kaynakları ve bu gelirlerin yöneldiği gider alanları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. OAB Gelir ve Gider Kalemleri

Gelir Kalemleri	Gider Kalemleri
Başlıca kaynaklardan biri: Kantin/yemekhane kira veya işletme payları	Başlıca giderlerden biri: Bakım-onarım (boya-badana, tesisat ve küçük onarımlar)
Gönüllülük esasına dayalı veli bağışları ve katkıları	Temizlik ve hijyen malzemeleri
Etkinlik ve okul-aile birliği faaliyetlerinden elde edilen gelirler	Eğitim materyalleri: Akıllı tahta bakımı, yazıcı-fotokopi giderleri, kırtasiye ve dijital araçlar
Yerel işletme, dernek ve hayırseverlerden gelen nakdi veya ayni destekler	Sosyal faaliyetler: Öğrenci gezileri, yarışmalar, mezuniyet törenlerinin organizasyonu
	Güvenlik ve diğer: Güvenlik görevlisi maliyetleri, bahçe bakımı

Kaynak: MEB (2012), Gökçe ve Uslu (2018), Özkan vd. (2022) ve Kır ve Ulutaş (2023) temelinde yazarlar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4, OAB gelirlerinin büyük ölçüde okulun büyüklüğüne ve çevresinin ekonomik olanaklarına bağlı kalemlerden oluştuğunu; bu gelirlerin ise temizlik, bakım-onarım ve güvenlik gibi kamu bütçesinden karşılanması beklenen temel ihtiyaçlara yöneldiğini göstermektedir.

Velilerin Katkıları: Algı Sorunu ve İletişim Boşluğu

Okul yöneticilerinin görüşleri, veli katkıları konusunda önemli bir algı sorununa işaret etmektedir. Kamuoyunda sıklıkla yinelenen "kayıt parası yasaktır" yönündeki açıklamalar, velilerde "okulun tüm masraflarını bakanlık karşılıyor" şeklinde bir algı oluşturmaktadır (Arkcı & Gülbahar, 2025). Ancak müdürler hizmetli istihdam etmek ve temizlik malzemesi almak için bağış toplamak zorunda kalmakta; bu çelişki veli-yönetici ilişkisinde bir meşruiyet ve güven sorununa yol açmaktadır. Arkcı ve Gülbahar (2025), bu sorunun çözümünde şeffaf iletişimin önemli olduğunu ve harcamaların velilerle düzenli olarak paylaşılmasının güveni artırdığını ortaya koymuştur.

Sosyoekonomik Farklılıkların Yansıması

Okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik özellikleri ile okul-aile birliği gelirleri arasında belirgin bir ilişki bulunmaktadır. Özkan vd. (2022), özellikle zorunlu hizmet bölgelerindeki okulların öğrenci başına OAB gelirlerinde dezavantaj yaşayabildiğini göstermiştir:

Tablo 5. Sosyoekonomik Düzeye Göre OAB Gelirlerinin Genel Görünümü

Gösterge	Görece Avantajlı Okul Çevresi	Dezavantajlı / Zorunlu Hizmet Bölgesi
OAB Gelir Düzeyi	Görece yüksek	Görece düşük
Öğrenci Başına OAB Geliri	Daha yüksek	Daha düşük
Çevresel Kaynak Kapasitesi	Veli ve çevre katkısı oluşturma imkânı daha güçlü	Veli ve çevre katkısı oluşturma imkânı daha sınırlı

Kaynak: Özkan vd. (2022) temelinde yazarlar tarafından oluşturulmuştur.

Bu bulgu, okul çevresinin ekonomik kapasitesinin okulun kendi kaynaklarını oluşturma gücünü etkileyebildiğini göstermektedir. Kır ve Ulutaş (2023) da okulun bulunduğu çevrenin sosyal ve ekonomik düzeyinin kaynak yaratma sürecini doğrudan etkilediğini belirtmektedir.

ULUSLARARASI KARŞILAŞTIRMALAR

OECD Ülkeleriyle Öğrenci Başına Harcama Karşılaştırması

Sorunun boyutunu somutlaştırmak için Türkiye'nin eğitim harcamaları OECD ortalamasıyla karşılaştırılmıştır.

Tablo 6. Türkiye ve OECD Ortalamasında Eğitim Harcamalarının Karşılaştırılması

Ülke/Bölge	Öğrenci Başına Yıllık Harcama (USD, PPP)	GSYİH'dan Eğitime Ayrılan Pay (%)
Türkiye	5.352	4,7
OECD Ortalaması	12.647	5,1

Kaynak: OECD (2023), Education at a Glance 2023 - Türkiye ülke notu ve C1-C2 göstergeleri. Veriler 2020 yılına aittir.

Tablo incelendiğinde, Türkiye'de öğrenci başına yapılan eğitim harcamasının OECD ortalamasının yarısından az olduğu görülmektedir; nitekim Türkiye, bu göstergede OECD ülkeleri arasında Meksika ve Kolombiya'nın ardından en düşük harcamayı yapan üçüncü ülkedir (OECD, 2023). Buna karşılık GSYİH'den eğitime ayrılan pay (%4,7) OECD ortalamasına (%5,1) oldukça yakındır. Benzer bir payın öğrenci başına çok daha düşük bir kaynağa dönüşmesi, kişi başına düşen millî gelirin görece düşüklüğü ve öğrenci nüfusunun büyüklüğüyle açıklanabilir; dolayısıyla sorun, eğitime ayrılan payla birlikte öğrenci başına düşen kaynağın mutlak düzeyiyle de ilgilidir. Bu sınırlılık, özellikle dezavantajlı bölgelerde okulların fiziki imkânları, eğitim materyalleri ve destek hizmetleri açısından farklılıkları artırarak fırsat eşitliğini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle eğitim harcamalarının yalnızca miktarı değil, ihtiyaçlara göre adil biçimde dağıtılması da önem taşımaktadır.

Kaynak düzeyi kadar kaynakların okullara nasıl dağıtıldığı da uluslararası karşılaştırmada öne çıkmaktadır. Pek çok OECD ülkesinde okulların cari giderleri; öğrenci ya da sınıf başına temel ödenek, belirli program ve eğitim profillerine yönelik ödenek, dezavantajlı veya ek eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için hakkaniyet ödeneği ve kırsal konum gibi yapısal maliyet farklarını karşılayan ödenekten oluşan finansman formülleriyle dağıtılmaktadır. Formüle dayalı dağıtım, cari giderlerin okullara aktarılmasında en şeffaf, istikrarlı ve hakkaniyetli yöntem olarak değerlendirilmektedir (OECD, 2022).

Yönetim Sorunları

Okul Yöneticilerinin Finansal Sorunları

Türkiye'de okul müdürleri, okulun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik önemli mali ve idari sorumluluklarla karşı karşıya kalabilmektedir. Akgül vd. (2023) ile Arkcı ve Gülbahar (2025), finansman yetersizliği ve kaynak dağılımına ilişkin sorunların okul yönetimi süreçlerine doğrudan yansıdığını göstermektedir:

Tablo 7. Okul Yöneticilerinin Karşılaştığı Temel Finansal Sorunlar

Sorun Başlığı	Tanımı ve Boyutu	Somut Yansımaları
Kaynak Yetersizliği	Mali kaynakların gerçek ihtiyaçları karşılayamaması; özellikle altyapı, teknoloji ve bakım-onarım alanlarında belirgin	Bozuk ekipman kullanımı, estetik açıdan kötü ortamlar, dijital dönüşümün gecikmesi
Sürekli Kaynak Arayışı	Bağış toplama, sponsorluk arama, proje yazma faaliyetleri müdürlerin zamanının büyük bölümünü tüketmekte	Öğretim süreçlerine ayrılan zaman azalmakta; okul geliştirme planları ertelenmekte
Mali ve Bürokratik İşlemler	Gelir-gider süreçleri, mevzuata uygunluk ve mali işlemlerin yöneticiler tarafından takip edilmesi	Yönetsel iş yükünün artması ve eğitim-öğretim süreçlerine ayrılan zamanın azalması
Hesap Verebilirlik ve Raporlama	Şeffaflık, kayıt tutma ve mali işlemlere ilişkin raporlama sorumlulukları	Özellikle idari personeli sınırlı okullarda ek bürokratik yük
Kaynak Dağılımı Farklılıkları	Okulların ihtiyaçları ile sağlanan kaynaklar arasında farklılıkların oluşabilmesi	Kaynak yetersizliği algısı ve okulun önceliklerini erteleme gereği

Kaynak: Akgül vd. (2023), Gökçe ve Uslu (2018), Kır ve Ulutaş (2023) ve Özdoğan Özbal (2017) temelinde yazarlar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 7, finansman sorunlarının yalnızca kaynak yetersizliğiyle sınırlı kalmadığını; sürekli kaynak arayışı, raporlama yükü ve dengesiz kaynak dağılımı yoluyla yöneticilerin zaman ve enerjisini eğitim-öğretimden mali ve bürokratik işlere kaydırdığını göstermektedir. Kaynakların dengesiz dağılımı ayrıca yöneticilerde adaletsizlik algısına yol açabilmektedir.

Yönetimsel Yük, Bürokrasi ve Rol Çatışması

Okul müdürlerinin finansman sorunlarıyla sürekli olarak ilgilenmek zorunda kalmaları, yöneticilik rolünde belirgin bir gerilim yaratabilmektedir. Gökçe ve Uslu (2018), okul yöneticilerinin kaynak bulma arayışının eğitim-öğretim işlerine ayrılabilecek zaman ve enerji açısından yeni sorunlar doğurduğunu belirtmektedir. Kır ve Ulutaş (2023) ise merkezi bütçeden karşılanmayan giderler için okul müdürlerinin bağış, kermes, belediye, sivil toplum ve benzeri kaynaklara yöneldiğini ortaya koymaktadır. Okul-aile birliği gelir-gider işlemleri, kurumlarla yazışmalar, proje ve sponsorluk süreçleri ile mali konulardaki iletişim yükü birlikte düşünüldüğünde, okul yöneticisinin öğretim liderliği rolü ile kaynak yönetimi rolü arasında zaman ve öncelik çatışması oluşabildiği söylenebilir (Akgül vd., 2023; Kır & Ulutaş, 2023).

Öğretmen Boyutu

Finansman sınırlılıkları öğretmenlerin kullandığı öğretim materyalleri, teknolojik donanım ve okulun fiziki imkânları üzerinden öğretim sürecine dolaylı biçimde yansıyabilmektedir. Araştırmalarda kırtasiye, temizlik, donanım, bakım-onarım ve personel gibi ihtiyaçların okul düzeyinde finansman sorunu oluşturduğu; bütçe yönetimi süreçlerinin öğretmenlerin de içinde bulunduğu okul bileşenlerinin günlük okul yaşantısını etkilediği belirtilmektedir (Özdoğan Özbal, 2017; Akgül vd., 2023). Bu nedenle finansman yetersizliğinin öğretmen boyutunda, sınıf içi uygulama imkânlarını ve mesleki çalışma koşullarını sınırlayan bir etken olarak değerlendirilmesi mümkündür.

Öğrenci Boyutu

Finansman yetersizliğinin öğrenciler üzerindeki etkileri, öncelikle öğrenme ortamlarının niteliği ve eğitim imkânlarına erişim üzerinden ortaya çıkmaktadır. Okulların öz kaynaklarının sosyoekonomik çevreye göre anlamlı biçimde farklılaşması, özellikle dezavantajlı bölgelerde materyal, teknoloji, sosyal-kültürel etkinlik ve benzeri imkânların daha sınırlı olmasına yol açabilmektedir (Özkan vd., 2022). Okul bütçesi ve bütçe yönetiminin öğrenciler dâhil okul bileşenlerinin günlük yaşantısına yansıdığı da gösterilmiştir (Özdoğan Özbal, 2017). Bu çerçevede, finansman farklarının öğrencilerin öğrenme fırsatlarını ve okul deneyimlerini eşitsizleştirebileceği söylenebilir.

Alternatif Finansman Arayışları

Okul yöneticileri, merkezi kaynakların okulun tüm ihtiyaçlarını karşılamadığı durumlarda alternatif finansman yollarına başvurabilmektedir. Alan araştırmalarında veli bağışları, okul-aile birliği gelirleri, kermes ve etkinlikler, belediye ve STK destekleri, hayırsever katkıları, sponsorluklar ve okulun kullanım alanlarından elde edilen gelirler öne çıkan kaynaklar arasında yer almaktadır (Kır & Ulutaş, 2023; Kılıç vd., 2024).

Okul Alanlarının Kiralanması

Okulların kullanım alanlarından elde edilen gelirler içinde özellikle kantin ve servis kira gelirleri öne çıkmaktadır. Bu gelirler, okul-aile birliği üzerinden okulun çeşitli ihtiyaçlarının karşılanmasında kullanılabilmektedir (MEB, 2012). 2023 yılında yapılan yönetmelik değişikliğiyle kantin kira sözleşmelerinin süresi en fazla beş yılla sınırlanmış ve izleyen yıllardaki kira bedellerinin TÜFE oranında artırılması öngörülmüştür (MEB, 2023). Bu düzenlemenin OAB'lerin en düzenli gelir kalemlerinden birini daha öngörülebilir kılması beklenebilir.

Sponsorluk ve Kurumsal Sosyal Sorumluluk Projeleri

Okul yöneticileri, okulun fiziki ve eğitimsel ihtiyaçları için yerel işletmelerden, özel sektör kuruluşlarından ve sponsor desteklerinden yararlanabilmektedir. Bu destekler özellikle donanım, bakım-onarım ve öğrenci faaliyetleri gibi alanlarda tamamlayıcı kaynak niteliği taşımaktadır (Kılıç vd., 2024).

Yerel Yönetim İş Birlikleri

Okul yöneticileri, merkezi kaynaklarla karşılanmayan bazı ihtiyaçlar için yerel yönetimlerin desteğine başvurabilmektedir. Araştırmalar, belediyelerin özellikle bakım-onarım, yenileme ve çeşitli ayni/hizmet destekleriyle okul ihtiyaçlarının karşılanmasına katkı sunabildiğini göstermektedir (Gökçe & Uslu, 2018; Kılıç vd., 2024). Başlıca destek biçimleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir:

Tablo 8. Belediye-Okul İş Birliğinin Başlıca Biçimleri

Destek Türü	İçerik	Uygulama Düzeyi
Bakım-Onarım	Bina tadilat ve onarım projeleri, çevre düzenlemesi, spor sahası yenileme	Yerel imkânlara göre değişken
Öğrenci Destekleri	Kırtasiye, temizlik, ulaşım veya benzeri ayni ve hizmet destekleri	Belediyenin mali ve idari kapasitesine göre değişken
Sosyal Etkinlikler	Kültürel, sportif ve sosyal faaliyetlere yönelik destekler	Yerel uygulamalara göre değişken
Altyapı Yatırımı	Çevre düzenlemesi ve okulun fiziki ihtiyaçlarına yönelik hizmet desteği	İhtiyaca ve yerel imkânlara göre değişken

Kaynak: Gökçe ve Uslu (2018), Kır ve Ulutaş (2023) ve Kılıç vd. (2024) temelinde yazarlar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 8'de görüldüğü üzere belediye destekleri bazı okul ihtiyaçlarının hızla karşılanmasına katkı sağlasa da bu desteklerin düzeyi belediyenin mali ve idari kapasitesine göre değişmektedir. Bu nedenle belediye-okul iş birliği, temel finansman sorumluluğunun yerine geçen değil, onu tamamlayan bir destek olarak konumlandırılmalıdır.

STK'lar ve Hayırsever Destekleri

Sivil toplum kuruluşları, hayırseverler ve çevredeki kurumlar; kırtasiye, temizlik, bakım-onarım, öğrenci desteği ve benzeri ihtiyaçların karşılanmasında okullara katkı sağlayabilmektedir. Bu tür desteklerin kapsamı okulun bulunduğu çevrenin sosyal ve ekonomik imkânlarına göre değişebilmektedir (Gökçe & Uslu, 2018; Kır & Ulutaş, 2023).

Eğitimde Fırsat Eşitliği Üzerindeki Etkiler

Finansman yetersizliği ve okulların öz kaynak üretme kapasitelerindeki farklılıklar, eğitimde fırsat eşitliğini okulun sunduğu imkânlar üzerinden etkileyebilmektedir. OAB gelirlerinin okul çevresinin sosyoekonomik düzeyine göre farklılaşması (Özkan vd., 2022); yardımcı materyal, teknoloji, sosyal-kültürel etkinlik ve fiziki iyileştirme gibi alanlarda okullar arasında farklı imkânlar oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Dolayısıyla aile ve çevre kaynaklarına daha fazla bağımlı bir finansman yapısının, dezavantajlı öğrenciler açısından mevcut eşitsizlikleri artırabileceği söylenebilir (Gökçe & Uslu, 2018; Özkan vd., 2022).

Uzun vadede okul kaynaklarının sosyoekonomik çevreye göre sistematik biçimde farklılaşmasının, öğrencilerin eğitim olanaklarına erişimindeki eşitsizlikleri kalıcılaştırma riski taşıdığı düşünülebilir. Eğitim

finansmanında eşitliğin güçlendirilmesi için yalnızca toplam kaynak miktarının artırılması değil, kaynakların öğrencilerin ve okulların ihtiyaçlarına göre dağıtılması da önem taşımaktadır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar, Türkiye'de okul finansmanının yapısal kaynak yetersizliği, veli katkılarına bağımlılık, sosyoekonomik eşitsizlik ve okul yöneticilerinin artan iş yükü gibi sorunlar etrafında şekillendiğini göstermektedir. MEB bütçesinin yaklaşık %80'inin personel ve sosyal güvenlik giderlerine ayrılması (SBB, 2025); temizlik, güvenlik, kırtasiye, teknolojik donanım ve bakım-onarım gibi cari ihtiyaçların yeterince karşılanmasını güçleştirmektedir. Bu durum okulları veli bağışlarına, sponsorluklara, yerel yönetimlere ve hayırseverlere yöneltmekte; okulların kaynak oluşturma kapasitesinin çevrenin ekonomik koşullarına göre değişmesi ise fırsat eşitsizliğini derinleştirmektedir.

Finansman sorunlarıyla ilgilenmenin okul müdürlerinin zaman ve enerjisini kaynak bulma ve mali süreçlere yönelttiği; bunun öğretim liderliği rollerini zorlaştırabildiği belirtilmektedir (Gökçe & Uslu, 2018; Kır & Ulutaş, 2023). Finansman farklılıklarının öğretmenlerin çalışma koşullarına ve öğrencilerin okulda erişebildikleri imkânlara da dolaylı biçimde yansıdığı ifade edilebilir (Özdoğan Özbal, 2017; Özkan vd., 2022).

Bu bulgular doğrultusunda okul finansmanının daha düzenli, öngörülebilir ve ihtiyaç temelli bir yapıya kavuşturulması önerilmektedir. Kaynak tahsisinde öğrenci sayısının yanında okulun fiziki durumu, sosyoekonomik çevresi ve öğrenci ihtiyaçları gibi ölçütlerin dikkate alınması; temel cari giderlerin kamu kaynaklarıyla daha güçlü biçimde güvence altına alınması, dezavantajlı okullar arasındaki imkân farklılıklarını azaltmaya katkı sağlayabilir (Özkan vd., 2022; Kır & Ulutaş, 2023). Bu çerçevede 2022'de başlatılan doğrudan okul ödeneği uygulaması, OECD ülkelerindeki finansman formüllerine benzer biçimde temel ödenek ile sosyoekonomik dezavantaj ve konum ağırlıklarını içeren açık bir formüle bağlanarak kalıcı hâle getirilebilir (MEB, 2022; OECD, 2022).

Ayrıca okul-aile birliklerinin gönüllülük, şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkeleri doğrultusunda çalışması; okul yöneticilerinin mali ve bürokratik iş yükünü azaltacak idari destek mekanizmalarının geliştirilmesi önem taşımaktadır (MEB, 2012; Özdoğan Özbal, 2017). Böylece yöneticilerin kaynak arama faaliyetleri yerine öğretim süreçlerinin geliştirilmesine daha fazla zaman ayırabilmeleri mümkün olabilir. Sonuç olarak, eğitim finansmanında sürdürülebilirlik kadar kaynakların adil ve ihtiyaç odaklı dağıtımı da temel politika alanlarından biri olarak değerlendirilmelidir. Gelecek araştırmalarda okul düzeyindeki cari giderlerin ve OAB gelirlerinin okullar arası karşılaştırmalı nicel verilerle izlenmesi, ihtiyaç temelli bir kaynak dağıtım formülünün geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

Açıl, Y., & Yıldırım, A. (2018). Ortaokulların finansman kaynakları ve yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici görüşleri. *International Human Science Research Congress, 1*(4), 2–10.

Akgül, H., Bönceoğlu, M. G., Saçınalp, D., İleri, E. B., Karakurt, M., & Can Olgun, N. (2023). Devlet okullarının finansmanı ve yaşanan yönetim sorunları. Socrates *Journal of Interdisciplinary Social Researches, 9*(25), 122–134. https://doi.org/10.51293/socrates25-207

Arkcı, Ç., & Gülbahar, B. (2025). Okul finansmanında yaşanan sorunlara ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 12*(116), 202–213. https://doi.org/10.5281/zenodo.14957681

Eurydice. (2025). *Türkiye: Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimin finansmanı*. Avrupa Komisyonu. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/tr/eurypedia/turkiye/okul-oncesi-ilkogretim-ve-ortaogretimin-finansmani

Gökçe, A. T., & Uslu, Ö. F. (2018). İlkokullarda okul müdürlerinin mali kaynak gerektiren ihtiyaçları karşılama yolları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 315–334. https://doi.org/10.17679/inuefd.311995

İl Özel İdaresi Kanunu (Kanun No. 5302). (2005). T.C. Resmî Gazete (Sayı: 25745, 4 Mart 2005).

İlköğretim ve Eğitim Kanunu (Kanun No. 222). (1961). T.C. Resmî Gazete (Sayı: 10705, 12 Ocak 1961).

İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (6287 sayılı Kanun, Kanun No. 6287). (2012). T.C. Resmî Gazete (Sayı: 28261, 11 Nisan 2012).

Kılıç, G. N., Korumaz, M., & Kocabaş, İ. (2024). Okul yöneticilerinin alternatif finansman arayışları: Liselere yönelik bir durum çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(2), 1141–1164. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1443232

Kır, A., & Ulutaş, B. (2023). Kaynak arayan okul müdürü: Görüşler ve deneyimler. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 56*, 775–793. https://doi.org/10.53444/deubefd.1255201

Mesleki Eğitim Kanunu (Kanun No. 3308). (1986). T.C. Resmî Gazete (Sayı: 19139, 19 Haziran 1986).

Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği*. T.C. Resmî Gazete (Sayı: 28199, 9 Şubat 2012). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/02/20120209-4.htm

Millî Eğitim Bakanlığı. (2022, 12 Kasım). *Okullara gönderilen bütçe 6,2 milyar liraya ulaştı*. https://meb.gov.tr/okullara-gonderilen-butce-62-milyar-liraya-ulasti/haber/28131/tr

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023, 1 Aralık). *MEB Okul-Aile Birliği Yönetmeliği'nde değişiklik yapıldı*. https://meb.gov.tr/meb-okul-aile-birligi-yonetmeliginde-degisiklik-yapildi/haber/31780/tr

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2024/2025*. Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/istatistik_k/resmi_istatistik.html

OECD. (2022). Governing and distributing school funding: Effectively connecting resources and learning (EDU/EDPC(2022)4). https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC(2022)4/en/pdf

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

Özdere, M. (2020). Türkiye'de eğitim finansmanı ve okul finansmanında okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları. *International Journal of Disciplines Economics & Administrative Sciences Studies, 6*(23), 686–697. https://doi.org/10.26728/ideas.322

Özdoğan Özbal, E. (2017). *Genel liselerde bütçe yönetimine ilişkin karşılaştırmalı bir çözümleme* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özkan, M., Karakurt, N., & Yaşar, İ. (2022). Zengin okul çevresi, büyük öz kaynak: Okul aile birliği gelirlerinin okul çevresinin sosyoekonomik düzeyine göre incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, 12*, 17–32. https://doi.org/10.21733/ibad.943336

Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2025). *2025 yılı genel bütçeli idareler ekonomik kod icmali ile 2026-2027 gider tahminleri*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2025/01/2a-2025-Yili-Genel-Butceli-Idareler-Ekonomik-Kod-Icmali-ile-2026-2027-Gider-Tahminleri.pdf

Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Kanun No. 430). (1924). T.C. Resmî Gazete (Sayı: 63, 6 Mart 1924).

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (Kanun No. 2709). (1982). T.C. Resmî Gazete (Sayı: 17863 Mükerrer, 9 Kasım 1982).

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ VE DERLEM TEMELLİ DİL ÖĞRENİMİ: SİSTEMATİK ALAN YAZIN TARAMASI VE ÇERÇEVE ÖNERİSİ

Ruken Kızılelma, Antalya/Konyaaltı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, ekenruken1@gmail.com

Fidel Çakmak, Alaaddin Keykubat Üniversitesi, fidel.cakmak@alanya.edu.tr

ÖZET

Yapay zekânın derlem temelli dil öğrenimine entegrasyonu, sözcüksel bilginin eğitim ortamında nasıl kavramsallaştırıldığı ve uygulandığı konusunda bir değişime yol açmıştır. Bu çalışma, üretken yapay zekâ/GenAI (ÜYZ) araçlarının derlem temelli dil öğrenimine entegrasyonunu, Veri Yönlendirmeli Öğrenme/Data-Driven Learning (VYÖ) ile ilişkilendirerek incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, PRISMA 2020 kılavuzları benimsenerek Web of Science (yalnızca SSCI, AHCI ve ESCI) ve Scopus dizinlerinde yürütülen tarama ile tamamlayıcı atıf taraması sonucunda belirlenen 2023 ile Temmuz 2026 arasında yayımlanmış 28 çalışma üzerinden gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular dört temel hususu ortaya koymaktadır: 1) ChatGPT gibi yapay zekâ uygulamalarının VYÖ çerçeveleri içinde entegrasyonu; 2) geleneksel derlem araçlarının yapay zekâ otomasyonu ve ChatAI, CorpusChat gibi hibrit platformlar ile yapay zekâ destekli derlemler aracılığıyla evrimi; 3) VYÖ ile ÜYZ'nin birlikte kullanımı ve bunun özellikle eşdizim, akademik yazma ve çok sözcüklü yapılar üzerindeki olumlu etkileri; 4) derlem okuryazarlığının Eleştirel Yapay Zekâ Okuryazarlığının (EYZO) temeli olarak ortaya çıkışı. Çalışmanın bulguları, yapay zekâ destekli derlemler aracılığıyla dil öğretimine ilişkin araştırmaların büyük ölçüde olumlu sonuçlarla ilişkilendirildiğini göstermektedir. Bununla birlikte bu derlemede yer alan hiçbir çalışmanın ÜYZ çıktısının dilbilimsel doğruluğunu derlem kanıtına karşı sistematik olarak doğrulamamış olması nedeniyle bu olumlu sonuçlara yönelik eleştirel bakış açısının sınırlı kaldığı belirtilmektedir. Ayrıca halüsinasyon riskleri ve pasif sözcük öğrenimine yönelme eğilimi gibi pedagojik kaygılar içermektedir. Bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde derlem verisinin özgünlüğü ile yapay zekânın içerik üretme kapasitesini birleştirebilecek Özgün-Üretilmiş-Aracılı (AGM) bir çerçeve önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Derlem Dilbilimi, Veri Yönlendirmeli Öğrenme, Üretken Yapay Zekâ, Eşdizim, AGM Çerçevesi

GİRİŞ

Bir sözcüğün anlamını bilmek, yalnızca onun sözlük tanımını bilmek anlamına gelmez. O sözcüğün diğer sözcüklerle birlikte nasıl kullanıldığını ve hangi bağlamda kullanımının uygun olabileceğini anlamak önemlidir. Bu bakımdan, derlem temelli dil eğitimi ve VYÖ'de sözcük dağarcığı edinimi, öğrencilerin öğrendikleri sözcüklerin dil verisiyle ne sıklıkta etkileşime girdiğine ve bunun gelişimlerine ne ölçüde katkı sağladığına odaklanmaktadır (Pérez-Paredes ve ark., 2025). VYÖ yaklaşımına göre öğrenciler, bu dil verisinde gezinebilen etkin araştırmacılar gibi davranmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencileri bir uygulama/yürütme yolunu izlemeye yönlendirerek sözcük dağarcığı ediniminin kalıcı olmasını sağlamaktadır (Johns, 1991).

Büyük Dil Modeli/LLM (BDM) teknolojisine dayanan yapay zekâ aracı ChatGPT'nin 2022 sonunda kamuya sunulmasıyla dil eğitiminde bir dönüşüm yaşanmıştır, bu araçların alana sunduğu avantajlar ve zorluklar tartışılmaktadır (Law, 2024; Taşçı ve Tunaz, 2024). Bu uygulamanın piyasaya sürülmesinin ardından öğrenciler, dili kapsamlı biçimde üretebilen bir ÜYZ aracıyla ilk kez karşılaşmış ve uygulamayı kullanma imkânı bulmuştur (Law, 2024). Ancak bu durum, ÜYZ kullanılan derlem temelli sözcük dağarcığı öğretimi açısından bunun bir dezavantaj mı oluşturacağı yoksa öğrenciler için yeni fırsatlar mı sunacağı sorusunu gündeme getirmiştir (Crosthwaite ve Baisa, 2023). Mizumoto'ya (2023) göre VYÖ ile ÜYZ'nin bileşimi, bilinçli bir biçimde kullanıldığında öğrencilere bilişsel destek sağlayabilir ve yapay zekâ araçları sınıf içi uygulamalarında sistematik olarak kullanılırsa dil yapılarını öğrenmelerine katkı sunabilir (Kardaş, 2026) ve etkili dil eğitimi için avantaj sağlayabilir (Yılmaz ve Kardaş, 2025).

Araştırma hacmi 2023 öncesinde yok denecek düzeydeyken, 2023-2026 arasında uygulamalı ve kuramsal bağlamlarda önemli ölçüde artmıştır. Uygulamalı çalışmalarda yapay zekâ destekli derlem platformları VYÖ ile bütünleştirilmiştir. Bu platformlardan biri CorpusChat'tir (Cheung ve Crosthwaite, 2025); bir diğeri de VYÖ entegrasyonuna sahip ChatAI uygulamasıdır. İlki, öğrencilerin veriye erişiminin ve derlem temelli sözcük dağarcığı öğretiminin ÜYZ'ye bağımlı hâle gelmemesine bir örnek olarak gösterilebilir. Derlem temelli sözcük dağarcığı öğretimi ve VYÖ entegrasyonuna ilişkin güncel çalışmalar sürmekle birlikte Türkiye'deki alanyazında ÜYZ destekli derlem temelli sözcük dağarcığı öğretimi veya İngilizce öğretimi bağlamında dil öğretimi konusunda herhangi bir ampirik çalışma bulunmamaktadır.

Yukarıda tartışılan VYÖ ve ÜYZ araçlarının hem avantajları hem de sınırlılıkları göz önünde bulundurularak bu çalışma aşağıdaki araştırma sorularını yanıtlamayı amaçlamaktadır:

1. Derlem temelli dil öğrenimi araştırmalarında yapay zekâ ve BDM'lere ilişkin çalışmalar 2023'ten Temmuz 2026'ya kadar nasıl bir gelişim göstermiştir?
2. Güncel alanyazındaki araştırmaların tematik odak noktaları nelerdir?
3. Yapay zekâ destekli derlem kullanımının dil öğrenimi üzerindeki ampirik sonuçları nelerdir?
4. Bu alandaki metodolojik boşluklar nelerdir ve Türkiye bağlamı için hangi model önerilebilir?

ALANYAZIN TARAMASI

Öğrenciler geleneksel dil öğretiminde veriyi pasif biçimde alırken VYÖ'de bilgiyi kendileri keşfetmekte ve neredeyse dilbilimci dedektifler gibi çalışmaktadırlar (Johns, 1991). Johns'a (1991) göre öğrencilerin, sözcüklerin nasıl kullanıldığını ve ne sıklıkta geçtiğini görmek için otantik derlem verilerindeki dil örneklerini inceleme becerisi, sözcük dağarcığını daha kalıcı biçimde öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Öte yandan Boulton ve Cobb'un (2017) meta-analizi, derlem temelli öğrenmenin dil öğreniminde orta düzeyde bir etkililiğe sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin güvenilir bir kaynaktan sözcük dağarcığı edinmesi açısından bakıldığında ise ÜYZ'nin yüksek frekanslı sözcükleri kullanma ve daha az yaygın olanlardan kaçınma eğilimi bir sorun teşkil edebilmektedir. BDM'lere dayalı araçlar sentetik veri üretirken derlem temelli araçlar gerçek bağlam ve yaşamdan otantik veri ve örnekler sunmaktadır.

Flowerdew'e (2025) göre derlem temelli yöntemler, ÜYZ araçlarına kıyasla veri kaynağının bilinebilirliği, özgünlük ve sorguların tekrarlanabilirliği açısından önemli avantajlar sunmaktadır. ÜYZ araçları halüsinasyon yoluyla yanlış veya uydurma dilsel örnekler üretebilirken derlem sorguları mevcut ve özgün dil verisine dayanmaktadır. Bununla birlikte derlemlerin güvenilirliği de içerdiği verinin niteliğine ve kullanıcıların uygun derlem ve araç seçimi, sorgu oluşturma ve sonuçları yorumlama becerilerine bağlıdır

(Crosthwaite ve Baisa, 2023). ÜYZ araçları anlık yanıtlar sunduğu için derlem temelli araçlara kıyasla kullanımı daha kolaydır. Başka bir açıdan bakıldığında ise VYÖ'nün öğretmenler tarafından kullanımı zor olabilmektedir; bu da VYÖ'nün benimsenmesini engelleyebilen unsurlar arasında yer almaktadır. Öte yandan ÜYZ'nin sohbet arayüzü kullanımı daha kolay olsa da öğrencilerin metne bilişsel olarak bağımlı hâle gelmemesi için bunu öğretmen rehberliğinde kullanmaları hâlâ önem arz etmektedir (Crosthwaite ve Baisa, 2023). Ayrıca Mizumoto'ya (2023) göre öğrenciler kendi öğrenmelerini üstbilişsel olarak yönetebilmelidir. Benzer şekilde Kartal ve Kopuz'un (2025) ChatDDL'sine göre öğrenciler ChatGPT'yi yalnızca taslak üretme aracı olarak kullanmamalıdır. Öğrenciler bunu derlem temelli öğrenmenin yerine geçecek bir araç olarak kullanmamalı; çıktısı derlem kanıtına karşı doğrulanan bir iskele (scaffold) olarak konumlandırmalıdır. Bu doğrultuda CorpusChat ve ChatAI gibi hibrit platformlar, öğrencilerin ÜYZ araçlarından fikirleri alıp derlem temelli araçlarla nasıl bütünleştirebileceğine örnek oluşturmaktadır (Cheung ve Crosthwaite, 2025).

YÖNTEM

Bu çalışma, ÜYZ araçlarının derlem temelli veri odaklı dil öğrenimiyle entegrasyonunu incelemek amacıyla sistematik bir nitel alanyazın derlemesi ve analizi olarak tasarlanmıştır. Çalışma, Sistematik Derlemeler ve Meta-Analizler İçin Tercih Edilen Raporlama Ögeleri (PRISMA 2020) kılavuzuna uygun olarak yürütülmüştür. Veriler, WoS Core Collection (SSCI, AHCI ve ESCI) ve Scopus veri tabanlarında taranmıştır. Bu veri tabanları, ikinci dil edinimi ve bilgisayar destekli dil öğrenimi çalışmalarını geniş ölçüde içerdikleri için seçilmiştir. Tarama sırasında kullanılan kod şu şekildedir: "(("generative AI" OR "ChatGPT" OR "large language model*" OR "LLM*" OR "artificial intelligence") AND ("data-driven learning" OR "DDL" OR "corpus-based instruction" OR "corpus-based learning" OR "corpus tool*" OR "concordancer" OR "AntConc" OR "Sketch Engine") AND ("corpus" OR "corpora" OR "learner corpus" OR "corpus analysis")). Nihai tarama 20 Temmuz 2026 tarihinde yapılmıştır. Web of Science'ta başlıklarda, özetlerde, yazar anahtar kelimelerinde ve Keywords Plus alanında arama yapan Konu alanı (TS=) kullanılmıştır. Scopus'ta tam bir karşılığı bulunmadığından bunun yerine TITLE-ABS-KEY alanı kullanılmıştır. Tarih aralığı 2023-2026 olarak belirlenmiş, dil filtresi uygulanmamış ve Scopus sonuçları ayrıca "makale" belge türüyle sınırlandırılmıştır. 45 Web of Science ve 45 Scopus kaydı (N = 90) dışa aktarılıp birleştirilmiş; ardından DOI eşleştirmesiyle ve DOI'lerin eksik ya da tutarsız biçimlendirilmiş olduğu durumlarda başlık karşılaştırması ve elle doğrulama yoluyla belirlenen 39 mükerrer kayıt çıkarılmıştır. Böylece taranmak üzere geriye 51 kayıt kalmıştır.

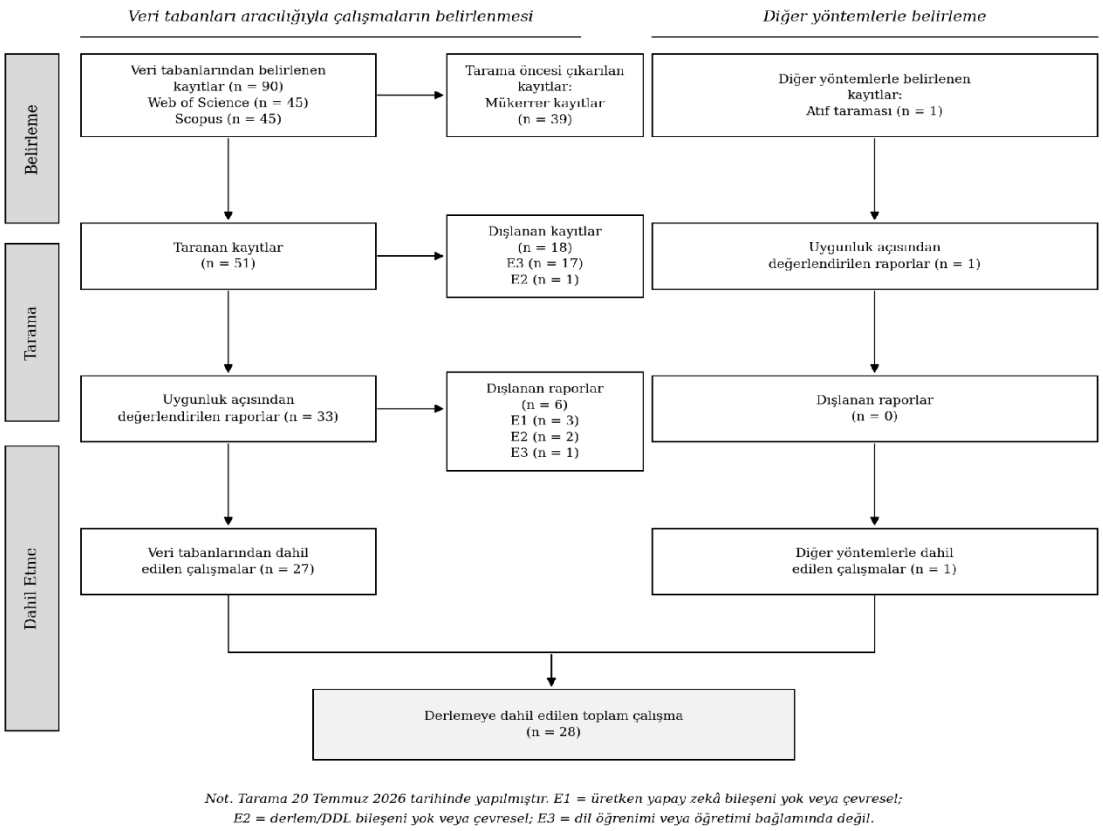
Aşağıdaki uygunluk ölçütleri uygulanmıştır:

Kod	Dâhil Etme Ölçütü
I1	Hakemli yayınlar (erken çevrimiçi yayınlar dâhil, dergi makaleleri ve hakemli kitap bölümleri)
I2	Derlem temelli yaklaşımlar, veri odaklı öğrenme veya derlem araçlarıyla birlikte üretken yapay zekâ / büyük dil modellerine (örn. ChatGPT, GPT-4) belirgin biçimde odaklanma
I3	Dil öğrenimi, dil öğretimi veya dil öğretmeni eğitimi bağlamında yer alma
I4	2023 ile 20 Temmuz 2026 arasında yayımlanmış olma
I5	İngilizce yayımlanmış olma
I6	Herhangi bir araştırma tasarımı: ampirik, kavramsal/kuramsal veya derleme

Kod	Dışlama Ölçütü
E1	Üretken yapay zekâ / BDM bileşeninin bulunmaması veya çevresel kalması
E2	Derlem / VYÖ öğretim bileşeninin bulunmaması veya çevresel kalması (yalnızca araştırma analiz yöntemi olarak kullanılan derlem araçları dâhil)
E3	Dil öğrenimi/öğretimi bağlamında yer almama (örn. söylem analizi, terminoloji, sözlükbilim, çeviri eğitimi, pazarlama, yönetişim)
E4	İngilizce yayımlanmamış olma
E5	2023-20 Temmuz 2026 aralığı dışında yayımlanmış olma
E6	Hakemli bir yayın olmama

51 kaydın başlık ve özetleri bu ölçütlere göre taranmış ve 18 kayıt dışlanmıştır (17'si dil öğrenimi veya öğretimi bağlamında yer almadığı için E3, biri derlem/VYÖ bileşeni bulunmadığı için E2). Kalan 33 raporun tam metni uygunluk açısından değerlendirilmiş ve altısı dışlanmıştır: üçü üretken yapay zekâ bileşeninin bulunmaması veya çevresel kalması nedeniyle (E1: Sfeir, 2025; Flowerdew ve Petrić, 2024; Curry ve McEnery, 2025), biri derlem araçlarının öğretim için değil yalnızca bir araştırma analiz yöntemi olarak kullanılması nedeniyle (E2: Yibokou ve ark., 2025), biri dil öğrenimi veya öğretimi yerine çeviri eğitimi bağlamında yer alması nedeniyle (E3: El-Farahaty, 2025) ve biri çalışmanın herhangi bir derlem danışma bileşeni içermemesi nedeniyle (E2: Liu, Fan ve Xia, 2025). Son çalışmada "yapay zekâ destekli derlem" olarak adlandırılan şey, öğrencilerin Youdao Dictionary ve Chaoxing platformundaki kendi arama geçmişlerinden üretilen kişisel bir kayıttan ibarettir; herhangi bir bağlamlı dizinle, Bağlam İçinde Anahtar Kelime/KWIC (BIAK) veya eşdizim sorgusu söz konusu değildir ve herhangi bir öğrenme çıktısı ölçülmemiştir. Sonuç değişkeni, öz-bildirimli devam etme niyetidir. Bu süreç, veri tabanları aracılığıyla belirlenen 27 çalışmayı ortaya çıkarmıştır. Atıf taraması yoluyla belirlenen bir kitap bölümü niteliğindeki ek bir yayın da (Crosthwaite ve Schweinberger, 2025) uygunluk ölçütlerini karşılamış ve bu nedenle derlemeye dâhil edilen çalışma sayısı 28'e ulaşmıştır. Tarama ve kodlama tek bir araştırmacı tarafından yürütülmüştür; bu da çalışmanın bir sınırlılığı olarak kabul edilmektedir. Sınırda kalan kayıtlar özet ve tam metin doğrulaması yoluyla çözümlenmiş ve her çalışmaya ait dışlama gerekçelerini içeren eksiksiz tarama kaydı oluşturulmuştur.

Bu çalışmaların her biri; yazar, dergi, kitap, yıl, araştırma tasarımı, ÜYZ ve derlem temelli araçlar, ölçütler, temel bulgular ve sonuçları içeren bir matris kullanılarak kodlanmıştır. Ardından, Braun ve Clarke'ın (2006) tematik analizine dayanılarak çalışmalar arasındaki tekrarlayan örüntüler ve kavramlar belirlenmiştir. Kodlama süreci iki haftalık aralıklarla tekrarlanmış ve 28 çalışma yeniden gözden geçirilmiş, yeniden okunmuş ve sistematik biçimde analiz edilmiştir. Bu sistematik derlemeye ait PRISMA akış şeması Şekil 1'de gösterildiği gibidir:



Şekil 1. *Alanyazın Taraması ve Seçim Sürecine İlişkin PRISMA Akış Şeması*

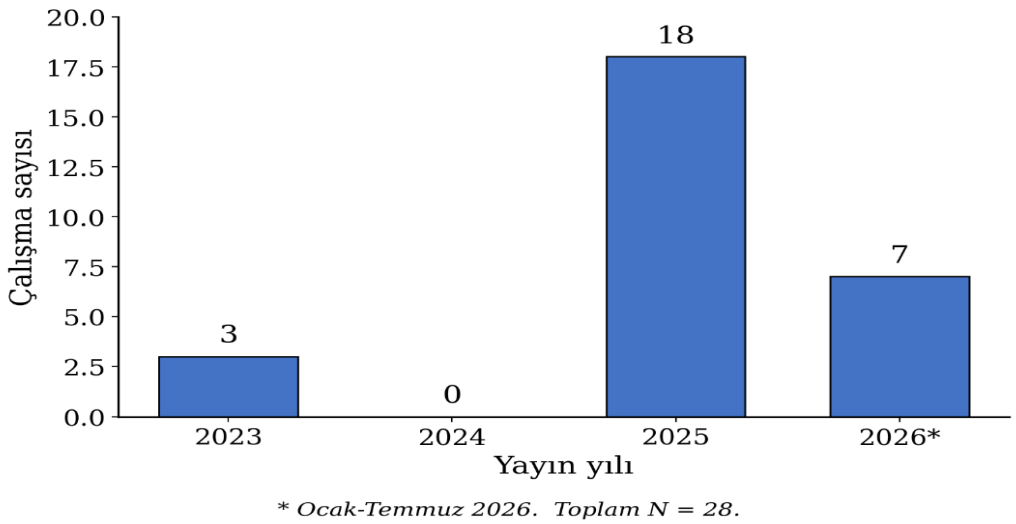
Not. PRISMA 2020 akış şemasından uyarlanmıştır (Page ve ark., 2021). Şablon: https://www.prisma-statement.org/prisma-2020-flow-diagram

BULGULAR

Bu çalışmanın bulguları dört araştırma sorusu çerçevesinde sunulmaktadır. Dâhil edilen 28 çalışmanın yıl, dergi, araştırma yöntemi, yapay zekâ aracı ve temel bulgularına göre özetleri Ek 1'de sunulmuştur. Aşağıda, her araştırma sorusunu yanıtlayan tematik ve ampirik sentezler yer almaktadır.

Ek 1'in incelenmesi, çalışmaların büyük çoğunluğunun 2025 yılında yayımlandığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmalarda en sık kullanılan araçların ChatGPT, ÜYZ destekli derlem araçları ve VYÖ ile bütünleşmiş hibrit platformlar olduğu görülmektedir. Genel olarak bulgular, ÜYZ araçlarının dil üretimi, cümle düzeltme ve yazma desteği açısından yararlı olduğunu; derlem araçlarının ise özellikle birlikte görülme (co-occurrence), akademik sözcük dağarcığı kullanımı ve gerçek dünya dil verisi sağlama açısından daha güvenilir kabul edildiğini göstermektedir.

Birinci araştırma sorusu dikkate alındığında Şekil 2, dâhil edilen 28 çalışmanın yayın yılına göre dağılımını göstermektedir.

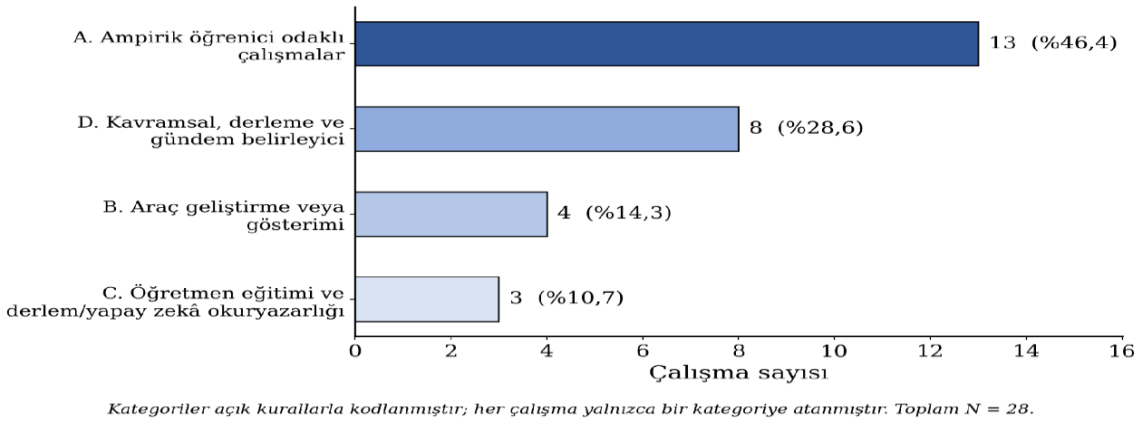


Şekil 2. *Dâhil Edilen 28 Çalışmanın Yayın Yılına Göre Dağılımı (N = 28)*

Not. Şekil, bu derlemenin verilerinden yazarlar tarafından oluşturulmuştur.

Şekil 2, ÜYZ ve derlem temelli dil öğretimi ve öğrenimine ilişkin araştırmaların, özellikle 2025'te olmak üzere önemli ölçüde arttığını göstermektedir. 2023'te yalnızca üç çalışma bulunurken 2024'te dâhil etme ölçütlerini karşılayan çalışma tespit edilmemiş; 2025'te çalışma sayısı 18'e yükselmiş; 2026'nın 20 Temmuz'a kadar olan döneminde ise toplam yedi çalışma belirlenmiştir. Bu artış, alanın ChatGPT'nin yaygın biçimde benimsenmesinin ardından hızlı bir gelişim evresine girdiğini göstermektedir.

İkinci araştırma sorusu ele alındığında Şekil 3, 28 çalışmanın içerik analizini göstermektedir. Çalışmalar, belirlenen dört tematik kategoriye şu biçimde dağılmaktadır: 1) VYÖ-ÜYZ entegrasyonuna ilişkin ampirik öğrenici odaklı çalışmalar (n=13, %46,4), 2) birincil veri içermeyen kavramsal, derleme ve gündem belirleyici katkılar (n=8, %28,6), 3) araç geliştirme veya gösterimi (n=4, %14,3) ve 4) öğretmen eğitimi ile derlem/yapay zekâ okuryazarlığı (n=3, %10,7).



Şekil 3. *Dâhil Edilen Çalışmaların Tematik Dağılımı (N = 28)*

Not. Şekil, bu derlemenin verilerinden yazarlar tarafından oluşturulmuştur.

Üçüncü araştırma sorusu değerlendirildiğinde Tablo 1, yapay zekâ destekli derlem kullanımının dil öğrenimi sonuçları üzerindeki etkilerini ölçen çalışmalardan elde edilen ampirik bulguların sentezini göstermektedir.

Tablo 1. Yapay Zekâ Destekli Derlem Kullanımının Dil Öğrenimi Sonuçları Üzerindeki Ampirik Etkileri

Araştırma	Yöntem	Karşılaştırma	Temel Bulgu	Raporlanan İstatistiksel Sonuç
Wang ve ark. (2025)	Yarı deneysel, üç grup; teknolojisiz kontrol yok (son test)	Yalnızca-derlem / Yalnızca-yapay zekâ / Birleşik	Birleşik grup diğer iki koşulu yalnızca sözcük dağarcığı ve işletme alan bilgisinde geçmiştir; dil bilgisi, tutarlılık, görev yanıtı veya toplam puanda yapay zekâ-yalnız gruptan anlamlı fark yoktur; derlem-yalnız her ölçümde en zayıf gruptur.	Gruplar arası ANOVA (son test): sözcük dağarcığı F(2,235)=16.173, eta-p2=.121; toplam F=15.045, eta-p2=.114 (son testteki grup farkı, kazanım puanı değil)
Rong ve ark. (2026)	Yarı deneysel, ön/son/gecikmeli son test	VYÖ / ÜYZ + VYÖ / Kontrol	Öğretim uygulanan her iki grup da tüm çok sözcüklü yapı (MWC) ölçümlerinde kontrol grubunu geçmiştir; birleşik ÜYZ +derlem grubu, ipuçlu MWC çıktısı ve MWC türlerinde her iki son testte de yalnızca- VYÖ'yü geçmiştir.	İpuçlu MWC çıktısı, DG2 vs DG1: d=0.86 (anlık), 0.916 (gecikmeli); MWC türleri: d=0.428/0.57; her iki grup vs kontrol: d=1.354-4.803 (yazarlarca raporlanmıştır)
Zare ve Ranjbaran Madiseh (2025)	Sıralı açıklayıcı karma yöntemli deneysel, rastgele atama (DG n=21, KG n=18)	ÜYZ+CBLP / Geleneksel Öğretim	Anlık ve gecikmeli son testte daha yüksek IELTS Writing Task 2 bant puanları. Sözcüksel çeşitlilik veya eşdizime ilişkin ayrı bir ölçüm bildirilmemiştir.	d=0.982 (anlık), d=1.04 (gecikmeli), genel IELTS bant puanı üzerinden
Yang ve Chen (2025)	Karma yöntem, yarı deneysel	ÜYZ+CBLP / Yalnızca CBLP	ÜYZ, anlamayı kolaylaştırmış fakat üretimi engellemiştir. Yeterlik, güçlü bir yordayıcı olmuştur.	η^2=0.009 (yöntem); η^2=0.205 (yeterlik)
Sun ve Mizumoto (2025)	Yarı deneysel, karma yöntem	ChatGPT / Linguee (VYÖ)	ChatGPT ve VYÖ arasında fark bulunmamıştır.	d=-0.28
Liu ve Zou (2025)	Karma yöntem; öğrenme çıktısı ölçülmemiştir	Revizyonda derleme karşı ÜYZ aracı kullanımı	Derlem araçlarına fiil eşdizimleri için daha çok, ÜYZ'ye cümle ve öbek düzeyi yeniden yazım için daha çok başvurulmuştur; öğrenciler derlem sonuçlarına daha çok güvenmiştir.	Fisher'ın kesin testi p=.038 (araç kullanım dağılımı); güven t(48)=4.071, p<.001, d=.582 (algı, öğrenme kazanımı değil). ICC .836/.933 kodlayıcılar arası tutarlılıktır, etki büyüklüğü değildir
Zhu ve ark. (2025)	Tek gruplu yarı deneysel, beş zaman noktası; kontrol grubu yok	Grup içi zamana bağlı değişim (karşılaştırma grubu yok)	Genel puanlar yükselmiştir; kazanımlar dil kullanımı ve dil bilgisi ile sınırlıdır: kanıt kullanımı (p=.099) ve organizasyon (p=.626) anlamlı ölçüde gelişmemiştir.	RM-ANOVA F(4,92)=9.302, p<.001, eta-p2=.194 (grup içi zaman etkisi); Görev 1'den 5'e dz=1.075

Not. η^2p (kısmi eta kare), η^2 (eta kare), d = Cohen d değeri

Dördüncü araştırma sorusunu cevaplamak üzere oluşturulan Tablo 2, 28 çalışmada belirlenen metodolojik boşlukları göstermektedir.

Tablo 2. 28 Çalışmada Belirlenen Metodolojik Boşluklar

Temel Kaynaklar	Boşluk	Açıklama
Anthony (2025); Pang (2026); Csomay ve ark. (2025)	Yetersiz ampirik doğrulama	ChatAI ve CorpusChat gibi platformların gerçekten öğretilip uygulandığını belirlemeye yönelik ampirik kanıt yoktur.
Flowerdew (2025); Crosthwaite ve Baisa (2023); Anthony (2025); Pang (2026)	ÜYZ çıktısının doğrulanmamış dilbilimsel doğruluğu	Vaka temelli gösterimler, ÜYZ çıktısındaki hataları belgelemektedir: uydurma örnekler, hedef öğeyi içermeyen cümleler ve göreli frekans bilgisi sağlayamama (Flowerdew, 2025). Derlem verileri ise kökeninin izlenebilir olması nedeniyle değerlidir (Crosthwaite ve Baisa, 2023). BDM çıktısını derlem verisine dayandıran araç tasarımları (Anthony, 2025; Cheung ve Crosthwaite, 2025) ve yapay zekâ çıktısını doğrulamak için derlem kullanan pedagojiler (Pang, 2026)

Temel Kaynaklar	Boşluk	Açıklama
		önerilmiş ancak ampirik olarak test edilmemiştir. Bu derlemede hiçbir çalışma, ÜYZ çıktısının doğruluğunu derlem kanıtına karşı sistematik olarak ölçmemiş ve hiçbiri doğruluğu frekans bandına göre ayrıştırmamıştır.
Yang ve Chen (2025); Liu ve Zou (2025); Kurt (2025); Zhu ve ark. (2025)	Düşük yeterlikli öğrenenlerin yetersiz temsili	Çoğu çalışma orta-ileri düzeyde üniversite öğrenenlerini araştırmaya dâhil etmektedir (örn. Liu ve Zou, 2025: ağırlıklı olarak C1 düzeyinde İngilizce bölümü öğrencileri). Düşük yeterlikli öğrenenlerin dâhil edildiği durumlarda ya öğrenme çıktısı ölçülmemiş (Kurt, 2025: A2, 10. sınıf, nitel) ya da tasarımda kontrol grubu bulunmamaktadır (Zhu ve ark., 2025: B1, tek grup). A1-A2 düzeyi öğrenenlerle kontrollü bir müdahale çalışması belirlenmemiştir.
Leńko-Szymańska (2026); Kurt (2025); Kartal ve Kopuz (2025)	İşletimsel ve pedagojik yeterlik arasındaki boşluk	Öğretmenler yapay zekâ araçlarını yalnızca materyal üretmek ve bunları öğrencilere dağıtmak için kullanmaktadır.
Csomay ve ark. (2025); Pérez-Paredes ve ark. (2025); Leńko-Szymańska (2026)	Pasif öğrenme ve yapay zekâ bağımlılığı	Öğrenciler sözcük dağarcığı örneklerini yapay zekâdan doğrudan almakta; uygulama yapmamaktadır. Bilgi bilişsel olarak işlenmemektedir; VYÖ göz ardı edilmiştir.
Kurt (2025); Kartal ve Kopuz (2025)	Türkiye bağlamında kontrollü müdahale çalışmasının bulunmaması	Türkiye bağlamında iki çalışma belirlenmiştir (Kartal ve Kopuz, 2025; Kurt, 2025), ancak her ikisi de niteldir ve hiçbiri öğrenme çıktısı ölçmemektedir. Bu bağlamda ÜYZ-derlem entegrasyonuna ilişkin deneysel veya yarı deneysel bir test belirlenmemiştir.

Not. Boşluklar, dâhil edilen 28 çalışmanın tam metinleri üzerinde yürütülen tematik analiz yoluyla belirlenmiştir.

TARTIŞMA

Birinci araştırma sorusu ele alındığında Şekil 2, 2023'te üç; 2025'te 18 çalışma bulunduğunu göstermektedir. 2024'te dâhil etme ölçütlerini karşılayan herhangi bir çalışma tespit edilmemiştir. 2026'nın ilk yedi ayında ise yedi çalışma yayımlanmıştır (n=28). Bu örüntü, genişleyen bir araştırma alanının büyüme eğrisini göstermektedir. 2023 yılına ait çalışmalara bakıldığında yapay zekâ ve VYÖ'nün faydalı ve etkili bir biçimde birlikte kullanılıp kullanılamayacağına dair bir merak söz konusudur (Mizumoto, 2023; Crosthwaite ve Baisa, 2023). Tarama 2024 yılı için yalnızca tek bir kayıt vermiştir (Flowerdew ve Petrić, 2024); üretken yapay zekâ bu çalışmanın odağında yer almadığından söz konusu kayıt kapsam dışı bırakılmıştır (E1). 2025'e gelindiğinde VYÖ ile ÜYZ'nin birlikte kullanımının sözcük dağarcığı ve işletme alan bilgisinde (Wang ve ark., 2025) ve çok sözcüklü yapılarda (Rong ve ark., 2026) öğrenme kazançları sağladığını gösteren çalışmalar yürütülmüştür. Buna karşın Yang ve Chen (2025), eklenen ÜYZ bileşeni için anlamlı bir genel üstünlük bulmamıştır. Bu veriler bir bütün olarak hızlı bir kuramsal tepkiyi ve evreli bir ampirik araştırma dalgasını göstermektedir. Ancak bu dalganın ağırlıklı olarak Doğu Asya ve Avrupa ülkelerinde yürütülmüş olması, bu bulguların Türkiye'deki akademik çevrelere doğrudan uyarlanmasını zorlaştırabilmektedir. Bu durum, yerel deneysel çalışmalara duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır.

İkinci araştırma sorusu değerlendirildiğinde Şekil 3, dâhil edilen 28 çalışmanın açık kurallarla kodlanan dört kategoriye ayrıldığını göstermektedir: ÜYZ ve VYÖ entegrasyonuna ilişkin ampirik öğrenici odaklı çalışmalar (n=13; %46,4); birincil veri içermeyen kavramsal, derleme ve gündem belirleyici katkılar (n=8; %28,6); araç geliştirme veya gösterimi (n=4; %14,3) ve öğretmen eğitimi ile derlem/yapay zekâ okuryazarlığı (n=3; %10,7)'dir. Dağılım belirgin biçimde dengesizdir. Ampirik çalışmalar baskındır, bu eğilim yapay zekâyı derlem platformlarıyla eşleştiren hibrit desenli çalışmalarda da vurgulanmaktadır: Wang ve ark. (2025) kendi geliştirdikleri bir VYÖ aracını "Kimi, ChatGLM ve ERNIE Bot sohbet botlarıyla" birleştirmiş, Rong ve ark. (2026) ise "Qwen sohbet botunu, COCA Medicine" alt derlemiyle eşleştirmiştir. Cheung ve Crosthwaite (2025) ile Anthony (2025), derlem verisinin izlenebilirliğini yapay zekânın doğrudan yanıt verme kapasitesiyle birleştiren "CorpusChat ve ChatAI'yi" geliştirmiştir; bu da bu alanda araç

geliştirmenin sürdüğünü göstermektedir. Dolayısıyla ampirik çalışmalar başlamış olsa da henüz sınırlıdır. Tablo 3'te de görüldüğü üzere 13 ampirik çalışmadan yalnızca üçü katılımcıları rastgele atamış ve 5'i hiçbir öğrenme çıktısı ölçmemiştir. Bu arada öğretmen eğitimi ve yapay zekâ okuryazarlığına ilişkin 3 çalışma, eleştirel yapay zekâ okuryazarlığı ve öğretmen eğitimi eksik olduğunda bu araçların değer kaybettiğini göstermektedir (Kurt, 2025; Leńko-Szymańska, 2026).

Üçüncü araştırma sorusu dikkate alındığında Tablo 1, ÜYZ destekli derlem kullanımı ve dil öğrenimine ilişkin ampirik sonuçları sunmaktadır. Sonuçlar birbiriyle çelişmektedir. Rong ve ark. (2026) ile Zare ve Ranjbaran Madiseh (2025), ÜYZ ile VYÖ'yü birleştirmenin bir üstünlük sağladığını bildirirken; Wang ve ark. (2025), altı yazma ölçümünden yalnızca ikisinde (sözcük dağarcığı ve işletme alan bilgisi) bir üstünlük bulmuş; Sun ve Mizumoto (2025) ise herhangi bir fark bulmamıştır. Araç ve yeterlik düzeyi farklılıkları bunu kısmen açıklamakla birlikte karşılaştırma grubu seçimi de belirleyicidir. Zare ve Ranjbaran Madiseh (2025) müdahalelerini geleneksel öğretimle karşılaştırırken; Yang ve Chen (2025) kendi çalışmalarını zaten derlem kullanan bir grupla karşılaştırmıştır. Raporlanan istatistikler sorunu göstermektedir. Zare ve Ranjbaran Madiseh (2025), genel IELTS bant puanı için $d=1.04$ raporlamıştır. Öte yandan Yang ve Chen (2025) öğretim yöntemi ve yeterlik için sırasıyla $\eta^2=0.009$ ve $\eta^2=0.205$ değerlerini bildirmiştir. Ayrıca Cohen d değeri ile eta kare farklı ölçekler kullandığından ikisi doğrudan karşılaştırılamaz. İkinci çalışmanın gösterdiği şey, öğrenen yeterliğinin öğretim yönteminden çok daha fazla varyansı açıkladığıdır. Dolayısıyla bu değişkenlik, tasarım, karşılaştırma grubu ve sonuç ölçümündeki farklılıklardan kaynaklanmakta ve etki büyüklüklerinin birleştirilerek karşılaştırılmasını olanaksız kılmaktadır.

Dördüncü araştırma sorusunun bulgularıyla oluşturulan Tablo 2, bu alandaki metodolojik boşlukları ortaya koymakta ve Türkiye'de yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında hangi modelin uygulanabileceğini değerlendirmektedir. En belirgin boşluk pedagojiktir: Leńko-Szymańska'nın (2026) belirttiği gibi bu araçların sınıfta nasıl kullanılması gerektiği hâlâ açık değildir. Csomay ve ark. (2025), öğrencilerin ÜYZ çıktısını üstbilişsel düzeyde eleştirel biçimde değerlendirmediğini ifade etmektedir. Pérez-Paredes (2026), derlem okuryazarlığını ile eleştirel yapay zekâ okuryazarlığının uygulamalı olarak temel alınmasıyla ÜYZ çıktılarının doğrulanabilir ve tekrarlanabilir bir kanıt sağladığını ileri sürmektedir. Bu tartışma dikkate alındığında ve özellikle Türkiye bağlamında belirlenen iki çalışmanın (Kartal ve Kopuz, 2025; Kurt, 2025) herhangi bir öğrenme çıktısını ampirik ölçmediği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu çalışma, kavramsal ve henüz doğrulanmamış fakat test edilmesi gereken bir katkı olarak Şekil 4'te gösterilen Özgün-Üretilmiş-Aracılı (AGM) Çerçevesini önermektedir.

A-Özgün	**G-Üretilmiş**	**M-Aracılı**
Derlem temelli kanıt · AntConc · SKELL · COCA · Gerçek dil verisi · Boulton ve Cobb (2017)	BDM içerik üretimi · ChatGPT · ÜYZ araçları · Dinamik bağlamsal örnekler · Mizumoto (2023)	Eleştirel değerlendirme · Öğretmen/öğrenen filtresi · Eleştirel yapay zekâ okuryazarlığı (EYZO) · Pérez-Paredes, Curry ve Ordoñana-Guillamón, (2025)

Pedagojik Entegrasyon: Veriyi incele → Yapay zekâ ile üret → Karşılaştır ve değerlendir

Şekil 4. *AGM Çerçevesi*

Dâhil edilen 28 çalışma arasında birçok çerçeve ve araç, derlem verisi ile ÜYZ'yi zaten birleştirmektedir. Mizumoto'nun (2023) üstbilişsel kaynak kullanımı (MRU) çerçevesi, öğrenenlerin bu iki kaynağı nasıl tahsis ettiğini kuramsallaştırmaktadır; CorpusChat (Cheung ve Crosthwaite, 2025) ve ChatAI (Anthony, 2025), BDM çıktısını derlem verisine dayandırarak bu birleşimi araç düzeyinde uygulamaktadır; eleştirel yapay

zekâ okuryazarlığı (EYZO; Pérez-Paredes, Curry ve Ordoñana-Guillamón, 2025) ise derlem okuryazarlığını yapay zekâ çıktısını değerlendirmenin temeli olarak çerçevelemektedir. AGM çerçevesinin eklediği şey entegrasyonun kendisi değil, öğrenenlerin iki danışma sürecini ayrı ayrı ve sabit bir sırayla yürütmesi ve aradaki farkı çözümleme nesnesi hâline getirmesi zorunluluğudur. AGM burada ampirik olarak doğrulanmış bir model olarak sunulmaktan ziyade bir tasarım önerisi olarak sunulmaktadır. Şöyle ki AGM test edilmemiştir; aşağıda ona ilişkin yapılan iddialar, gelecekteki sınıf araştırmalarında sınanması gereken hipotezlerdir.

AGM çerçevesinde "özgün" (authentic), özgünlük aşamasını temsil etmektedir. Bu aşamada öğrenciler önce "AntConc" gibi derlem temelli araçları kullanarak sözcükleri aramakta ve gerçek dünya bağlamlarında kullanılan dille karşılaşmaktadır. Özgünlüğün bu çerçevede ilk aşama olarak seçilmesinin nedeni, Boulton ve Cobb'un (2017) belirttiği üzere derlem temelli dil ediniminin olumlu etkisine dayanmaktadır. İkinci aşamada, "üretilmiş" (generated), öğrenciler derlem temelli veri tabanında buldukları aynı sözcükleri bu kez yapay zekâ kullanarak araştırmaktadır. Buradaki amaç, yapay zekânın ürettiğini ikinci bir bakışla incelemektir. Mizumoto'ya (2023) göre öğrencilerin veriyi derlemde görmesi, ikinci aşamada yapay zekâ ile yeniden kullanması ve derlemdeki bilgiyle karşılaştırması da bu yaklaşımı desteklemektedir. Üçüncü ve son aşamada, yani "aracılı" (mediated) aşamada, öğrenciler ve öğretmenler ÜYZ tarafından üretilen sonuçlarla derlem temelli araç tarafından üretilen sonuçları karşılaştırmakta ve eleştirel bir sorgulamaya girişmektedir. Bu, Pérez-Paredes, Curry ve Ordoñana-Guillamón (2025) tarafından önerilen eleştirel yapay zekâ okuryazarlığı (EYZO) kavramıyla örtüşmektedir. Bu çerçevenin ÜYZ ve VYÖ'yü zaten entegre eden CorpusChat ve ChatAI gibi mevcut araçlardan farkı, derlem aracı ile ÜYZ arasında karşılaştırma ve sorgulamayı zorunlu kılmasında yatmaktadır. Türkiye bağlamında ÜYZ-derlem entegrasyonuna ilişkin kontrollü bir sınıf müdahalesi belirlenmediğinden AGM çerçevesi böyle bir araştırma için bir başlangıç noktası sunabilmekte; pedagojik değeri hâlâ test edilmeyi beklemektedir.

Dâhil Edilen Çalışmaların Metodolojik Kalitesi

Tablo 3. Ampirik Çalışmalar İçin Metodolojik Kalite Göstergeleri (n = 13)

Çalışma	Karşılaştırma grubu	Rastgele atama	Öğrenme çıktısı ölçüldü mü	Gecikmeli son test	İstatistik raporlandı mı
Liu ve Zou (2025)	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Evet
Zhu ve ark. (2025)	Hayır	Hayır	Evet	Hayır	Evet
Sun ve Mizumoto (2025)	Evet	Bildirilmemiş	Evet	Bildirilmemiş	Evet
Pérez-Paredes ve ark. (2025)	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Wang ve ark. (2025)	Evet (teknolojisiz kontrol yok)	Hayır (sabit sınıflar)	Evet	Hayır	Evet
Zare ve Ranjbaran Madiseh (2025)	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Yang ve Chen (2025)	Evet	Bildirilmemiş	Evet	Bildirilmemiş	Evet
Rong ve ark. (2026)	Evet (kontrol dâhil)	Bildirilmemiş	Evet	Evet	Evet
Chen ve ark. (2025)	Evet	Evet (RCT)	Evet	Evet (bir ay)	Evet
Dong ve Wang (2025)	Evet	Evet	Evet	Hayır	Evet
Lee ve Lee (2026)	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Evet (AHP ağırlıkları)
Liu ve ark. (2026)	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Curado Fuentes (2025)	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır

Not. Göstergeler, dâhil edilen çalışmaların tam metinlerinden doğrudan çıkarılmıştır. "Bildirilmemiş", ilgili bilginin çalışmada açıkça belirtilmediğini; "Hayır" ise ilgili tasarım ögesinin bulunmadığını göstermektedir. RCT (randomize kontrollü deneme); AHP (Analitik Hiyerarşi Süreci)

Dâhil edilen 28 çalışma; ampirik sınıf araştırması, kavramsal katkılar, araç tanımları ve öğretmen eğitimi çalışmalarını kapsamakta olup bu nedenle tek bir yanlılık riski (risk-of-bias) aracı bütün kümeye uymamaktadır. Bu nedenle bu derleme, 13 ampirik öğrenici odaklı çalışmayı, tam metinlerinden doğrudan alınan beş göstergeye göre değerlendirmektedir: karşılaştırma grubu, rastgele atama, öğrenme çıktısı ölçümü, gecikmeli son test ve raporlanan istatistik sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

13 ampirik çalışmadan yalnızca üçü rastgele atama kullanmıştır (Chen ve ark., 2025; Dong ve Wang, 2025; Zare ve Ranjbaran Madiseh, 2025), yalnızca üçü gecikmeli son test içermiş ve beşi hiçbir öğrenme çıktısı ölçmemiş; bunun yerine algı veya davranış bildirmiştir. Yedisi bir karşılaştırma grubu içermiş, ancak bunlardan yalnızca ikisinde karşılaştırma grubu bütünleşik bir müdahale almamıştır. Geri kalan 15 çalışma (kavramsal katkılar, araç tanımları ve öğretmen eğitimi çalışmaları) herhangi bir birincil öğrenen sonuç verisi bildirmediğinden bu göstergeler açısından değerlendirilememiştir. Dolayısıyla ÜYZ-derlem entegrasyonuna ilişkin kanıt tabanı, yayın hacminin ima ettiğinden önemli ölçüde daha zayıftır ve Tablo 1'de özetlenen etki büyüklükleri buna göre okunmalıdır.

SONUÇ

Yapay zekânın ortaya çıkışı ve hızlı gelişimiyle birlikte dil eğitiminde kullanımı yaygınlaşmıştır; yapay zekâ teknolojileri veri üretimi, içerik sadeleştirmesi ve belli pedagojik gerekliliklere göre içeriğin yeniden düzenlemesini mümkün kılmaktadır. Bu durum, yapay zekâ çağında VYÖ'nün önemini bir kez daha ortaya koymuştur. Dâhil edilen 28 çalışmanın incelenmesi, bunların 2023 ile 2026 arasında yayımlandığını ve ÜYZ ile derlem temelli yaklaşımların entegrasyonunun VYÖ çerçevesi içinde ele alındığını göstermektedir. Ayrıca bu çalışmalarda kullanılan araçların öğrenen profillerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Alandaki çalışmaların geliştiği, ancak alanın hâlâ daha fazla araştırmaya, özellikle de yöntemsel açıdan güçlü ampirik çalışmalara ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Temel zorluk, dil eğitimi için seçilen teknoloji temelli araçların nasıl etkili biçimde kullanılacağında yatmaktadır (Stockwell ve Wang, 2023; Ünal ve ark., 2019). Bu çalışmada önerilen AGM çerçevesi, bu soruna olası bir çözüm olarak hizmet edebilir. Bu çalışma, WoS ve Scopus veri tabanlarıyla sınırlıdır; diğer veri tabanı sistemleri kapsam dışında bırakılmıştır.

Bu derlemenin başka sınırlılıkları da bulunmaktadır. Tüm verinin taranması, kodlanması ve çıkarılması tek bir araştırmacı tarafından yapılmıştır. Dâhil edilen çalışmalar ayrıca herhangi bir tek yanlılık riski aracı için de fazla çeşitli olduğundan ampirik çalışmalar sadece beş tasarım temelli gösterge kullanılarak değerlendirilmiştir.

ÖNERİLER

Bu derlemenin bulgularından hareketle üç öneri sunulabilir. İlk olarak gelecekteki çalışmalar AGM çerçevesini yabancı dil derslerindeki sınıf ortamlarında uygulayabilir; bu bağlamda ÜYZ-derlem entegrasyonuna ilişkin kontrollü bir müdahale çalışması belirlenmediğinden, böyle bir uygulama alandaki boşluğu doğrudan ele alacaktır. İkincisi, ampirik çalışmaların tasarım kalitesi güçlendirilmelidir: rastgele atama, gecikmeli son test ve öğrenme çıktısı ölçümü içeren çalışmalara ihtiyaç vardır. Üçüncüsü ise ÜYZ çıktısının dilbilimsel doğruluğunun derlem kanıtına karşı sistematik biçimde ölçüldüğü ve doğruluğun frekans bandına göre ayrıştırıldığı araştırmalar yürütülmelidir.

KAYNAKLAR

Anthony, L. (2025). Integrating AI technology into corpus-based language learning through ChatAI. *Computer Assisted Language Learning*, 1-19. https://doi.org/10.1080/09588221.2025.2589747

Boulton, A., & Cobb, T. (2017). Corpus use in language learning: A meta-analysis. *Language Learning, 67*(2), 348-393. https://doi.org/10.1111/lang.12224

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Chen, C.-Q., Huang, Z., Ye, X., & Jin, H. (2025). Integrating large language models with corpus-based language pedagogy: An approach to collocation use in L2 writing instruction. *Computer Assisted Language Learning*, 1-22. https://doi.org/10.1080/09588221.2025.2532016

Cheung, L., & Crosthwaite, P. (2025). CorpusChat: Integrating corpus linguistics and generative AI for academic writing development. *Computer Assisted Language Learning*, 1-27. https://doi.org/10.1080/09588221.2025.2506480

Crosthwaite, P. (2026). Is DDL dead yet? Not so fast! Revisiting earlier claims on the state of corpus linguistics, DDL, generative AI, and Language for Specific Purposes. *Ibérica*, 51, 5-19. https://doi.org/10.17398/2340-2784.51.5

Crosthwaite, P., & Baisa, V. (2023). Generative AI and the end of corpus-assisted data-driven learning? Not so fast! *Applied Corpus Linguistics, 3*(3), 100066. https://doi.org/10.1016/j.acorp.2023.100066

Crosthwaite, P., & Schweinberger, M. (2025). Corpora and instructed second language acquisition: A useful methodological synergy? In S. Loewen, F. J. Poole, H.-B. Hwang, & M. D. Coss (Eds.), *Technology and instructed second language acquisition: Connecting research and pedagogy* (pp. 115-138). John Benjamins. https://doi.org/10.1075/lllt.63.05cro

Csomay, E., Jablonkai, R. R., & Sun, H. (2025). Corpora and AI for inductive learning: Theory and practice. *Applied Corpus Linguistics, 5*(3), 100165. https://doi.org/10.1016/j.acorp.2025.100165

Curado Fuentes, A. (2025). A qualitative approach to EFL postgraduates' GenAI-assisted research writing within social sciences. *Education Sciences, 15*(11), 1521. https://doi.org/10.3390/educsci15111521

Curry, N., & McEnery, T. (2025). Corpus linguistics for language teaching and learning: A research agenda. *Language Teaching, 58*(2), 232-251. https://doi.org/10.1017/S0261444824000430

Dong, J., & Wang, H. (2025). Exploring the effectiveness of a DDL-GenAI teaching mode in students' EFL writing classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 1-50. https://doi.org/10.1080/09588221.2025.2577369

El-Farahaty, H. (2025). Integrating corpora and AI tools in the teaching, learning, and assessing of Arabic/English legal translation. *International Journal for the Semiotics of Law*, 38, 2031-2060. https://doi.org/10.1007/s11196-025-10281-0

Flowerdew, J. (2025). Data-driven learning: From Collins Cobuild Dictionary to ChatGPT. *Language Teaching, 58*(3), 359-376. https://doi.org/10.1017/S0261444824000144

Flowerdew, L., & Petrić, B. (2024). A critical review of corpus-based pedagogic perspectives on thesis writing: Specificity revisited. *English for Specific Purposes, 76*, 1-13. https://doi.org/10.1016/j.esp.2024.05.003

Johns, T. (1991). Should you be persuaded: Two examples of data-driven learning. In T. Johns & P. King (Eds.), *Classroom concordancing (ELR Journal 4)* (pp. 1-16). University of Birmingham.

Kartal, G., & Kopuz, E. (2025). Enhancing the potential of data-driven learning: Overcoming the gatekeeping of concordancing through ChatGPT. *Computer Assisted Language Learning*, 1-27. https://doi.org/10.1080/09588221.2025.2569347

Kardaş, D. (2026). AI-assisted grammar instruction: Grammar learning outcomes and psychological variables in teaching Turkish as a foreign language. *Learning and Motivation*, 94, 102264. https://doi.org/10.1016/j.lmot.2026.102264

Kurt, G. (2025). A qualitative exploration of pre-service English teachers' integration of generative artificial intelligence in corpus-based language pedagogy. *Computer Assisted Language Learning*, 1-34. https://doi.org/10.1080/09588221.2025.2552109

Law, L. (2024). Application of generative artificial intelligence (GenAI) in language teaching and learning: A scoping literature review. *Computers and Education Open*, 6, 100174. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100174

Lee, H., & Lee, J. H. (2026). Learners' priority criteria for evaluating data-driven learning tools: An analytic hierarchy process study with traditional and GenAI-based concordancers. *ReCALL, 38*(3), 366-381. https://doi.org/10.1017/S0958344026100512

Leńko-Szymańska, A. (2026). Not so fast? A comparative study of pre-service teachers' lesson design using corpora and generative artificial intelligence. *Applied Corpus Linguistics, 6*(1), 100168. https://doi.org/10.1016/j.acorp.2025.100168

Li, J., Cunningham, T., Geva, E., Snow, C., Biemiller, A., & Roihan, N. (2025). A corpus-based approach to developing vocabulary curriculum materials for Indigenous youth: AI-generated versus human-created content. *Computer Assisted Language Learning*, 1-30. https://doi.org/10.1080/09588221.2025.2569343

Lin, P. (2023). ChatGPT: Friend or foe (to corpus linguists)? *Applied Corpus Linguistics, 3*(3), 100065. https://doi.org/10.1016/j.acorp.2023.100065

Liu, H., Fan, J., & Xia, M. (2025). Exploring individual's emotional and autonomous learning profiles in AI-enhanced data-driven language learning: An expanded SOR perspective. *Learning and Individual Differences*, 122, 102753. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102753

Liu, T., & Zou, B. (2025). Enhancing students' L2 writing by integrating artificial intelligence with corpus-based language pedagogy. *Computer Assisted Language Learning,* 1-24. https://doi.org/10.1080/09588221.2025.2539160

Liu, Y. H., Yu, H. L., He, S. H., & Yang, L. (2026). Exploring L2 learners' self-regulation and engagement with Corpus-GenAI data-driven learning in academic writing revision. *Computer Assisted Language Learning*, 1-29. https://doi.org/10.1080/09588221.2026.2685746

Mizumoto, A. (2023). Data-driven learning meets generative AI: Introducing the framework of metacognitive resource use. *Applied Corpus Linguistics, 3*(3), 100074. https://doi.org/10.1016/j.acorp.2023.100074

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Pang, T. T.-Y. (2026). Leveraging large language models to supplement corpus-based inductive learning of Chinese as a second language. *Applied Corpus Linguistics, 6*(1), 100170. https://doi.org/10.1016/j.acorp.2025.100170

Pérez-Paredes, P. (2026). Corpus linguistics and AI in the reconfiguration of language learning ecologies. *Language Teaching*, 1-13. https://doi.org/10.1017/S0261444825101109

Pérez-Paredes, P., Curry, N., & Aguado Jiménez, P. (2025). Integrating critical corpus and AI literacies in applied linguistics: A mixed-methods study. *Computer Assisted Language Learning*, 1-27. https://doi.org/10.1080/09588221.2025.2569351

Pérez-Paredes, P., Curry, N., & Ordoñana-Guillamón, C. (2025). Critical AI literacy for applied linguistics and language education students. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning, 5*(2), 175-214. https://doi.org/10.1515/jccall-2025-0005

Rong, J., Deng, Y., & Liu, D. (2026). Effects of using data-driven and generative AI-assisted instructions on learning multiword constructions in written academic English. Language Teaching Research. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/13621688251412525

Sfeir, M. (2025). Do-it-yourself corpora and discipline-specific writing: A focus on the benefits of corpus building and cleaning (in the age of large language models). *English for Specific Purposes*, 79, 70-86. https://doi.org/10.1016/j.esp.2025.04.002

Stockwell, G., & Wang, Y. (2023). Exploring the challenges of technology in language teaching in the aftermath of the pandemic. *RELC Journal, 54*(2), 474-482.

Sun, A. X., & Mizumoto, A. (2025). Exploring individual differences in AI-assisted and corpus-based data-driven learning: Insights into learners' perceptions and language learning outcomes. *International Journal of Applied Linguistics, 36*(3), 2269-2283. https://doi.org/10.1111/ijal.70063

Taşçı, S., & Tunaz, M. (2024). Opportunities and challenges in AI-assisted language teaching: Perceptions of pre-service EFL teachers. *Araştırma ve Deneyim Dergisi, 9*(2), 74-83. https://doi.org/10.47214/adeder.1575897

Ünal, B., Kavanoz, S., Güler, A., & Karabulut, N. (2019). High school students' attitudes towards ICT and media tools in learning English and academic self-efficacy beliefs. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 17, 298-308. https://doi.org/10.29000/rumelide.656758

Wang, Q., Deng, Y., & Liu, D. (2025). Corpus-driven and AI-assisted learning in teaching business academic writing: Examining their efficacies and the predicting/moderating effects of learner variables. *Computer Assisted Language Learning*, 1-29. https://doi.org/10.1080/09588221.2025.2589739

Yang, Y., & Chen, L. (2025). Beyond concordances: Exploring GenAI-assisted data-driven learning for English periphrastic causative constructions from a sociocultural perspective. *Computer Assisted Language Learning*, 1-31. https://doi.org/10.1080/09588221.2025.2513988

Yibokou, K. S., Boulton, A., Kalyaniwala, C., & Schires, M. (2025). Spontaneous use of generative artificial intelligence and influence on collaborative learner writing. *ALSIC (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication), 28*(1). https://doi.org/10.4000/13f6g

Yılmaz, B. B., & Kardaş, D. (2025). Yabancı dil öğretiminde yapay zekâ kullanımı üzerine yapılmış çalışmaların bir meta-sentez analizi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi, 5*(2), 433-455. https://doi.org/10.5281/zenodo.16893270

Zare, J., & Ranjbaran Madiseh, F. (2025). Personalized L2 argumentative writing instruction through GenAI-enhanced corpus-based language pedagogy: An intervention study. *Computer Assisted Language Learning*, 1-28. https://doi.org/10.1080/09588221.2025.2569342

Zhu, L., Su, Y., Xu, S., & Liu, K. (2025). Enhancing EFL argumentative writing through an AI-powered corpus: Impact on learner writing proficiency. *Computer Assisted Language Learning*, 1-26. https://doi.org/10.1080/09588221.2025.2599152

HAREZMİ EĞİTİM MODELİ'NİN 21. YÜZYIL BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Güven Atay, MEB Konaklı Kemal Atlı İlkokulu, 255410006@ogr.alanya.edu.tr

Tuncer Fidan, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, tuncer.fidan@alanya.edu.tr

GİRİŞ

Bilim ve teknolojideki gelişmeler, bilgiye erişim olanaklarının genişlemesi ve günlük yaşamda karşılaşılan sorunların karmaşıklaşması, eğitimden beklenen yeterlikleri yeniden biçimlendirmektedir. Öğrencilerin bilgiyi yalnızca hatırlamaları değil, farklı durumlara aktarabilmeleri, karşılaştıkları sorunlara çözüm geliştirebilmeleri, kanıta dayalı değerlendirmeler yapabilmeleri ve başkalarıyla birlikte üretebilmeleri önem kazanmıştır. Eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, iletişim, iş birliği ve dijital yeterlik gibi beceriler bu beklentilerin merkezindedir. Farklı kurumların geliştirdiği 21. yüzyıl beceri çerçeveleri kapsam ve adlandırma bakımından ayrışsa da söz konusu yeterliklerde önemli ölçüde birleşmektedir (Voogt & Pareja Roblin, 2012).

Becerilerin öğretim programlarında yer alması, sınıf içi öğrenme deneyimlerini tek başına dönüştürmez. Öğrencilerin gerçek yaşamla ilişkili problemleri araştırabildikleri, farklı alanlardan öğrendiklerini bir araya getirebildikleri, çözüm önerilerini tartışabildikleri ve geliştirdikleri ürünleri değerlendirebildikleri öğrenme ortamlarına ihtiyaç vardır. Bu süreçte öğretmen, bilginin tek aktarıcısı olmak yerine öğrenmeyi tasarlayan, öğrenciye uygun desteği sunan, iş birliğini kolaylaştıran ve öğrenme sürecine ilişkin kanıtları izleyen bir rehberlik rolü üstlenir (Mannion & Mercer, 2016).

Türkiye'de bu öğrenme anlayışıyla ilişkilendirilebilecek uygulamalardan biri Harezmi Eğitim Modeli'dir. Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) uygulama kılavuzunda modelin disiplinlerarası yaklaşımı, iş birlikli öğrenmeyi, algoritmik düşünmeyi ve teknoloji entegrasyonunu öne çıkardığı görülmektedir. Model, öğrencilerin yaşamlarında karşılaştıkları problemleri tanımlamalarını ve bu problemlere yenilikçi çözümler geliştirmelerini amaçlamaktadır. Bu süreçte algoritmik düşünmenin yanı sıra farklı beceri alanlarının birlikte ele alınması öngörülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü [MEB OGM], t.y.-b). Bu nedenle modeli yalnızca kodlama, robotik ya da teknoloji kullanımına indirgemenin, temel eğitimsel yaklaşımını yeterince yansıtmadığı ifade edilebilir.

Harezmi Eğitim Modeli'nin 21. yüzyıl becerileri açısından ele alınmasının iki temel gerekçesi bulunmaktadır. Öncelikle modelin resmî hedefleri; problem çözme, araştırma, iş birliği, algoritmik düşünme ve disiplinler arası öğrenme gibi yeterliklerle doğrudan ilişkilidir. Ayrıca uygulamaya yönelik araştırmalar, öğretmen ve öğrencilerin deneyimlerine ilişkin bulgular sunmaktadır. Tokmak (2023) modeli öğrencilerin problem çözme becerisi açısından incelemiş; Erdem ve Eminoğlu Küçüktepe (2024), öğretmen görüşlerinde iş birliği, farklı bakış açıları geliştirme, kendini ifade etme ve öğrenme isteği gibi alanların öne çıktığını bildirmiştir. Zeybek vd. (2025) ise fen bilimleri dersindeki uygulamaları öğretmen ve öğrenci görüşleri üzerinden değerlendirmiştir. Bununla birlikte, görüş ve deneyimlerden elde edilen bulguların beceri gelişimi üzerinde doğrudan nedensel etkiyi tek başına kanıtlamadığı göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu kitap bölümünün amacı, Harezmi Eğitim Modeli'nin kuramsal yapısını ve mevcut araştırma bulgularını 21. yüzyıl becerileri bağlamında değerlendirmektir. Önce modelin gelişimi, amacı, öğrenme-öğretme süreci, öğretmenin rolü ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile ilişkisi açıklanmakta; ardından 21. yüzyıl becerileri ile bilgi işlemsel düşünmenin kavramsal dayanakları ele alınmaktadır. İzleyen bölümlerde model; eleştirel düşünme ve problem çözme, sistem düşüncesi, yaratıcılık, iletişim ve iş birliği, dijital yeterlik ile öz düzenleme boyutlarında incelenmektedir. Tartışma bölümünde ölçme ve değerlendirme, uygulama koşulları ve mevcut kanıtların niteliği ele alınmaktadır. Değerlendirmeler, yeni bir alan araştırmasına değil, başvurulan belgeler ve yayımlanmış çalışmalara dayanmaktadır.

Harezmi Eğitim Modeli

Modelin Gelişimi, Temel Yapısı ve Amaçları

Harezmi Eğitim Modeli'nin geliştirilme süreci, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 2016 yılında düzenlediği "Zihinden Makineye Bilgisayar Bilimleri ve Disiplinlerarası Eğitim Çalıştayı" ile başlamıştır. Model 2016 yılında beş okulda, 2017 yılında ise 50 okulda pilot olarak uygulanmış, ardından İstanbul genelinde yaygınlaşmış ve 2023-2024 eğitim-öğretim yılında MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü aracılığıyla ülke geneline genişletilmiştir (MEB, 2023; MEB OGM, t.y.-a). Modelin uygulanmasına okullar değil, Harezmi öğretmen eğitimini tamamlamış ve farklı disiplinlerden üç ya da dört öğretmenden oluşan ekipler başvurmaktadır (MEB, 2026). Bu özellik, modelin öğretmenlerin gönüllü katılımına ve ekip hâlinde öğrenme tasarlama kapasitesine dayandığını göstermektedir.

Harezmi Eğitim Modeli'nin çıkış noktası, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları bir sorunu farklı disiplinlerin bilgisiyle birlikte ele alması ve çözüm aramasıdır. MEB'in güncel uygulama kılavuzunda modelin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bütüncül öğrenme yaklaşımıyla uyumlu biçimde ele alındığı; öğrencilerin yaşam problemlerini tanımlaması, yenilikçi çözümler üretmesi ve disiplinlerarası düşünme ile üretme becerilerini geliştirmesinin amaçlandığı belirtilmektedir (MEB OGM, t.y.-b). Bu çerçevede bilgisayar, fen ve matematik, sosyal bilimler, dil, sanat ve tasarım ile spor bilimleri birbirinden ayrı alanlar olarak değil, problemin niteliğine göre birlikte kullanılabilecek bilgi ve beceri kaynakları olarak değerlendirilmektedir.

Modeli ayırt eden özelliklerden biri, öğretmenin hazır bir problem vermesi yerine öğrencilerin yaşadıkları çevredeki sorunları fark etmelerine alan açmasıdır. Böyle bir yaklaşım öğrenciyi yalnızca verilen görevi yerine getiren kişi olmaktan çıkararak problemin belirlenmesine, araştırılmasına ve çözümün tasarlanmasına katılan etkin bir özne hâline getirir. Öğrencinin problemi anlamlandırması, gerekli bilgiyi araması, verileri değerlendirmesi, çözüm seçenekleri oluşturması ve bunları sınaması öğrenme sürecinin doğal parçalarıdır. Bu nedenle ulaşılan sonuç kadar o sonuca nasıl gidildiği de önemlidir (MEB, 2026).

Harezmi'de disiplinlerarası çalışma, farklı derslere ait bilgileri aynı etkinlikte yan yana kullanmaktan ibaret değildir. Gerçek yaşam problemleri çoğu zaman tek bir disiplinin kavramlarıyla açıklanamadığı için öğrencinin farklı bilgi alanları arasında ilişki kurması beklenir. Böylece öğrenciler ezberledikleri bilgileri tekrarlamak yerine yeni bir durum karşısında işe koşma fırsatı bulabilirler. Uygulama kılavuzunda da disiplinler arası yaklaşım, iş birliği ve teknoloji entegrasyonu birlikte vurgulanmaktadır (MEB OGM, t.y.-b).

Model yalnızca öğrencinin öğrenmesini değil, öğretmenlerin birlikte çalışma biçimini de ilgilendirir. Öğretmenlerin farklı disiplinlerden meslektaşlarıyla ortak ders tasarımları geliştirmesi, yenilikçi teknolojileri

öğrenme amaçlarıyla bütünleştirmesi ve uygulama sürecini birlikte değerlendirmesi beklenmektedir. Bu iş birliği, öğretmenin yalnızca kendi branşıyla sınırlı kalmak yerine ortak problem çevresinde öğrenme tasarlayan bir ekip üyesi hâline gelmesini desteklemektedir. Erdem ve Eminoğlu Küçüktepe'nin (2024) çalışmasında öğretmenlerin modelin mesleki tecrübelerine katkı sağladığını belirtmeleri bu boyutun uygulamadaki karşılığına ilişkin önemli bir bulgudur.

Öğrenme-Öğretme Süreci

Harezmi'de öğrenme süreci bir problemin fark edilmesiyle başlar; araştırma, çözüm geliştirme ve üretimle ilerler. Öğrencilerin problemi fark etmeleri ve tanımlamaları, probleme ilişkin bilgi toplamaları, farklı çözüm seçenekleri oluşturmaları, uygun çözümü geliştirmeleri ve süreç boyunca elde ettikleri sonuçları değerlendirmeleri beklenmektedir. Ancak süreç her zaman başlangıçtan sona doğru tek yönlü ilerlemez. Öğrenciler yeni bilgi ve deneyimlere ulaştıkça problem tanımlarını gözden geçirebilir, çözüm önerilerini değiştirebilir ve önceki aşamalara geri dönebilirler. Bu esneklik, öğrenmenin deneme, geri bildirim ve yeniden düzenleme yoluyla gelişmesine olanak verir (MEB OGM, t.y.-b). .

Bu öğrenme anlayışında birlikte çalışmak temel bir yer tutar. Gerçek yaşam problemlerine çözüm üretmek çoğu zaman farklı düşüncelerin tartışılmasını, görev paylaşımını ve ortak karar vermeyi gerektirir. Öğrencilerin yalnızca kendi fikirlerini sunmaları değil, arkadaşlarının görüşlerini dinlemeleri, gerekçeleri karşılaştırmaları ve ortak ürün üzerinde uzlaşmaları beklenir. Bu sayede iletişim ve iş birliği, yalnızca anlatılan beceriler olarak kalmaz; problemin çözümü sırasında kullanılan işlevsel becerilere dönüşür (Erdem & Eminoğlu Küçüktepe, 2024).

Teknolojiye düşen rol de burada belirginleşir: Kullanılan araçlar amaca değil, problemin çözümüne hizmet etmelidir. Bilgisayarsız etkinliklerden blok veya metin tabanlı programlamaya, robotik uygulamalardan farklı dijital üretim araçlarına kadar çeşitli seçenekler kullanılabilir. Bu bakış açısı dijital beceriyi yalnızca bir cihazı çalıştırabilmeye indirgemez. Öğrencinin hangi aracın hangi problem için uygun olduğunu değerlendirmesi, dijital bilgiyi sorgulaması, üretim yapması ve güvenli ve etik kullanım ilkelerini gözetmesi daha kapsamlı bir dijital yeterlik anlayışını destekler (Tokmak, 2023).

Öğretmenin Rolü ve Mesleki İş Birliği

Harezmi'de öğretmenden beklenen, bütün adımları önceden belirleyip öğrenciye uygulatan bir öğretici olmak değildir. Öğretmen, öğrencilerin problemi fark etmelerine yardımcı olan, araştırma soruları oluşturmalarını destekleyen, güvenilir bilgiye ulaşmaları için rehberlik eden ve çözüm geliştirme sürecinde düşünmeyi görünür kılan bir öğrenme tasarımcısıdır. Bu nedenle öğretmenin öğrenciye doğrudan çözümü vermesi yerine uygun sorularla düşünme sürecini derinleştirmesi önemlidir. Öğrencinin gerekçesini açıklaması, kullandığı kanıtı sorgulaması ve alternatif çözüm yollarını karşılaştırması için oluşturulan öğrenme ortamı, eleştirel düşünme becerisinin gelişimini destekleyebilir (Coşkun Keskin vd., 2024).

Disiplinler arası çalışma, öğretmenlerin kendi aralarında da düzenli iş birliği kurmalarını gerektirir. Farklı alanlardan öğretmenlerin ortak problem çevresinde öğrenme tasarımı hazırlaması, her disiplinin probleme sağlayabileceği katkının belirlenmesine ve öğrencilerin parçalı bilgi yerine bütüncül ilişkiler kurmasına yardımcı olabilir. Bu süreç aynı zamanda öğretmenlerin kendi alanlarının dışındaki yöntem ve bakış açılarını tanımalarını sağlar. Ancak ortak planlama için zaman ayrılmaması, görevlerin açık biçimde paylaşılmaması veya disiplinlerden birinin diğerlerine baskın hâle gelmesi, modelin disiplinler arası niteliğini zayıflatabilir. Bu nedenle okul yönetiminin ekiplerin planlama ve değerlendirme süreçlerini desteklemesi uygulama niteliği

açısından önemlidir. Bu açıdan model, öğretmenleri hazır bir programı uygulayan kişiler olarak değil, ortak bir problem çevresinde öğrenmeyi tasarlayan profesyoneller olarak konumlandırmaktadır (MEB OGM, t.y.-b).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile İlişkisi

Harezmi Eğitim Modeli'nin güncel yapısı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin beceri temelli ve bütüncül eğitim anlayışıyla ilişkilendirilmektedir. Uygulama kılavuzunda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin beceri çerçevesinde üst düzey düşünme becerileri arasında yer alan karar verme (KB3.1), problem çözme (KB3.2) ve eleştirel düşünme (KB3.3) becerilerine yer verilmektedir (MEB OGM, t.y.-b). Aynı çerçevede kendini tanıma (öz farkındalık), kendini düzenleme (öz düzenleme) ve kendine uyarlama (öz yansıtma) benlik becerileri; iletişim, iş birliği ve sosyal farkındalık sosyal yaşam becerileri; uyum, esneklik ve sorumlu karar verme ise ortak/birleşik beceriler olarak sosyal-duygusal öğrenme becerileri kapsamında sınıflandırılmaktadır (MEB, t.y.). Bu sınıflandırma, becerilerin resmî çerçevedeki konumunu göstermekte; tek başına öğrencilerde gerçekleşmiş bir kazanımı ifade etmemektedir.

Söz konusu beceri alanlarının birlikte ele alınması, Harezmi Eğitim Modeli'nin bilişsel süreçlerin yanı sıra öğrencinin kendi öğrenmesini yönetmesine, başkalarıyla çalışmasına, değişen koşullara uyum göstermesine ve sorumluluk almasına da önem verdiğini gösterebilir. Bununla birlikte, kuramsal hedefler ile gözlenen öğrenme çıktılarının birbirinden ayrılması gerektiği ileri sürülebilir. Becerilerdeki olası gelişmenin ortaya konabilmesi için uygun ölçme araçları, birden fazla veri kaynağı ve mümkün olduğunda zaman içindeki değişimi izleyen araştırma tasarımları gerektiğini ifade etmek mümkündür.

21. Yüzyıl Becerileri

Kavramsal Çerçeve

21. yüzyıl becerileri, bireyin değişen toplumsal koşullarda öğrenmesini sürdürebilmesi, üretken olabilmesi ve toplumsal yaşama etkin biçimde katılabilmesi için ihtiyaç duyduğu yeterlikleri ifade eder. Bununla birlikte, üzerinde uzlaşılan tek ve değişmez bir beceri listesi bulunmamaktadır. Uluslararası çerçeveleri karşılaştıran Voogt ve Pareja Roblin (2012); iletişim, iş birliği, yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı ile sosyal ve kültürel becerilerin farklı çerçevelerde ortaklaştığını ortaya koymuştur. Dolayısıyla bu yeterlikleri birbirinden yalıtılmış kazanımlardan çok, gerçek yaşam durumlarında birlikte işe koşulan beceriler bütünü olarak değerlendirmek daha açıklayıcıdır.

Bu beceriler öğrencilere yalnızca anlatılarak kolayca kazandırılamaz. Eleştirel düşünme öğrencinin kanıtları değerlendirmesini, problem çözme belirsiz durumlarda karar vermesini, yaratıcılık özgün seçenekler üretmesini, iş birliği ise başkalarıyla ortak bir amaç doğrultusunda çalışmasını gerektirir. Bu yüzden öğrencinin karar alabildiği, hata yapabildiği, geri bildirim aldığı ve ürettiği öğrenme ortamlarına ihtiyaç vardır (Hmelo-Silver, 2004). Harezmi Eğitim Modeli'nin problem, araştırma, tasarım ve üretim eksenli yapısı bu açıdan 21. yüzyıl becerileriyle doğrudan ilişkilendirilebilir.

Dijital yeterlik de güncel beceri çerçevelerinin vazgeçilmez başlıkları arasındadır. Avrupa Komisyonu'nun Ortak Araştırma Merkezi'nin (JRC) hazırladığı "Vatandaşlar için Dijital Yeterlik Çerçevesi" DigComp 2.2, dijital yeterliği bilgi ve veri okuryazarlığı, iletişim ve iş birliği, dijital içerik oluşturma, güvenlik ve problem çözme gibi alanlarla birlikte ele almaktadır (Vuorikari vd., 2022). Bu çerçeve, dijital yeterliğin yalnızca bir

cihazı veya yazılımı kullanabilmek olmadığını; bilgiye eleştirel yaklaşma, içerik üretme, güvenli davranma ve dijital ortamlarda problem çözme gibi daha geniş yeterlikleri içerdiğini göstermektedir.

Bilgi İşlemsel Düşünme ve Algoritmik Yaklaşım

Harezmi Eğitim Modeli ile 21. yüzyıl becerilerinin buluştuğu alanlardan biri bilgi işlemsel düşünmedir. Wing (2006), bilgi işlemsel düşünmeyi yalnızca bilgisayar bilimcilerine özgü bir uzmanlık olarak değil, herkes için yararlı olabilecek bir problem çözme yaklaşımı olarak ele almaktadır. Problemi daha küçük parçalara ayırma, örüntüleri fark etme, önemli bilgiyi ayırt etme, çözüm adımlarını düzenleme ve süreci yeniden kullanılabilir biçimde ifade etme gibi zihinsel işlemler bu yaklaşımın eğitimdeki karşılıkları arasında düşünülebilir.

Algoritmik düşünme, öğrencinin ilk aklına gelen çözümü denemesi yerine çözüm adımlarını planlamasını ve bu adımların birbirini nasıl etkilediğini görmesini sağlar. Burada algoritmik düşünmeyi kod yazmakla eş tutmamak gerekir (Grover & Pea, 2013). Günlük yaşam problemi üzerinde çalışan bir öğrenci de çözümün hangi sırayla uygulanacağını, hangi koşulda hangi kararın verileceğini ve olası hataların nasıl düzeltileceğini planlarken algoritmik bir yaklaşım kullanabilir. Kodlama ve robotik araçları bu düşünme biçimini görünür kılabilecek araçlardan yalnızca bazılarıdır.

Harezmi Eğitim Modeli'nin 21. Yüzyıl Becerileri Açısından Değerlendirilmesi

Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme

Problem çözme, Harezmi Eğitim Modeli ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki en belirgin ortaklıklardan biridir. Modelin başlangıç noktasını yaşamın içinden bir problemin belirlenmesi oluşturduğu için öğrenci, çözüm üretmeden önce problemin gerçekten ne olduğunu anlamak durumundadır (Jonassen, 2000). Problemin nedenlerini, etkilediği kişileri, mevcut koşulları ve olası sınırlılıkları değerlendirmek; güvenilir bilgi toplamak ve alternatifleri karşılaştırmak eleştirel düşünmeyi gerektirir. Bu süreçte eleştirel düşünme, tanımı ezberlenen soyut bir kavram olmaktan çıkar ve alınan kararların dayanağı hâline gelir.

Tokmak (2023), İstanbul'daki bir devlet okulunda 18 öğrenci ve beş öğretmenle yürüttüğü nitel durum çalışmasında, sekiz haftalık Harezmi etkinliklerinin ardından daha önce problem durumlarını önemsemeyen öğrencilerin problemlerle yüzleşmeye ve çözüm üretmeye daha fazla vurgu yaptığını bildirmiştir. Öğrencilerin problemin nedenlerini tartışmaları, çözüm seçeneklerinin güçlü ve sınırlı yönlerini karşılaştırmaları ve uygulanabilirliği sorgulamaları, eleştirel düşünme ile problem çözmenin birlikte desteklenebileceği öğrenme fırsatları oluşturabilir. Ancak bu olasılığın gerçekleşme düzeyi, sınıf içindeki uygulama ve değerlendirme süreçlerine bağlıdır.

Yine de bir etkinliğin problem temelli olması, öğrencilerin mutlaka üst düzey düşünme becerisi geliştireceği anlamına gelmez. Problemin öğrencinin düzeyine uygun olması, birden fazla çözüm seçeneğine izin vermesi, kanıt kullanmayı gerektirmesi ve öğretmenin yönlendirici sorularla düşünme sürecini desteklemesi gerekir (Hmelo-Silver vd., 2007; Kirschner vd., 2006). Aksi durumda öğrenciler çözümü hazır bilgiye dönüştürebilir veya teknolojik bir ürün ortaya koymayı problem çözmeyle eşitleyebilir. Bu nedenle seçilen problemin ve öğretim tasarımının niteliği belirleyicidir.

Sistem Düşüncesi

Harezmi'nin güncel yaklaşımı, karmaşık yaşam problemlerini tek bir nedene bağlamak yerine onları birbirini etkileyen unsurlar üzerinden değerlendirmeyi öne çıkarır. Sistem düşüncesi, bir problemin yalnızca görünen

sonucuna değil, bu sonucu üreten değişkenlere, değişkenler arasındaki karşılıklı etkileşimlere ve zaman içinde ortaya çıkan sonuçlara odaklanmayı gerektirir. Bu bakış açısı öğrencilerin neden-sonuç ilişkilerini daha kapsamlı kurmasına, bir müdahalenin farklı alanlarda oluşturabileceği sonuçları öngörmesine ve çözüm önerilerini yeniden değerlendirmesine katkı sağlayabilir. Harezmi Eğitim Modeli Uygulama Kılavuzu'nda sistem düşüncesine ayrı bir başlık altında yer verilmesi, bu yaklaşımın model içindeki önemini göstermektedir (MEB OGM, t.y.-b).

Sistem düşüncesi, eleştirel düşünme ve problem çözmenin yalnızca tek bir değişkene odaklanmadan daha geniş bir çerçevede yürütülmesine yardımcı olabilir (Assaraf & Orion, 2005). Örneğin okulda su tüketiminin azaltılması, atıkların değerlendirilmesi veya öğrencilerin güvenli internet kullanımının geliştirilmesi gibi bir problem ele alındığında yalnızca tek bir çözüm üretmek yeterli olmayabilir. Öğrencilerin kullanıcı davranışları, okulun fiziksel koşulları, maliyet, çevresel etkiler, teknolojik olanaklar ve sürdürülebilirlik gibi birden fazla değişkeni birlikte değerlendirmesi gerekir. Böyle bir süreç, problemin farklı disiplinlerin bilgi ve yöntemlerinden yararlanılarak incelenmesini destekler ve Harezmi Eğitim Modeli'nin disiplinler arası niteliğini güçlendirir.

Yaratıcılık ve Yenilikçilik

Yaratıcılık, hem özgün hem de işe yarar fikir ve ürünler ortaya koyma olarak tanımlanmaktadır (Runco & Jaeger, 2012). Öğrencinin bildiklerini yeni ilişkiler kurarak kullanması ve aynı probleme farklı çözümler önermesi, Harezmi yaklaşımında yaratıcılığa yer açar. Modelin yaşam problemlerine yenilikçi çözümler üretme amacı, öğrencilerin tek bir doğru cevabı bulmalarından çok alternatifler oluşturmalarını teşvik eder. Farklı disiplinlerin aynı problem üzerinde buluşması da yaratıcılığı destekleyen bir ortam oluşturabilir; çünkü öğrenci bir bilim alanında öğrendiği kavramı başka bir bağlamdaki çözümün parçası hâline getirebilir.

Yaratıcılığı değerlendirirken yalnızca ortaya çıkan ürünün ne kadar özgün olduğuna bakmak yeterli değildir. Öğrencinin ilk fikrini gözden geçirmesi, başarısız bir denemeden sonra yeni seçenek geliştirmesi, arkadaşlarının önerilerini kendi düşüncesiyle birleştirmesi ve geri bildirim doğrultusunda ürününü iyileştirmesi de yaratıcı sürecin parçalarıdır (Beghetto & Kaufman, 2007). Harezmi uygulamalarında tasarım ve üretim aşamalarının bu anlayışla yürütülmesi, yaratıcılığın sonuçtan çok süreç içinde geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

İletişim ve İş Birliği

Harezmi Eğitim Modeli, farklı disiplinlerden öğretmenlerin ve öğrenci gruplarının ortak bir problem üzerinde çalışmasına dayandığı için iletişim ve iş birliğine yapısal bir alan açmaktadır. Ancak iş birliğini, öğrencilerin aynı masanın etrafında bulunmasıyla karıştırmamak gerekir; ortak hedef belirleme, görev paylaşımı yapma, birbirinin görüşünü dinleme, gerekçe sunma, anlaşmazlıkları yönetme ve ortak ürünün sorumluluğunu üstlenme gibi davranışları gerektirir (Johnson & Johnson, 2009). Bu yönüyle model, sosyal becerilerin gerçek bir görev bağlamında kullanılmasına fırsat verir.

Erdem ve Eminoğlu Küçüktepe'nin (2024) İstanbul'da 30 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirdiği durum çalışmasında öğretmenler, Harezmi uygulamalarının öğrencilerin iş birliği yapabilme, problem çözme, farklı bakış açıları geliştirme ve kendini ifade etme becerilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Coşkun Keskin vd. (2024) de modeli uygulayan 25 öğretmenle yürüttükleri olgubilim çalışmasında modelin yapılandırmacı öğrenme anlayışıyla örtüştüğünü ve öğrencilerin kişisel gelişimi ile öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklediğini belirlemiştir. Bu bulgular, iletişim ve iş birliği konusundaki model hedeflerinin öğretmenlerin

uygulama gözlemlerinde de karşılık bulduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte grup çalışmalarında görevlerin dengeli dağıtılması ve bazı öğrencilerin sürecin dışında kalmaması için öğretmenin süreci sistemli biçimde izlemesi gerekmektedir.

Dijital Yeterlik ve Teknoloji Kullanımı

Harezmi denildiğinde teknoloji kullanımı öne çıksa da öğrenme açısından asıl soru, kullanılan cihazın ne kadar gelişmiş olduğu değil, bu aracın problemi çözmeye nasıl katkı sağladığıdır. Öğrenci bir probleme ilişkin veri toplamak, bilgiyi düzenlemek, bir tasarımı modellemek, kod geliştirmek, prototip oluşturmak veya çözümünü paylaşmak amacıyla dijital araçlardan yararlanabilir. Böyle bir kullanım, teknolojiyi tüketim aracı olmaktan çıkarıp araştırma ve üretim aracına dönüştürür (Papert, 1980).

DigComp 2.2'nin bilgi ve veri okuryazarlığı, iletişim ve iş birliği, dijital içerik oluşturma, güvenlik ve problem çözme alanları (Vuorikari vd., 2022), Harezmi uygulamalarının dijital boyutunu değerlendirmek için işlevsel bir çerçeve sunmaktadır. Öğrencilerin internette buldukları bilgilerin güvenilirliğini sorgulaması, dijital içerik üretirken telif ve etik ilkeleri dikkate alması, kişisel verileri koruması ve uygun dijital aracı seçmesi modelde teknoloji kullanımının niteliğini artırabilir. Kısacası amaç, ekran başında daha fazla zaman geçirmek değil, dijital araçları bilinçli biçimde kullanarak anlamlı ürünler ortaya koymaktır.

Öz Düzenleme, Sorumluluk ve Öğrenme Sürecine Katılım

Öğrencinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması da 21. yüzyıl becerilerinin önemli bir parçasıdır. Harezmi Eğitim Modeli'nde öğrencinin problem belirleme, araştırma, görev paylaşımı, çözüm geliştirme ve ürünü gözden geçirme aşamalarında aktif rol alması öz düzenleme becerilerini destekleyebilecek bir yapı oluşturmaktadır. Öğrenci neyi bilmediğini fark etmek, ihtiyaç duyduğu bilgiyi belirlemek, zamanını planlamak ve kendi katkısını değerlendirmek durumunda kaldığında öğrenme sürecinin yönetimine daha fazla katılabilir (Zimmerman, 2002).

Öte yandan öğrenci merkezli olmak, öğretmenin öğrenciyi kendi hâline bırakması demek değildir. Öz düzenleme becerileri gelişmekte olan öğrenciler için açık hedefler, ara geri bildirimler, görev takibi ve yansıtıcı sorular gereklidir (Hattie & Timperley, 2007). Öğretmenin süreç boyunca öğrencinin yerine karar vermeden rehberlik etmesi, bağımsızlık ile destek arasında denge kurulmasını sağlar (Wood vd., 1976). Bu nedenle modelde öğretmen rehberliği, öğrenci özerkliğinin karşıtı değil, onun gelişmesini destekleyen bir unsur olarak değerlendirilmelidir.

TARTIŞMA

Harezmi Eğitim Modeli'nin bütüncül yapısı, 21. yüzyıl becerilerini aynı öğrenme deneyiminde ilişkilendirebilecek bir zemin sunmaktadır. Gerçek yaşam problemleri eleştirel düşünme ve problem çözmeyle; disiplinler arası çalışma bilgiyi yeni durumlara aktarmayla; ortak üretim iletişim ve iş birliğiyle; tasarım süreçleri yaratıcılıkla; algoritmik yaklaşım sistematik düşünmeyle; uygun teknoloji kullanımı ise dijital yeterlikle ilişkilendirilebilir. Bununla birlikte bu ilişkiler, modelin hedef ve tasarımından hareketle yapılan kuramsal bir değerlendirmeyi ifade etmektedir. Becerilerin uygulamada ne ölçüde geliştiği, ayrıca araştırılması gereken ampirik bir sorudur (Voogt & Pareja Roblin, 2012).

Modelin dikkat çeken yönlerinden biri, becerilere günlük yaşamla bağlantılı görevler içinde yer vermesidir. Öğrenci bir çevre, okul veya günlük yaşam problemi üzerinde çalışırken yalnızca konu bilgisini kullanmaz; aynı zamanda bilgi toplar, kaynakları değerlendirir, ekip arkadaşlarıyla iletişim kurar, karar verir, tasarım

yapar ve sonucunu yeniden değerlendirir. Bu bütünleşik yapı, becerilerin derslerden bağımsız soyut hedefler olarak kalmasını önleyebilir. Zeybek vd. (2025) de fen bilimleri dersinde modelle çalışan 19 öğrencinin kavramları oyun ve uygulamalı etkinlikler yoluyla daha kolay anladıklarını ve öğrendiklerini günlük yaşamla ilişkilendirdiklerini, 25 öğretmenin ise yaparak öğrenmeyi öne çıkardığını belirlemiştir.

Harezmi'nin 21. yüzyıl becerilerine katkısını tartışırken bütün dikkati teknolojiye yöneltmek yanıltıcı olabilir. Modelde kodlama, robotik veya dijital araçlar kullanılabilmekle birlikte temel eğitimsel hedef, teknolojik bir ürün ortaya çıkarmaktan daha geniştir. Asıl değer, öğrencinin problemi anlaması, kanıt kullanması, sistematik ve yaratıcı düşünmesi, başkalarıyla çalışması ve çözümünü gerekçelendirebilmesidir. Teknoloji bu süreci desteklediği ölçüde anlamlıdır. Bu nedenle uygulamaların değerlendirilmesinde kullanılan araçtan çok öğrenme sürecinin niteliğine odaklanılmalıdır.

Ölçme ve Değerlendirme Boyutu

Hedef 21. yüzyıl becerilerini geliştirmekse, değerlendirme yalnızca son ürünün başarılı olup olmadığıyla sınırlanamaz. Öğrencinin problemi tanımlama biçimi, kullandığı bilgi kaynakları, çözüm seçenekleri arasında kurduğu gerekçeler, ekip içindeki katkısı, geri bildirimlere verdiği yanıtlar ve ürününü geliştirme süreci de değerlendirme kapsamına alınmalıdır. Bu nedenle süreç değerlendirmesi, Harezmi Eğitim Modeli'nin öğrenme anlayışıyla daha uyumlu görünmektedir. Karakaya ve Gümüş (2026), sekiz uzmanla Delphi temelli görüşmelere dayanan gömülü kuram çalışmalarında modele yönelik ölçme ve değerlendirme yaklaşımını ilkeler, ölçme araçları, değerlendirmenin odağı, ölçülecek yapılar, roller ve riskler temaları altında yapılandırmış ve bu alanda daha bütüncül bir yapıya duyulan ihtiyaca dikkat çekmiştir. Öğretmen gözlem formları, dereceli puanlama anahtarları, öğrenci günlükleri, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve ürün dosyaları farklı becerilere ilişkin kanıtların bir arada kullanılmasına olanak sağlayabilir.

Becerilerin gözlenebilir davranışlarla açıklanması, değerlendirmeyi daha uygulanabilir kılar. Örneğin "iş birliği yapar" biçimindeki genel bir ifade yerine öğrencinin görev paylaşımına katılması, arkadaşlarının görüşlerini dinlemesi, kendi görüşünü gerekçelendirmesi ve ortak kararın uygulanmasında sorumluluk üstlenmesi gibi gözlenebilir davranışlar belirlenebilir. Benzer biçimde problem çözme becerisi; problemi açıklama, gerekli bilgiyi belirleme, alternatifler oluşturma, uygun çözümü seçme ve sonucu değerlendirme gibi alt süreçlerle izlenebilir. Böyle bir yaklaşım hem öğretmenin daha tutarlı değerlendirme yapmasına hem de öğrencinin hangi beceriyi nasıl geliştireceğini anlamasına yardımcı olabilir (Jonsson & Svingby, 2007).

Uygulama Sürecindeki Olanaklar ve Sınırlılıklar

Bir modelin hedeflediği kazanımların her uygulamada aynı düzeyde ortaya çıkması beklenemez. Erdem ve Eminoğlu Küçüktepe'nin (2024) araştırmasında öğretmenler, materyal ve teknoloji eksikliği nedeniyle uygulamaları yetersiz bulduklarını belirtmiştir. Bu durum, yenilikçi bir eğitim modelinin başarısının yalnızca kuramsal tasarıma değil, okulun fiziksel olanaklarına, öğretmenlerin hazırlık düzeyine, disiplinler arası planlama için ayrılan zamana ve yönetsel desteğe de bağlı olduğunu göstermektedir.

Harezmi Eğitim Modeli'nin farklı okul türlerinde ve yaş gruplarında uygulanması, yaklaşımın değişen öğrenme ortamlarında değerlendirilmesine imkân vermektedir. MEB'in 11 Eylül 2026 tarihli duyurusuna göre 2026–2027 eğitim öğretim yılı başvuruları 28 Eylül–23 Ekim 2026 tarihleri arasında alınmaktadır (MEB, 2026). Ancak başvuru sürecinin sürdürülmesi, uygulamaların bütün okullarda aynı nitelikte yürütüldüğü anlamına gelmez. Teknolojik altyapı, öğretmen ekiplerinin deneyimi, öğrenci özellikleri, zaman

planlaması ve yerel olanaklar uygulamayı farklılaştırabilir. Bu nedenle modelin temel ilkelerini korurken okulun koşullarını dikkate alan esnek ve gerçekçi tasarımlara ihtiyaç vardır.

Teknolojik araçların sınırlı olması, Harezmi çalışmalarının bütünüyle yapılamayacağı anlamına gelmez. Harezmi yaklaşımında bilgisayarsız etkinlikler de kullanılabildiğinden, algoritmik düşünme ve problem çözme süreçleri düşük teknoloji ortamlarında da tasarlanabilir (Bell vd., 2009). Bununla birlikte dijital içerik üretimi, programlama, veri toplama veya robotik gibi amaçlar söz konusu olduğunda cihaz, yazılım ve internet erişimi önemli hâle gelmektedir. Bu nedenle okulun mevcut kaynaklarına göre ulaşılabilir hedefler belirlemek ve teknolojiyi öğrenme amacına hizmet ettiği ölçüde kullanmak daha gerçekçi bir uygulama yaklaşımı sağlayacaktır.

Modelin uzun vadede sürdürülebilmesi öğretmenlerin nasıl desteklendiğiyle de yakından ilişkilidir. Disiplinler arası öğrenme tasarımı, problem temelli öğrenme, algoritmik düşünme ve süreç değerlendirmesi öğretmenlerden farklı alanlarda yeterlik beklemektedir. Bu nedenle hizmet içi eğitimlerin yalnızca modelin tanıtımıyla sınırlı kalmaması; uygulama örnekleri, ortak tasarım çalışmaları, geri bildirim oturumları ve deneyim paylaşımıyla desteklenmesi yararlı olacaktır (Darling-Hammond vd., 2017). Öğretmenlere uygulama öncesinde ve süreç boyunca sunulacak planlama, tasarım ve değerlendirme desteği, modelin farklı okul koşullarında daha tutarlı biçimde yürütülmesine katkı sağlayabilir.

Mevcut Kanıtların Niteliği ve Araştırma Gereksinimleri

Şimdiye kadar yapılan çalışmalar değerli bir başlangıç oluşturmakla birlikte, büyük çoğunluğu öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayanan nitel çalışmalardır (Coşkun Keskin vd., 2024; Erdem & Eminoğlu Küçüktepe, 2024; Tokmak, 2023; Zeybek vd., 2025). Kontrol gruplu yarı deneysel bir bileşen içeren az sayıdaki çalışmadan birinde, sosyal bilgiler dersinde modelle öğrenim gören yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve üst bilişsel farkındalık puanlarında anlamlı artış bulunmuş, kalıcılıkta ise anlamlı bir fark görülmemiştir (Tokmak vd., 2023). Ayrıca modele gönüllü öğretmen ekiplerinin başvurması, mevcut bulguların yeniliğe açık ve hazırlık düzeyi yüksek ekiplerin deneyimlerini yansıtıyor olabileceğini düşündürmektedir; bu durum bulguların bütün okullara genellenmesini sınırlar.

Harezmi üzerine farklı yöntem ve örneklemlerle daha fazla araştırma yapılması, modelin olası etkilerini daha sağlam kanıtlarla tartışabilmek için önemlidir. Modelin farklı beceriler üzerindeki etkisini açıklamak için uzun süreli ve çok kaynaklı araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Özellikle öğrencilerin başlangıç ve süreç içindeki performanslarını karşılaştıran, sınıf içi gözlemleri öğrenci ürünleri ve görüşmelerle destekleyen araştırmalar, modelin nasıl işlediğini daha ayrıntılı ortaya koyabilir.

Yeni araştırmaların yalnızca “Model etkili midir?” sorusuyla yetinmeyip hangi bileşenin, hangi koşullarda, hangi öğrenci grupları için ve hangi beceri üzerinde etkili olduğunun incelenmesi daha açıklayıcı olabilir (Pawson & Tilley, 1997). Örneğin disiplinler arası öğretmen iş birliğinin niteliği ile öğrenci ürünleri arasındaki ilişki; algoritmik düşünme etkinliklerinin problem çözme süreçlerine katkısı; düşük ve yüksek teknoloji ortamlarındaki uygulamaların benzerlik ve farklılıkları veya süreç değerlendirmesinin öğrenci öz düzenlemesine katkısı araştırılabilir. Bu tür çalışmalar modelin kuramsal yapısını güçlendirmenin yanı sıra uygulayıcı öğretmenlere de somut kanıtlar sağlayacaktır.

SONUÇ

Harezmi Eğitim Modeli, öğrencilerin yaşamla bağlantılı problemleri belirleyerek farklı disiplinlerin bilgi ve yöntemlerinden yararlanmalarını ve birlikte çözüm geliştirmelerini temel alan bir öğrenme yaklaşımıdır. Modelin amaçları ve uygulama ilkeleri; eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, iletişim, iş birliği, bilgi işlemsel düşünme ve dijital yeterlik gibi 21. yüzyıl becerileriyle belirgin biçimde ilişkilidir. Öğrencinin problemi araştırması, alternatifleri değerlendirmesi, çözümünü geliştirmesi ve süreci yeniden gözden geçirmesi, beceri temelli öğrenme açısından önemli olanaklar sunmaktadır. Ancak bu olanakların varlığı, her uygulamada aynı düzeyde beceri gelişimi yaşandığını göstermez.

İncelenen araştırmalar, uygulayıcıların modelin problem çözme, iş birliği, kendini ifade etme ve farklı bakış açıları geliştirme gibi alanlarda olumlu yansımalarına dikkat çektiğini göstermektedir (Coşkun Keskin vd., 2024; Erdem & Eminoğlu Küçüktepe, 2024; Tokmak, 2023; Zeybek vd., 2025). Ancak bu kanıtlar büyük ölçüde nitel ve uygulayıcı algısına dayalıdır. Bunun yanı sıra materyal ve teknoloji eksiklikleri (Erdem & Eminoğlu Küçüktepe, 2024) ile değerlendirme süreçlerinin yapılandırılmasına yönelik gereksinimler (Karakaya & Gümüş, 2026), uygulama niteliğinin değişkenliğine işaret etmektedir. Bu nedenle modelin potansiyeli, öğrenme ortamlarının olanakları, öğretmenlerin hazırlığı, disiplinler arası koordinasyon ve ölçme-değerlendirme yaklaşımıyla birlikte ele alınmalıdır.

ÖNERİLER

Uygulamalarda öğrencilerin hayatıyla bağlantılı ve farklı çözüm yollarına izin veren problemlerin seçilmesi; disiplinler arası öğretmen ekiplerine ortak planlama için yeterli zaman sağlanması; teknoloji kullanımının amaç değil problem çözme ve üretimi destekleyen araç olarak ele alınması önerilebilir. Öğrencilerin yalnızca ortaya çıkardıkları ürünlerin değil, araştırma, karar verme, iş birliği, geri bildirim alma ve çözümü geliştirme süreçlerinin de değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Okullar arasındaki teknolojik olanak farklılıkları dikkate alınarak düşük teknolojiyle veya bilgisayarsız yürütülebilecek etkinlik seçeneklerinin korunması da modelin erişilebilirliğini artırabilir.

Araştırma boyutunda ise farklı yaş gruplarındaki öğrencileri ve okul türlerini kapsayan uzun süreli çalışmaların yürütülmesi; öğrenci ürünleri, gözlem, görüşme ve performans görevleri gibi çoklu veri kaynaklarının kullanılması; problem çözme, yaratıcılık, iş birliği ve dijital yeterlik gibi becerilerin ayrı ayrı ve birlikte incelenmesi önerilmektedir. Böylece Harezmi Eğitim Modeli'nin hangi koşullarda ve hangi öğrenme çıktıları bakımından daha etkili olduğuna ilişkin daha güçlü kanıtlar üretilebilir. Sonuç olarak model, 21. yüzyıl becerilerinin okul ortamında bütünleşik ve gerçek yaşamla bağlantılı biçimde ele alınması için önemli bir uygulama zemini sunmakta; bu potansiyelin sürdürülebilir hâle gelmesi ise nitelikli öğretim tasarımı, öğretmen iş birliği, uygun kaynaklar ve süreç odaklı değerlendirme ile mümkün görünmektedir.

KAYNAKLAR

Assaraf, O. B.-Z., & Orion, N. (2005). Development of system thinking skills in the context of earth system education. *Journal of Research in Science Teaching, 42*(5), 518–560. https://doi.org/10.1002/tea.20061

Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for "mini-c" creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 1*(2), 73–79. https://doi.org/10.1037/1931-3896.1.2.73

Bell, T., Alexander, J., Freeman, I., & Grimley, M. (2009). Computer science unplugged: School students doing real computing without computers. *The New Zealand Journal of Applied Computing and Information Technology, 13*(1), 20–29. https://researchportal.bath.ac.uk/en/publications/eebde826-a39c-467c-a40c-f9bb78ba4cd7?

Coşkun Keskin, S., Karaloğlu, İ., & Erdoğan, H. (2024). Harezmi Eğitim Modeli'nin uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*(1), 259–311. https://doi.org/10.7822/omuefd.1285712

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. https://doi.org/10.54300/122.311

Erdem, Ş., & Eminoğlu Küçüktepe, S. (2024). Harezmi Eğitim Modeli uygulanan okullardaki öğretmenlerin modele yönelik görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 60*(60), 207–226. https://doi.org/10.15285/maruaebd.1498995

Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K–12: A review of the state of the field. *Educational Researcher, 42*(1), 38–43. https://doi.org/10.3102/0013189X12463051

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review, 16*(3), 235–266. https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3

Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist, 42*(2), 99–107. https://doi.org/10.1080/00461520701263368

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher, 38*(5), 365–379. https://doi.org/10.3102/0013189X09339057

Jonassen, D. H. (2000). Toward a design theory of problem solving. Educational Technology Research and Development, 48(4), 63–85. https://doi.org/10.1007/BF02300500

Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review, 2*(2), 130–144. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002

Karakaya, İ., & Gümüş, G. (2026). Assessment and evaluation approach for the Harezmi Education Model: A grounded theory study. *Milli Eğitim Dergisi, 55*(249), 33–68. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1574890

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist, 41*(2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1

Mannion, J., & Mercer, N. (2016). Learning to learn: Improving attainment, closing the gap at Key Stage 3. *The Curriculum Journal, 27*(2), 246–271. https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1137778

Millî Eğitim Bakanlığı. (t.y.). Programlar arası bileşenler. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. https://tymm.meb.gov.tr/programlar-arasi-bilesenler

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). Hârezmî Eğitim Modeli çerçeve metni. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_04/02131433_harezmiegitimmodelicerceveprogram.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2026, 11 Eylül). Harezmi Eğitim Modeli 2026–2027 başvuru dönemi yaklaşıyor! https://harezmi.meb.gov.tr/index.php?id=315&page=haber_detay

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (t.y.-a). Harezmi Eğitim Modeli 2023-2024 yaygınlaştırma raporu. https://harezmi.meb.gov.tr/dosyalar/yayinlar/2023_2024_yayginlastirma_raporu.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (t.y.-b). Harezmi Eğitim Modeli uygulama kılavuzu. https://harezmi.meb.gov.tr/dosyalar/yayinlar/uygulama_kilavuzu.pdf

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.

Pawson, R., & Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation*. Sage.

Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal, 24*(1), 92–96. https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092

Tokmak, A. (2023). Harezmi Eğitim Modelinin problem çözme becerisinin geliştirilmesine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi, 52*(1), 437–456. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1309222

Tokmak, A., Yılmaz, A., & Şeker, M. (2023). Using an alternative model in social studies course: Harezmi Education Model. *Sakarya University Journal of Education, 13*(2), 286–325. https://doi.org/10.19126/suje.1268001

Voogt, J., & Pareja Roblin, N. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies, 44*(3), 299–321. https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens—With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/115376

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM, 49*(3), 33–35. https://doi.org/10.1145/1118178.1118215

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*(2), 89–100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Zeybek, A., Orhan, S. İ., & Aydın, A. (2025). Harezmi Eğitim Modeli hakkında öğretmenlerin ve fen bilimleri dersinde bu modelin uygulanmasına yönelik öğrencilerin görüşlerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 14*(2), 390–411. https://doi.org/10.30703/cije.1474645

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

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ ÇAĞINDA YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE BİLİŞSEL DIŞSALLAŞTIRMA

Burcu Ünal, Yıldız Teknik Üniversitesi, bvarol@yildiz.edu.tr

GİRİŞ

Son yıllarda yapılan araştırmalar, üretken yapay zekanın (ÜYZ) gündelik ve akademik yaşamda, ayrıca farklı iş kollarında oldukça yaygın biçimde kullanıldığını göstermektedir. Buna karşın kullanıcıların ÜYZ ile bilişsel ve sosyal düzeyde ne tür kullanım eğilimleri sergilediği henüz tam olarak bilinmemektedir. Bu yaygın kullanım, insanlar ile sohbet botlarının bilişsel işi paylaştığı yeni bir iş birliği örüntüsü ortaya koymuştur; literatürde bu örüntü hibrit zeka (hybrid intelligence) kavramı çerçevesinde de ele alınmaktadır (Dellermann vd., 2019). Özellikle öğrenme ortamlarında ÜYZ ajanları, anlam verme süreçlerini, keşfederek ve diyalog yoluyla öğrenmeyi destekleyici biçimlerde kullanılmakta; bunun yanı sıra anında ve kişiselleştirilmiş geribildirim olanakları da sunmaktadır. Tüm bu etkileşimler ÜYZ ile kurulan iletişim yoluyla gerçekleştiğinden, bu yeni iletişim modeli yeni bilişsel davranışların da ortaya çıkmasına yol açmıştır.

ÜYZ, büyük veri kümelerinden istatistiksel örüntüleri öğrenerek metin, görsel, kod veya ses gibi yeni içerikler oluşturan algoritmalar anlamına gelmektedir (Feuerriegel vd., 2024). Çözümlü örnekler sunma, karmaşık görevleri adımlara ayırma ve içerik bakımından yoğun materyallerin çevirisini yapma gibi işlevleri sayesinde ÜYZ, bellek kapasitesini zorlayan görevlerde öne çıkan eğitim teknolojisi araçlarından biri hâline gelmiştir. Ancak bu yararın herkes için aynı olmadığı görülmektedir. Öz yeterlik düzeyi yüksek öğrenciler, yapay zeka (YZ) destekli özel ders sistemlerinden öz yeterlik düzeyi düşük akranlarına kıyasla tutarlı biçimde daha fazla yarar sağlamaktadır (Ummu vd., 2024). Bu örüntü, Sosyal Bilişsel Kuram'ın öngörüleriyle örtüşmektedir (Bandura, 1997). Buna karşılık, uyarlanabilir öğrenme hızının çevrim içi akran etkileşimini üçte birden fazla oranda azalttığı gösterilmiştir (Maghsudi vd., 2021). Bu bulgu, öğrenmeyi iş birliğine dayalı bir süreç olarak ele alan sosyokültürel yaklaşımlarla (Vygotsky, 1978) olası bir gerilime işaret etmektedir.

ÜYZ'nin öğrenme ve öğretimde yol açtığı köklü değişimi kavramsallaştırmanın bir yolu, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde YZ gibi bir ortağa sahip olmalarının ne anlama geldiğini düşünmektir. Bu bakış açısına göre her görev ya da öğrenme etkinliği, özünde işbirlikçi bir etkinlik niteliği taşımaktadır. Ancak bu işbirliğindeki diğer üye, insanlığın bilgi birikiminin neredeyse tamamına veri tabanları veya algoritmik ağırlıkları aracılığıyla anında erişebilen bir makinedir. Diğer tüm grup etkinliklerinde olduğu gibi, öğrenciler bu iş birliğinden yarar sağlayabilir ya da gruptaki en zeki üyenin bütün işi kendisinin yapmasını bekleyerek sürece anlamlı bir katkıda bulunmaktan kaçınabilirler. Bu ikili olasılık, aşağıda ele alınan bilişsel dışsallaştırma tartışmasının da özünü oluşturmaktadır.

Bu derleme, söz konusu tartışmayı dört adımda ele almaktadır. Önce Bilişsel Yük Kuramı'nın temel kavramları özetlenmekte, ardından bilişsel dışsallaştırmanın anlamlı bilişsel yük ile ilişkisi incelenmektedir. Sonrasında büyük dil modellerinin ikinci/yabancı dil öğrenimindeki yeri ve alt düzey–üst düzey düşünme ayrımı tartışılmakta, son bölümde ise konuya ilişkin güncel deneysel bulgular sunulmaktadır.

Bilişsel Yük Kuramı

Bilişsel Yük Kuramı'na (Sweller, 1988) göre etkili öğrenme ancak dışsal yükün en aza indirilmesi ve anlamlı bilişsel yükün şema oluşumunu desteklediği durumlarda gerçekleşir (Sweller vd., 2011). Sweller (2024), yeni tasarlanmış bir öğretim yönteminin geleneksel bir yönteme kıyasla daha etkili olduğunun gösterilmesi halinde kuram kapsamında yeni bir etkinin tanımlanacağını ileri sürmektedir. Yeni bilişsel yük kuramı etkilerinin ortaya konulması, kuramın 40 yılı aşkın bir süredir sürekli geliştirilmesini sağlamıştır (Sweller, 2023). Bu gelişim sürecinde kuramın amacı, bireysel farklılıklara ilişkin meseleleri ele almaktan ziyade öğretim tasarımına yönelik bir araç sunmak olmuştur (Sweller, 2024).

Bilişsel Yük Kuramı, biyolojik olarak ikincil bilginin (Geary, 2008) işlenmesi süreçlerini açıklamak için unsurlar arası etkileşim kavramını kullanır. Buna göre bazı bilgi türlerine ait unsurlar birbiriyle etkileşim halindedir; bu nedenle unsurlar arası etkileşimin yüksek olması durumunda unsurların çalışma belleğinde eş zamanlı olarak işlenmesi gerekir ve bu durum çalışma belleği üzerinde yüksek bir yük oluşturur. Unsurlar arası etkileşimin yüksek olması, işlenen bilginin doğasından kaynaklanan karmaşıklıktan ileri geldiğinde, içsel bilişsel yük olarak adlandırılır. Örneğin, ikinci bir dilin sözcüklerini veya kimyasal elementlerin periyodik tablodaki sembollerini öğrenirken her bir unsur, diğer unsurlarla ilişkilendirilmesine gerek kalmadan tek başına öğrenilebilir (Sweller, 2023). Çok sayıda unsur içermesi nedeniyle görev zorlayıcı olsa bile, unsurlar arası etkileşim düşük olacağı için görev karmaşık gelmeyecektir. Dolayısıyla bu tür görevler, çalışma belleği üzerinde yüksek bir yük oluşturmayan düşük düzeyde bir içsel bilişsel yüke sahip olabilir. Buna karşılık, sözdizimi gibi unsurların birbirine bağımlı olduğu dilsel yapıların daha yüksek düzeyde içsel yük taşıması beklenebilir.

İkinci yük türü olan dışsal bilişsel yük, bilginin öğrencilere sunuluş biçiminden ve öğrencilerden beklenen bilişsel etkinliklerden kaynaklanan karmaşıklığı ifade eder (Sweller, 2010). Öğretimin etkililiği dışsal bilişsel yükten etkilenir; dışsal bilişsel yükün düzeyi ise unsurlar arası etkileşim tarafından belirlenir. Ek dışsal yük öğretimin etkililiğini azalttığından, öğretim tasarımı bu bilişsel yük türünü en aza indirecek veya tamamen ortadan kaldıracak şekilde yapılmalıdır. Örneğin, bir problemin çözümünü adım adım gösteren çözümlü örnekleri incelemek, öğrencilerde aynı problemi kendilerinin çözmeye çalışmasına kıyasla daha iyi bilgi edinimi sağlar. Bunun nedeni, bir problemi kendi başına çözmeye çalışırken işlenmesi gereken unsurların sayısının, aynı problemin eşdeğer bir çözümlü örneği incelenirken işlenmesi gereken unsurların sayısından daha fazla olmasıdır (Sweller vd., 2011).

Bilişsel Dışsallaştırma ve Anlamlı Bilişsel Yük

Bilişsel dışsallaştırma/devretme (cognitive offloading), bilişsel süreçlerin bir bölümünün dış araçlara veya çevresel kaynaklara (hesap makineleri, arama motorları ya da YZ gibi) devredilmesi anlamında kullanılmaktadır (Dawson, 2020; Risko & Gilbert, 2016). Yeni teknolojilerin ortaya çıkışı, öğrencilerin bilişsel çabalarını dışsallaştırma biçimlerini uzun süredir şekillendirmektedir; nitekim arama motorlarına erişimin, bilginin kendisinden çok nerede bulunabileceğinin hatırlanmasına yol açabildiği gösterilmiştir (Sparrow vd., 2011). Dışsal araçlar, tek tek yazım kurallarını veya temel sözcük listelerini aramak gibi temel öğrenme hedeflerine doğrudan katkı sağlamayan işlemlerden kaynaklanan gereksiz çabayı azaltarak işler bellekte (working memory) alan açabilir. Nitekim, yapılan çalışmalar ÜYZ'nin sözlüğe kıyasla daha bağlamlı açıklamalar sunabildiğini göstermiştir (Yarici & Kardaş, 2026). Dolayısıyla işlem yaparken kalem kullanmak, not almak veya otomatik çeviri sistemlerinden yararlanmak, öğrencilerin zihinsel iş yükünü azaltmalarını sağlayan bilişsel dışsallaştırma örnekleridir (Wang, 2026). ÜYZ ile birlikte bu dışsallaştırma/

devrediş artık yalnızca bilgi depolama ya da hesaplama ile sınırlı kalmamaktadır. Bir konuyu büyük bir dil modeli kullanarak araştıran öğrencilerin, geleneksel bir arama motoru kullanan akranlarına kıyasla anlamlı düzeyde daha düşük bilişsel yük deneyimledikleri; ancak araştırma sonuçlarında daha düşük nitelikli akıl yürütme ve argümantasyon sergiledikleri belirlenmiştir (Stadler vd., 2024).

Bilişsel dışsallaştırmanın öğrenme üzerindeki etkilerini açıklamaya yönelik kuramsal çalışmalar son yıllarda hız kazanmıştır. Skulmowski (2023), dijital dışsallaştırmayı bilişsel yük ve bellek araştırmalarıyla bütünleştirerek ortak bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Sonraki bir araştırmasında ise ÜYZ'nin insan benzeri akıcı iletişim özelliklerinin, öğrencilerin kendi katkılarını takip etme biçimlerini nasıl çarpıtabileceğini incelemekte ve hangi süreçlerin dışsallaştırılmaması gerektiği sorusunu gündeme getirmektedir (Skulmowski, 2024). Bauer ve diğerleri (2025), YZ'nin öğrenme etkinlikleri üzerindeki etkilerini tersine çevirme, ikame etme, zenginleştirme ve yeniden tanımlama kategorileri altında sınıflandıran ISAR modelini önermektedir. Chen ve diğerleri (2026) ise bilişsel dışsallaştırma ile geçici bilgi etkisi arasındaki ilişkiyi Bilişsel Yük Kuramı çerçevesinde ele almaktadır. Bireylerin, bir görevi zor olarak algıladıklarında, kendi becerilerine duydukları güven düşük olduğunda ve dışsal kaynaklara kolayca erişilebildiğinde ve bu kaynakları güvenilir bulduklarında bilişsel görevleri dışsallaştırma olasılıkları daha yüksektir. Önemli bir bulgu olarak, bilişsel dışsallaştırmanın bilişsel performans üzerinde doğası gereği olumsuz bir etkisinin olmadığı; bunun yerine, dışsallaştırılan bilginin daha sonra geri çağrılıp bireyin bilgi birikimiyle bütünleştirilip bütünleştirilmediğine bağlı olarak farklı etkiler ortaya çıkardığı belirlenmiştir. Bu bulgu, temel sorunun bilişsel dışsallaştırmanın gerçekleşip gerçekleşmediği değil, bu sürecin nasıl yönetildiği ve izlendiği olduğunu göstermektedir.

Bu noktada bilişsel dışsallaştırmanın her zaman zararlı olduğu söylenemez; nitekim bu olgunun sonuçları dışsallaştırma sürecinin nasıl uygulandığına bağlıdır. Bireyler görev taleplerini ve kendi bilişsel hedeflerini dikkate alarak hangi bilgileri dışsallaştıracaklarına stratejik biçimde karar verdiklerinde üstbilişsel dışsallaştırma gerçekleşmektedir (Dunn & Risko, 2016). Üstbilişsel dışsallaştırmaya başvuran bireyler, neleri bildiklerinin ve hangi görevleri dış kaynaklara devrettiklerinin farkındalığını korur; dışsallaştırmanın öğrenme hedeflerine hizmet ettiğinden ve bu hedefleri sekteye uğratmadığından emin olmak için düzenli aralıklarla bilişsel denetimler gerçekleştirirler. Buna karşılık, alışkanlık hâlinde bilişsel dışsallaştırmaya başvuran bireyler, bunun kendi bilişsel gelişimleri üzerindeki sonuçlarını izlemeksizin dışsal kaynaklara yönelik otomatik bağımlılıklar geliştirme riski taşırlar. Bu ayrım ÜYZ bağlamında ayrıca önem kazanmaktadır; çünkü Dunn ve Risko'nun (2016) incelediği bilişsel dışsallaştırma kararları, bilgilerin depolanması ve geri çağrılmasına ilişkin görece basit seçimleri içerirken, ÜYZ bağlamındaki dışsallaştırma kararları akıl yürütme, analiz ve yaratıcı görevlerin yapay bir ajana devredilmesine ilişkin karmaşık değerlendirmeleri kapsamaktadır.

Dışsallaştırmanın öğrenmeye katkısı ya da zararı, büyük ölçüde anlamlı bilişsel yük kavramı üzerinden açıklanabilir. Anlamlı bilişsel yük (germane load), zihinsel şemaların oluşturulması ve derinlemesine dilsel yapıların edinilmesi için gereken üretken zihinsel çabayı ifade eder. Öğrenciler, karmaşık bir argümanı yapılandırmak veya önceden bir taslak oluşturmadan bir paragrafın tamamını çevirmek gibi temel üretim ya da analiz görevlerini dış araçlara devrettiklerinde, anlamlı bilişsel işleme azalır ve bu durum bir "öğrenme yanılsamasına" yol açabilir. Öte yandan, ÜYZ'nin öğretime yapılandırılmış biçimde yerleştirildiği çalışmalar, etkinin devretmenin kendisinden çok kullanım biçimine bağlı olduğunu düşündürmektedir. Nitekim öğrenci tarafından başlatılan ve sınırlandırılmış ÜYZ geribildiriminin ortak yazma etkinliğine eklendiği, kontrol grubu içermeyen bir çalışmada, hedeflenen dil bilgisi kazanımlarının iki hafta sonraki gecikmeli son testte de korunduğu bildirilmiştir (Emerson vd., 2026).

Bununla birlikte dışsallaştırma, öğrenme süreçlerini her zaman olumsuz etkilememektedir. Kullanıcılar dışsallaştırmayı ortak üstbilişsel süreçlerle birleştirdiklerinde, yani YZ çıktısını aktif olarak sorguladıklarında, doğruladıklarında ve tartıştıklarında, bilişsel dışsallaştırmanın öğrenme başarısına olumlu katkıda bulunduğu gözlemlenmiştir (Iqbal vd., 2025). Bu sonuç, Bilişsel Yük Kuramı'nın ortaya koyduğu bir tasarım gerekçesiyle açıklanabilir: Öğretim görevleri, YZ'nin gereksiz bilişsel yükü üstleneceği, öğrenenlerin ise şema oluşumunu destekleyen anlamlı bilişsel işleme süreçlerinden sorumlu olmaya devam edeceği şekilde yapılandırılabilir (Sweller vd., 2011). Dolayısıyla temel değişken, öğrencilerin bilişsel dışsallaştırmaya başvurup başvurmamaları değil, görev tasarımının onların üstbilişsel katılımını koruyup korumamasıdır.

Büyük Dil Modelleri ve İkinci/Yabancı Dil Öğrenimi

Bilişsel dışsallaştırmanın dil öğrenimindeki karşılığı en açık biçimde akademik yazım süreçlerinde görülmektedir. Akademik yazım sürecinde ÜYZ, eş anlamlı sözcükler arama veya yazım hatalarını düzeltme gibi zaman alan işlemleri otomatikleştirerek dışsal bilişsel yükü azaltır. Böylece çalışma belleğinde, üst düzey argümantasyona ve kavramsal senteze (anlamlı bilişsel yük) odaklanmak için daha fazla kapasite açığa çıkar. Öte yandan ÜYZ araçlarının ikinci dilde yazmanın bilişsel yük profilini de değiştirdiği; istem hazırlama, çıktıyı eleştirel biçimde değerlendirme ve ÜYZ tarafından üretilen metni sentezleme gibi yeni süreçlerin yazma deneyiminin merkezine yerleştiği vurgulanmaktadır (Yao & Fan, 2025).

Ancak ÜYZ'nin sağladığı bu kolaylık, geleneksel öğretimin aşamalı destek (scaffolding) mantığıyla çelişen bir durum da doğurmaktadır. ÜYZ'nin entegrasyonu, "destek paradoksu" olarak adlandırılan önemli bir kırılmaya yol açmaktadır. Öğrenciyi bağımsız düşünmeye yönlendirmek amacıyla desteğini aşamalı olarak azaltan bir öğretmenin (Wood vd., 1976) aksine, bir YZ sohbet robotu öğrenci için metinleri yeniden yazmayı, iyileştirmeyi ve üretmeyi süresiz olarak sürdürebilir. Desteği aşamalı olarak azaltmaya yönelik böyle bir mekanizmanın bulunmaması, yakınsal gelişim alanı (ZPD) ilkesini (Vygotsky, 1978) işlevsiz kılmaktadır (Waziana vd., 2025). Öğrenciler, öğrenmeyi içselleştirerek destekli performanstan bağımsız ustalığa ilerlemek yerine, sürekli yardım aldıkları bir durumda sıkışıp kalmaktadır.

Başarılı öğrenme süreçleri, içeriğin aktif biçimde işlenmesini ve anlaşılmasını gerektirir. Ortaya çıkan bilişsel yük, daha derin bilişsel süreçlere kapasite açmak amacıyla hedefe yönelik bilişsel dışsallaştırma yoluyla azaltılabilse de (Sweller vd., 2011), görevlerin YZ'ye devredilmesi önemli riskleri de beraberinde getirmektedir. Aktif bir çaba gerektiren öğrenme, konuya yoğun bir bilişsel katılımı zorunlu kılar. Özellikle dil edinimi açısından başlıca önem taşıyan süreçlerin bir bölümünün YZ'ye devredilmesi, fark etme ve çıktı üretme gibi dilsel biçimlerin içselleştirilmesini sağlayan fırsatları azaltarak (Schmidt, 1990; Swain, 1985) bu biçimlerin bellekte tutulmasını olumsuz etkileyebileceği gibi, eleştirel düşünme becerilerini de zayıflatabilir (Gerlich, 2025; Lee vd., 2025).

Bu kaygı, ikinci dil edinimi kuramlarıyla da uyumludur. Fark etme hipotezi, girdinin içselleştirilebilmesi için dilsel biçimlerin bilinçli olarak fark edilmesini gerekli görürken (Schmidt, 1990), çıktı hipotezi, öğrenenin kendi dil ürününü oluşturma çabasının dilsel yapıları daha derinlemesine işlemesini sağladığını savunmaktadır (Swain, 1985). Çeviri ya da paragraf üretimi gibi görevlerin tümüyle devredilmesi, bu iki sürecin işleyeceği fırsatları azaltabilir. Yazma süreci açısından bu durum, metinlerin yüzeysel olarak tutarlı görünmesine karşın argümanların bağımsız biçimde geliştirilmemesi ve öğrenenlerin ortaya çıkan ürünleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirememesi anlamına gelebilir (Septyana & Novinda, 2026).

Alt Düzey ve Üst Düzey Düşünme Süreçleri

Dışsallaştırmanın sonuçlarını belirleyen etkenlerden biri de devredilen işlemin hangi bilişsel düzeye ait olduğudur. Bilişsel dışsallaştırmanın sonuçları, dış kaynaklara devredilen görevlerin gerektirdiği bilişsel süreçlere bağlı olarak farklılaşabilir. Bu bağlamda, olgusal bilgilerin geri çağrılması, yüzey düzeyindeki dil hatalarının düzeltilmesi ve temel dil bilgisi yapılarının kontrol edilmesi gibi alt düzey bilişsel süreçler ile kanıtların analiz edilmesi, alternatif yorumların değerlendirilmesi, fikirlerin sentezlenmesi ve özgün argümanların oluşturulması gibi üst düzey bilişsel süreçler arasında bir ayrım yapılabilir (Anderson & Krathwohl, 2001). Bu açıdan bakıldığında, rutin işlemlerin dış araçlara devredilmesi çalışma belleği üzerindeki talepleri azaltarak öğrencilerin daha karmaşık akıl yürütme süreçlerine bilişsel kaynak ayırmalarını sağlayabilir.

Bununla birlikte alt düzey ve üst düzey düşünme arasındaki ayrım, kesin ve değişmez bir sınıflandırma olarak ele alınmamalıdır. Görünüşte rutin olan dil görevleri bile, öğrenenlerin dilsel bilgilerini geri çağırmalarını, işlemelerini ve pekiştirmelerini gerektirdiğinde öğrenmeye katkıda bulunabilir. Bilişsel dışsallaştırma, dış araçların öğrencilerin geliştirmesi beklenen bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlayan bilişsel süreçleri üstlenmesi durumunda sorunlu hale gelebilir. Dolayısıyla bilişsel dışsallaştırmanın eğitimsel değeri, yalnızca devredilen görevin karmaşıklığına değil, öğrencilerin söz konusu görevin geliştirmeyi amaçladığı bilişsel süreçler üzerinde anlamlı bir sorumluluk taşımaya devam edip etmediklerine de bağlıdır (Risko & Gilbert, 2016).

Bilişsel katılım üzerine yapılan araştırmalar, öğrenme fırsatlarının öğrencilerin içeriği yalnızca alıp işlemelerine değil, içerikle ne ölçüde aktif biçimde etkileşime girdiklerine bağlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Chi ve Wylie (2014), öğrencilerin bilişsel katılımını pasif, aktif, yapıcı ve etkileşimli olarak sınıflandıran ICAP çerçevesini önermiş ve öğrenme çıktılarının katılım düzeyiyle birlikte arttığını ileri sürmüştür. ÜYZ kullanımına dair daha yakın tarihli bulgular da bu teknolojilerin üst düzey düşünmeyi destekleyebileceğine işaret etmekle birlikte, etkinin öğretim koşullarına ve öğrenci özelliklerine göre değişebildiğini ortaya koymaktadır. Nitekim 29 deneysel ve yarı deneysel çalışmayı kapsayan bir meta-analiz, üst düzey düşünme üzerinde genel olarak olumlu bir etki bildirmiş, ancak sonuçların farklı değişkenlere ve düzenleyici faktörlere göre farklılaştığını göstermiştir (Zhao vd., 2025). Bu bulgular, YZ destekli öğrenmede üstbilişsel düzenlemenin önemini pekiştirmektedir. Öğretim tasarımı, karmaşık görevlerin YZ'ye devredilmesini bütünüyle yasaklamak yerine, öğrencilerin akıl yürütme süreçlerini görünür kılmalarını, kararlarını gerekçelendirmelerini, yapay zekâ önerilerini doğrulamalarını ve araçtan bağımsız olarak ne öğrendiklerini değerlendirmelerini teşvik etmelidir.

ÜYZ aracılı bir dünyada temel eleştirel düşünme görevlerinden biri, doğrulama ya da yargıda bulunma haline gelmektedir. ÜYZ tarafından üretilen bir metni eleştirel biçimde değerlendirme, metindeki örtük yanlılıkları, mantıksal hataları veya olgusal yanlışlıkları tespit etme becerisi, büyük ölçüde kullanıcının ilgili alana özgü bilgi birikimine bağlıdır (Bearman vd., 2024). Son yıllarda kullanımı bir ölçüde geri planda kalmış olsa da bilgi okuryazarlığı olarak adlandırılan, bilgiyi sorgulamaya yönelik bu beceriler halen önemini korumaktadır. Benzer şekilde YZ okuryazarlığı da, YZ teknolojilerinin eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmesini, YZ ile etkili biçimde iletişim kurulup iş birliği yapılmasını ve YZ'nin çevrim içi ortamlarda, evde ve iş yerinde bir araç olarak kullanılmasını sağlayan yeterlikler bütünü olarak tanımlanmıştır (Long & Magerko, 2020). YZ'nin insan analizinin yerini alması yerine onu tamamladığı bir zeka dengesine ulaşmak, bu doğrulama anlayışını, başka bir deyişle bilgi okuryazarlığını geliştiren öğretim stratejilerini gerektirmektedir.

Dolayısıyla YZ'nin eğitim açısından oluşturduğu asıl risk, öğrencilerin onu yalnızca bir kompozisyon oluşturmak amacıyla kullanmaları değildir. Çok daha derin bir risk, ÜYZ'nin bilgi inşası ve doğrulama süreçlerine, yani eleştirel düşünmenin büyük ölçüde dayandığı uzun süreli bellek birikimini ve bunun sonucunda gelişen becerileri oluşturan temel bilişsel süreçlere müdahale edebilmesidir. Bu risk, öğrenciler arasında da aynı biçimde dağılmamaktadır: Çinli üniversite öğrencileriyle yürütülen bir anket çalışması, ÜYZ kullanıcıları arasında eleştirel düşünme kazanımlarının farklı kullanıcı profillerine göre ayrıştığını, öğrenme motivasyonunun ise hem eleştirel düşünme kazanımlarının hem de daha düşük düzeyde bilişsel özerklik bırakmanın en güçlü yordayıcısı olduğunu bildirmektedir (Si vd., 2026). Böyle bir bulgu, ÜYZ'yi bilginin geliştirilmesi ve kalıcı hale getirilmesi için gerekli bilişsel katılımın yerine geçen bir unsur olarak değil, öğrencilerin düşünme süreçlerini destekleyen bir kaynak olarak konumlandıran yaklaşımları desteklemektedir.

Güncel Deneysel Çalışmaların Sonuçları

Yukarıda ele alınan kuramsal tartışma, son iki yılda yayımlanan deneysel çalışmalarla büyük ölçüde örtüşen bir tablo çizmektedir. Alan deneylerinden elde edilen en dikkat çekici bulgulardan biri, ÜYZ desteği altındaki performansın bağımsız öğrenmeyle her zaman örtüşmediğidir. Türkiye'de bir lisede yaklaşık bin öğrenciyle yürütülen matematik temelli alan deneyinde, standart bir sohbet robotu arayüzü kullanan öğrenciler alıştırma oturumlarında daha iyi performans göstermiş; ancak destek ortadan kaldırıldığında ÜYZ'ye hiç erişmemiş akranlarından daha düşük başarı elde etmiştir ve notlarında yaklaşık %17'lik bir düşüş gözlenmiştir (Bastani vd., 2025). Araştırmacılar bu durumu öğrencilerin ÜYZ'yi alıştırma sırasında bir *koltuk değneği* olarak kullanmasına bağlamış; öğrenmeyi koruyacak biçimde tasarlanmış istemlerle çalışan "öğretmen" sürümünde ise olumsuz etkinin büyük ölçüde azaldığını bildirmiştir. Bulgular desteği aşamalı olarak azaltan bir iskele mekanizmasının yokluğuna ilişkin yukarıdaki tartışmayı deneysel olarak desteklemektedir.

Yazma görevine odaklanan Fan vd. (2025), ChatGPT'den destek alan öğrencilerin metin puanlarında iyileşme gösterdiğini, ancak bunun bilgi edinimine ve transfere anlamlı biçimde yansımadığını bildirmiştir. Yazarlar, öğrencilerin üstbilişsel süreçlerini YZ'ye bırakma eğilimini "üstbilişsel tembellik" olarak adlandırmaktadır. Anket temelli çalışmalar da benzer bir örüntüye işaret etmektedir: Gerlich (2025), 666 katılımcıyla yürüttüğü çalışmada sık ÜYZ kullanımı ile eleştirel düşünme puanları arasında olumsuz bir ilişki saptamış ve bu ilişkide bilişsel dışsallaştırmanın aracı rol oynadığını bildirmiştir. Lee vd. (2025) ise "bilgi çalışanlarında" ÜYZ'ye duyulan güvenin yüksekliğinin daha az eleştirel düşünme çabasıyla, kişinin kendi becerisine duyduğu güvenin ise daha fazla eleştirel düşünmeyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, yukarıda aktarılan, kendi becerisine güveni düşük bireylerin daha çok dışsallaştırdığı yönündeki bulguyla (Chen vd., 2026) örtüşmektedir. Ancak bu çalışmaların bir bölümünün ilişkisel ve öz bildirime dayalı olduğu, dolayısıyla nedensel yorumlara açık olmadığı göz önünde bulundurulmalıdır.

İkinci dilde yazma becerisine odaklanan çalışmalar da benzer bir ayrışmayı yansıtmaktadır. 2010–2025 yılları arasında yayımlanan 33 deneysel çalışmayı süreç izleme bakış açısıyla inceleyen sistematik bir derleme, öğrencilerin ÜYZ aracılı geribildirimle etkileşimini iki uç arasında bir süreklilik olarak betimlemektedir. Bir uçta önerilerin eleştirel biçimde değerlendirilip seçici olarak kullanıldığı üstbilişsel süzme, diğer uçta revizyon ve karar verme sorumluluğunun ÜYZ'ye bırakıldığı bilişsel dışsallaştırma yer almaktadır. İncelenen çalışmaların yaklaşık yarısında (17 çalışma, %52) önerilerin sistematik biçimde sorgulanmadan kabul edilmesi, fikir üretiminin ÜYZ'ye devredilmesi ve izleme davranışlarında azalma gibi dışsallaştırma örüntüleri saptanırken, yalnızca %36'sında sürekli ve üst düzey bir değerlendirici süzmeye

işaret eden bulgulara rastlanmıştır; yazarlar, dışsallaştırmaya ilişkin bulguların kısmen ilişkisel desenlere dayandığını da belirtmektedir (Alghamdi & Alghizzi, 2026).

Yapılandırılmış kullanımın etkisini sınayan müdahale çalışmaları bu nedenle özellikle önemlidir. Çin'de 240 birinci sınıf İngilizce bölümü öğrencisiyle yürütülen bir çalışmada, beyin fırtınası ve dil bilgisi gibi alt düzey yazma görevlerinin bilinçli olarak ÜYZ'ye devredilip öğrencilerin analiz, değerlendirme ve yansıtma üzerine yoğunlaşmasının amaçlandığı bir "bilişsel yük boşaltma öğretimi" uygulanmış; bu yaklaşımın eleştirel düşünme becerilerini anlamlı biçimde geliştirdiği bildirilmiştir (Hong vd., 2025). Bu bulgu, alt düzey–üst düzey düşünme ayrımının öğretim tasarımına dönüştürülebileceğini göstermesi bakımından değerlidir.

Daha yakın tarihli bir çalışmada Chen (2026), sekiz hafta süren sınıf içi yarı deneysel bir desende 180 Çinli lisans öğrencisini üç koşula ayırmıştır: ÜYZ'siz yazma, zorunlu yansıtma içeren sınırlandırılmış ÜYZ desteği ve açık ÜYZ iş birliği. Destekli yazma performansında en yüksek ortalamayı açık iş birliği koşulu göstermiş, ancak sınıf kümelenmesine göre düzeltilmiş karşılaştırma kesin sonuç vermemiştir. Sekizinci hafta ölçümlerinde ise sınırlandırılmış destek koşulu, açık iş birliğine kıyasla yazı kalitesi, üst düzey düşünme, argüman derinliği ve bağımsız gözden geçirme kalitesinde daha yüksek düzeltilmiş değerler göstermiştir (bu farkların istatistiksel anlamlılığı sınırdadır). Açık iş birliği daha yüksek düzeyde toplam dışsallaştırmayı yordamış, bu da daha düşük üst düzey düşünme ile ilişkili bulunmuştur. Sonuçlar birlikte ele alındığında, destekli performansın tek başına öğrenmenin göstergesi olarak yorumlanamayacağı görülmektedir.

Güncel çalışmalar, dışsallaştırmanın yalnızca miktarının değil niteliğinin de belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Zhu vd. (2026), üç dalgalı ve zaman gecikmeli bir anket çalışmasında (aynı katılımcılardan verilerin üç farklı zaman diliminde belirli aralıklarla toplandığı boylamsal bir çalışms) temel düşünme işini ÜYZ'ye devretmeyi (bağımlı dışsallaştırma) ile ÜYZ'yi bilişsel kontrolü elde tutarak bir destek olarak kullanmayı (özerk dışsallaştırma) birbirinden ayırmıştır. Bağımlı dışsallaştırma, bilişsel kontrolün ÜYZ'ye aktarılmasıyla ve daha düşük içsel motivasyonla, dolayısıyla daha olumsuz algılanan bilişsel çıktılarla ilişkili bulunurken; özerk dışsallaştırma daha yüksek içsel motivasyon ve daha olumlu algılanan çıktılarla ilişkilendirilmiştir. Bu ayrım, öz raporlama tekniğine dayalı, algılanan çıktılardan ortaya çıkmış olsa da Dunn ve Risko'nun (2016) üstbilişsel dışsallaştırma tartışmasıyla ve YZ çıktısını sorgulayan ve doğrulayan kullanıcılarda dışsallaştırmanın olumlu katkısını gösteren bulgularla (Iqbal vd., 2025) örtüşmektedir.

Bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde üç ortak nokta öne çıkmaktadır. Birincisi, destekli performans ile bağımsız öğrenme birbirinden ayrışabilmekte; ikincisi, ÜYZ'nin öğrenme üzerindeki etkisi kullanımın yapılandırılıp yapılandırılmadığına, devredilen işlemin düzeyine ve öğrencinin üstbilişsel katılımına bağlı olarak değişmektedir. Üçüncüsü ise kanıt tabanı hala sınırlıdır: çalışmaların önemli bir bölümü ilişkisel desenlere, öz bildirime ve kısa süreli müdahalelere dayanmakta, örneklemler belirli bağlamlarda yoğunlaşmakta ve ikinci dil alanındaki çalışmalar ağırlıklı olarak yazma becerisine odaklanmaktadır. Konuşma, dinleme ve sözcük edinimi gibi alanlarda ÜYZ aracılı dışsallaştırmanın bağımsız dil performansı üzerindeki uzun vadeli etkilerini izleyen çalışmalara ihtiyaç vardır (Jalambo vd., 2025).

SONUÇ

Bu derlemede ele alınan kuramsal ve deneysel çalışmalar, ÜYZ aracılı bilişsel dışsallaştırmanın dil öğrenimi açısından hem bir fırsat hem de bir risk barındırdığını göstermektedir. Bilişsel Yük Kuramı'nın çerçevesinde bakıldığında, ÜYZ dışsal yükü azaltarak çalışma belleğinde alan açabilmekte; ancak bu alanın şema

oluşumunu destekleyen anlamlı bilişsel işlemeye ayrılıp ayrılmadığı, görev tasarımına ve öğrencinin üstbilişsel katılımına bağlı kalmaktadır. Desteğin aşamalı olarak azaltılmadığı, devredilen işlemlerin öğrenmenin hedeflediği süreçleri de kapsadığı ve çıktıların sorgulanmadan kabul edildiği durumlarda, dışsallaştırma öğrenme yanılsamasına ve bağımlılığa dönüşme riski taşımaktadır.

Bu nedenle ikinci/yabancı dil öğretiminde asıl soru, ÜYZ'nin kullanılıp kullanılmaması değil, hangi görevlerin, hangi koşullarda ve hangi üstbilişsel desteklerle devredileceğidir. Rutin dil işlemlerini devreden, buna karşılık anlam kurma, argüman geliştirme ve doğrulama sorumluluğunu öğrenende bırakan; öğrencilerden akıl yürütme süreçlerini görünür kılmalarını ve araçtan bağımsız performanslarını izlemelerini isteyen yapılandırılmış tasarımlar, mevcut kanıtlar ışığında en umut verici yön olarak görünmektedir.

KAYNAKLAR

Alghamdi, L. H., & Alghizzi, T. M. (2026). Metacognitive filtering and cognitive offloading in AI-assisted L2 writing: A PRISMA-guided process-tracing synthesis. *Behavioral Sciences, 16*(7), 1229. https://doi.org/10.3390/bs16071229

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.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Bastani, H., Bastani, O., Sungu, A., Ge, H., Kabakcı, Ö., & Mariman, R. (2025). Generative AI without guardrails can harm learning: Evidence from high school mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 122*(26), e2422633122. https://doi.org/10.1073/pnas.2422633122

Bauer, E., Greiff, S., Graesser, A. C., Scheiter, K., & Sailer, M. (2025). Looking beyond the hype: Understanding the effects of AI on learning. *Educational Psychology Review, 37*(2). https://doi.org/10.1007/s10648-025-10020-8

Bearman, M., Tai, J., Dawson, P., Boud, D., & Ajjawi, R. (2024). Developing evaluative judgement for a time of generative artificial intelligence. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 49*(6), 893–905. https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2335321

Chen, O., Allen, R., Waterman, A., & Sweller, J. (2026). The relationship between cognitive offloading and the transient information effect. *Educational Psychology Review, 38*(1). https://doi.org/10.1007/s10648-026-10132-9

Chen, X. (2026). Layer-sensitive cognitive offloading in generative AI-assisted writing: Supported performance and independent no-AI outcomes. *Frontiers in Psychology, 17*, Article 1906199. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1906199

Chi, M. T. H., & Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist, 49*(4), 219–243. https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823

Dawson, P. (2020). Cognitive offloading and assessment. In M. Bearman, P. Dawson, R. Ajjawi, J. Tai, & D. Boud (Eds.), *Re-imagining university assessment in a digital world* (pp. 37–48). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41956-1_4

Dellermann, D., Ebel, P., Söllner, M., & Leimeister, J. M. (2019). Hybrid intelligence. *Business & Information Systems Engineering, 61*(5), 637–643. https://doi.org/10.1007/s12599-019-00595-2

Dunn, T. L., & Risko, E. F. (2016). Toward a metacognitive account of cognitive offloading. *Cognitive Science, 40*(5), 1080–1127. https://doi.org/10.1111/cogs.12273

Emerson, N., Holland, T., Mitchell, T. D., Shum, D., & Oga-Baldwin, W. Q. (2026). Embedding constrained, learner-initiated GenAI feedback in collaborative L2 writing: Targeted grammar gains with a two-week follow-up. Technology in Language Teaching & Learning, 8, 104008-104008.

Fan, Y., Tang, L., Le, H., Shen, K., Tan, S., Zhao, Y., Shen, Y., Li, X., & Gašević, D. (2025). Beware of metacognitive laziness: Effects of generative artificial intelligence on learning motivation, processes, and performance. *British Journal of Educational Technology, 56*(2), 489–530. https://doi.org/10.1111/bjet.13544

Geary, D. C. (2008). An evolutionarily informed education science. *Educational Psychologist, 43*(4), 179–195. https://doi.org/10.1080/00461520802392133

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

Hong, H., Vate-U-Lan, P., & Viriyavejakul, C. (2025). Cognitive offload instruction with generative AI: A quasi-experimental study on critical thinking gains in English writing. *Forum for Linguistic Studies, 7*, 325-334.

Iqbal, J., Hashmi, Z. F., Asghar, M. Z., & Abid, M. N. (2025). Generative AI tool use enhances academic achievement in sustainable education through shared metacognition and cognitive offloading among preservice teachers. *Scientific Reports, 15*(1), 16610. https://doi.org/10.1038/s41598-025-01676-x

Jalambo, M. O., Çakmak, F., & Akhter, S. (2025). Effects of self-regulated vocabulary learning with chatbots on incidental and collocational vocabulary learning and foreign language learning boredom. *Discover Education, 4*(1), 501.

Lee, H.-P., Sarkar, A., Tankelevitch, L., Drosos, I., Rintel, S., Banks, R., & Wilson, N. (2025). The impact of generative AI on critical thinking: Self-reported reductions in cognitive effort and confidence effects from a survey of knowledge workers. In Proceedings of the *2025 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. Association for Computing Machinery*. https://doi.org/10.1145/3706598.3713778

Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. In Proceedings of the *2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1–16). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3313831.3376727

Maghsudi, S., Lan, A., Xu, J., & van der Schaar, M. (2021). Personalized education in the artificial intelligence era: What to expect next. *IEEE Signal Processing Magazine, 38*(3), 37–50. https://doi.org/10.1109/MSP.2021.3055032

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

Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics, 11*(2), 129–158. https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129

Septyana, K., E., & Novinda, K. (2026). Mapping thematic evolution and pedagogical strategies of Generative AI in EFL writing. *ELT Forum, 15*(Special Issue), 116–130.

Si, S., Qi, Y., Xu, J., & Qi, X. (2026). When thinking is outsourced: Cognitive offloading and the heterogeneity of critical thinking among Chinese university students using generative artificial intelligence. *Journal of Intelligence, 14*(7), 116. https://doi.org/10.3390/jintelligence14070116

Skulmowski, A. (2023). Skulmowski, A. (2023). The cognitive architecture of digital externalization. *Educational Psychology Review, 35*(4), 101. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09818-1

Skulmowski, A. (2024). Placebo or assistant? Generative AI between externalization and anthropomorphization. *Educational Psychology Review, 36*(3). https://doi.org/10.1007/s10648-024-09894-x

Sparrow, B., Liu, J., & Wegner, D. M. (2011). Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips. *Science, 333*(6043), 776–778. https://doi.org/10.1126/science.1207745

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

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Newbury House.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science, 12*(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

Sweller, J. (2010). Element interactivity and intrinsic, extraneous, and germane cognitive load. *Educational Psychology Review, 22*(2), 123–138. https://doi.org/10.1007/s10648-010-9128-5

Sweller, J. (2023). The development of cognitive load theory: Replication crises and incorporation of other theories can lead to theory expansion. *Educational Psychology Review, 35*(4), 95.

Sweller, J. (2024). Cognitive load theory and individual differences. *Learning and Individual Differences*, 110, 102423.

Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. Springer Science & Business Media.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Wang, J. (2026). Cognitive offloading through digital tools and its relationship with critical thinking, task persistence, and learning depth. *Frontiers in Psychology*, 17, 1781101.

Waziana, W., Andewi, W., Wibisono, D., Hastomo, T., & Muslihudin, M. (2025). Exploring ChatGPT's impact on critical, creative, and reflective thinking skills: A mixed-methods study in an Indonesian EFL classroom. *Applied Research on English Language, 14*(4), 77–114. https://doi.org/10.22108/are.2025.145896.2564

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*(2), 89–100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Yao, G., & Fan, L. (2025). Cognitive load scale for AI-assisted L2 writing: Scale development and validation. *Frontiers in Psychology*, 16, 1666974. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1666974

Yarici, T., & Kardaş, D. (2026). Comparison of TDK and ChatGPT in terms of abstract word descriptions in teaching Turkish as a foreign language. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences, 16*(1), 1-41. https://doi.org/10.17984/adyuebd.1682303

Zhao, Y., Yue, Y., Sun, Z., Jiang, Q., & Li, G. (2025). Does generative artificial intelligence improve students' higher-order thinking? A meta-analysis based on 29 experiments and quasi-experiments. *Journal of Intelligence, 13*(12), Article 160. https://doi.org/10.3390/jintelligence13120160

Zhu, Q., Li, X., Dong, Y., Chang, P., & Fan, M. (2026). Not all cognitive offloading is equal: Distinguishing dependent and autonomous offloading to generative AI. *Frontiers in Psychology*, 17, 1878629. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1878629

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE VE TEKNOLOJİ KULLANIMINA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ [1]

Medine Kahraman, ALKÜ Mezun Öğrenci, medinekahraman943@gmail.com

Fatih Şeker, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, fatih.seker@alanya.edu.tr

GİRİŞ

Dijital dönüşüm süreci, bireylerin bilgiye erişme, iletişim kurma ve öğrenme biçimlerinde önemli değişimlere yol açmaktadır. Dijital teknolojilerin yaşamın farklı alanlarında yaygınlaşması, bireylerin teknolojiyi bilinçli, güvenli ve etkili biçimde kullanabilmelerini gerekli hâle getirmiştir. Bu doğrultuda sorgulayıcı ve analitik düşünme, üst düzey bilişsel başa çıkma, sosyo-iletişimsel yeterlilikler, kolektif çalışma, yaratıcılık ve dijital okuryazarlık gibi beceriler, 21. yüzyılın temel yeterlikleri arasında değerlendirilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024; Partnership for 21st Century Learning [P21], 2019). Teknolojinin eğitim süreçlerinde giderek daha fazla yer alması, söz konusu yeterliklerin öğretmen yetiştirme programları açısından da önem kazanmasına neden olmaktadır.

Eğitim alanında yaşanan teknolojik dönüşüm, öğretim süreçlerinin, öğrenme ortamlarının ve öğretmen rollerinin yeniden değerlendirilmesini gerekli kılmıştır. Teknolojik araçların eğitim ortamlarına dâhil edilmesi, öğrenme deneyimlerinin çeşitlendirilmesine ve farklı öğrenme ihtiyaçlarına yönelik uygulamaların geliştirilmesine olanak sağlayabilmektedir. Bununla birlikte, teknolojinin eğitimde etkili biçimde kullanılabilmesi yalnızca teknolojik araçlara erişimle sınırlı değildir. Öğretmenlerin teknolojiyi pedagojik amaçlarla kullanabilmeleri, teknolojik araçların eğitimsel değerini değerlendirebilmeleri ve bu araçlara yönelik uygun tutum geliştirmeleri de önem taşımaktadır (Erdemir vd., 2009; Oral, 2004).

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumları, teknolojinin eğitim süreçlerine dâhil edilmesine ilişkin yaklaşımlarını anlamada önemli bir değişken olarak değerlendirilmektedir. Öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sırasında teknolojiyle gerçekleştirdikleri öğrenme deneyimleri, mesleki yaşamlarında teknolojiyi kullanma biçimleri açısından önem taşıyabilir (Çağıltay vd., 2001). Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında teknoloji kullanımına ilişkin bilgi ve becerilerin yanı sıra teknolojiye yönelik tutumların da dikkate alınması gerekmektedir.

Teknoloji kullanımının okul öncesi eğitimdeki yeri, çocukların gelişimsel özellikleri ve öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda değerlendirilmelidir. Okul öncesi dönemde teknolojik araçların uygun amaçlarla ve gelişimsel özellikler dikkate alınarak kullanılması, öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesine ve çocuklara farklı öğrenme deneyimleri sunulmasına katkı sağlayabilir (Kol, 2012; Sayan, 2016). Bununla birlikte, teknolojinin okul öncesi eğitimde etkili biçimde kullanılabilmesi, öğretmenlerin teknolojik araçlara yönelik tutumlarının yanı sıra bu araçların pedagojik uygunluğunu değerlendirebilmelerini de gerektirmektedir. Dolayısıyla

[1] Araştırma, TÜBİTAK 2209/A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Desteği Programı kapsamında desteklenen proje çerçevesinde yürütülmüştür.

geleceğin okul öncesi öğretmenlerini yetiştiren lisans programlarında teknolojiye yönelik tutumların incelenmesi önem taşımaktadır.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar da öğretmen yetiştirme sürecinin önemli değişkenleri arasında yer almaktadır. Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları, mesleki gelişim süreçleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarıyla ilişkili olabilir (Tuncer & Dikmen, 2018). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile teknolojiye yönelik tutumun birlikte ele alınması, öğretmen adaylarının mesleki yönelimlerinin ve teknolojiye ilişkin yaklaşımlarının daha bütüncül biçimde değerlendirilmesine olanak sağlayabilir. Bu iki tutumun birlikte incelenmesi, öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin algıları ile eğitim süreçlerinde teknoloji kullanımına yönelik yaklaşımları arasındaki ilişkinin anlaşılması bakımından önem taşımaktadır.

Literatürde okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarını, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını veya bu değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Güney vd., 2023; Kaya, 2017). Bununla birlikte, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ve teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarını birlikte içeren araştırmaların yanı sıra bu tutumları cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaş ve benzeri demografik değişkenler üzerinde yapılan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Teknolojiye yönelik tutumların mesleki tutumlarla ilişkisi konusunda farklı sonuçların ortaya konulması, bu iki değişken arasındaki ilişkinin farklı örneklem ve araştırma bağlamlarında incelenmesini önemli hâle getirmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının demografik değişkenlere göre farklılaşabildiğini ve teknolojinin belirli eğitimsel süreçlerde tercih edildiğini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Gülen & Kaya, 2023). Bu durum, okul öncesi eğitim bağlamında teknolojiye yönelik tutumların farklı değişkenler açısından ele alınmasının önemini ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ve teknolojiye yönelik tutumlarının birlikte ele alındığında, bu iki tutum arasındaki ilişkinin ve demografik değişkenlere göre farklılaşmaların ortaya konulması açısından önem taşımaktadır. Bu araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ve teknolojiye yönelik tutumlarını belirlemeyi, bu tutumlar arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini incelemeyi ve tutum düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaş değişkenlerine göre değişkenlik gösterip göstermediğini ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırmanın, okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki tutumları ve teknolojiye yönelik yaklaşımlarına ilişkin mevcut literatüre katkı sağlaması ve öğretmen yetiştirme programlarının değerlendirilmesine yönelik bir bakış açısı sunması beklenmektedir.

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ve teknolojiye ilişkin tutum düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile teknolojiye yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ve teknolojiye yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ve teknolojiye yönelik tutumları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ve teknolojiye yönelik tutumları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada değişkenler arasındaki olası ilişkilerin ortaya konulması amaçlandığından ilişkisel tarama yaklaşımı benimsenmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki veya ikiden fazla değişken arasında birlikte bir değişimin varlığı ile bu değişimin seviyesini belirleme amacıyla kullanılmaktadır. Bu modele göre değişkenler arasındaki ilişkiye müdahale yapmaksızın araştırmalarda hedef kitlenin görüş, bilgi, beceri, yetenek vb. özelliklerin bir konu ya da duruma dayalı geniş örneklem üzerinde yapılan çalışmalardır (Karasar, 2020; Büyüköztürk vd., 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesi için kolay erişilebilir örnekleme yöntemi kullanılmış ve yapılan çalışmada verilere güvenli ve kolayla verilere ulaşılabileceği, bireylerin bir küme içerisinden seçildiği ve katılımların ise tamamen gönüllülük ilkesine dayandığı bir örneklem çeşididir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Uygun örnekleme yönteminde, araştırmanın yürütülebileceği uygun çevre koşullarına sahip ve araştırmacının verilere kolaylıkla ulaşabileceği bir evrenden, gönüllülük esasına dayalı olarak katılımcıların seçilmesi temel alınmaktadır (Büyüköztürk vd., 2009). Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu Akdeniz Bölgesi'nde bulunan bir devlete bağlı üniversitesinde öğrenim gören 156 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Çetin (2006) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği ile Aydın ve Karaa (2013) tarafından geliştirilen Öğretmen Adaylarının Teknolojiye Yönelik Tutumları Ölçeği kullanılmıştır. Beşli Likert tipinde hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği 39 maddeden oluşmakta olup ölçeğin iç tutarlılık güvenirliği Cronbach alfa katsayısı ile incelenmiş ve $\alpha = .90$ olarak bulunmuştur. Öğretmen Adaylarının Teknolojiye Yönelik Tutumları Ölçeği ise 17 maddeden oluşmakta ve beşli Likert tipinde derecelendirilmektedir. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin faktör analizi sonucunda KMO değerinin .889 olduğu, madde faktör yüklerinin .31 ile .70 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ise .87 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular, her iki ölçeğin geçerli ve güvenilir ölçme araçları olduğunu göstermektedir.

Etik İlkeler

Araştırmanın etik uygunluğu, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma Etiği Kurulu tarafından değerlendirilmiştir. Araştırma için 8 Mayıs 2025 tarihli ve 2025/26 karar numaralı etik kurul onayı alınmıştır. Araştırma, TÜBİTAK 2209/A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Desteği Programı kapsamında desteklenen proje çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırma sürecinde bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uygun hareket edilmiştir.

Veri Analizi

Elde edilen veriler SPSS paket programına aktarılmış, veri giriş kontrolleri gerçekleştirilmiş ve eksik ya da hatalı kayıtlar düzeltilmiştir. Verilerin analizinde bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t-testi, iki bağımsız grup arasındaki ortalama farkını karşılaştırmak için kullanılır. Bu test, gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup

olmadığını belirlemeye yardımcı olur (Field, 2013). Tek yönlü varyans analizi, birden fazla grup arasındaki ortalama farklarını karşılaştırmak için uygulanır. Bu analiz, gruplar arasındaki ayrımın istatistiksel olarak anlam bağını anlamayı desteklemektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Betimsel istatistikler, verilerin özetlenmesi ve tanımlanması için uygulanan analiz yöntemidir. Bu istatistikler, ortalama, medyan, standart sapma gibi temel ölçümleri içerir ve verilerin genel özelliklerini anlamaya yardımcı olur (Gravetter vd., 2008). Pearson korelasyon analizi, iki sürekli değişken bağlamındaki ilişkiyi ölçmek için kullanılmaktadır. Bu analiz, değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü ve şiddetini belirlemeye yardımcı olmaktadır (Cohen, 1988).

BULGULAR

Araştırma bulgularında, okul öncesi öğretmen adaylarının teknolojiye ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları tanımlayıcı istatistikler aracılığıyla incelenmiştir. Katılımcıların teknolojiye yönelik tutumları, 17 maddeyi içeren test ve 5'li Likert tipi bir ölçekle ölçülmüştür. Bu ölçekte en düşük puan 17 iken en yüksek puan ise 85'tir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ise 39 maddeyi içeren ve 5'li Likert tipi ölçek ile ölçülmüştür. Puanlama tablosunda en az puan 39 ile en yüksek puan 195 puan aralığı olarak bir ölçekle değerlendirilmiştir. Öğretmen adayların Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutum (TYT) ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum (ÖYT) puanlarına dair betimsel analiz sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının TYT ve ÖYT Puanlarına Dair Betimsel Analiz Sonuçları

Ölçek	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
TYT	156	35	85	64.8	10.7	0.481	0.086
ÖYT	156	84	168	130.3	20.1	0.048	-0.886

Araştırmada elde edilen betimsel istatistikler incelendiğinde, öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutum puanlarının 35 ile 85 arasında değiştiği ve ortalama puanın 64.78 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin teorik orta noktası olan 51 puanın üzerinde elde edilen bu ortalama, öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarının genel olarak olumlu yönde olduğunu düşündürmektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının ise 84 ile 168 arasında değiştiği ve ortalama puanın 130.31 (SS = 20.08) olduğu saptanmıştır. Ölçeğin teorik orta noktası olan 117 puanın üzerinde bulunan bu ortalama, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının da genel eğilimin olumlu yönde olduğunu göstermektedir. Her iki ölçeğe ilişkin puan dağılımları katılımcılar arasında bireysel farklılıklar bulunduğuna işaret etmekle birlikte, ortalama puanlar öğretmen adaylarının hem teknolojiye hem de öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu eğilime varıldığı ortaya koymaktadır. Okul öncesi öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile incelenmiş ve elde edilen veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının TYT ve ÖYT Puanları Arasındaki İlişkiye Analiz Sonuçları

Ölçek	$\bar{X}$	SS	N	r	p
TYT	64.78	10.65	156	.124	.123
ÖYT	130.31	20.08	156		

Tablo 2 incelendiğinde teknolojiye yönelik tutum ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur ($p = .123$; $p > .05$).

Okul öncesi öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiş ve ulaşılan veriler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının TYT ve ÖYT Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Analiz Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
TYT	Kadın	105	63.15	10.26	2.745	95.05	.007*
	Erkek	51	68.12	10.76			
ÖYT	Kadın	105	135.07	19.26	-4.590	104.14	< .001*
	Erkek	51	120.51	18.24			

Tablo 3 incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmen adaylarının puan ortalamalarına bakıldığında arasında istatistiksel olarak anlamlı biçimde değişiklik olduğu görülmektedir. Erkek öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutum puan ortalamasının ($\bar{X}$ = 68.12, SS = 10.76), kadın öğretmen adaylarının puan ortalamasından ($\bar{X}$ = 63.15, SS = 10.26) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bağımsız örneklemler t-testi sonuçları, istatistiksel anlamda cinsiyet değişkenine göre aradaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir (t(95.05) = 2.745, p = .007). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları cinsiyet üzerinden incelendiğinde de kadın ve erkek öğretmen adaylarının puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişikliğin olduğuna ulaşılmıştır [t(104.14) = -4.590, p < .001]. Kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puan ortalamasının ($\bar{X}$ = 135.07, SS = 19.26), erkek öğretmen adaylarının puan ortalamasından ($\bar{X}$ = 120.51, SS = 18.24) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre teknolojiye yönelik tutumları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının sınıf düzeyine göre değişkenliğin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile belirlenmiş ve elde edilen veriler Tablo 4 ve betimsel istatistikler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının TYT ve ÖYT Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Analizi Sonuçları

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
TYT	Gruplar Arası	249.2	3	83.1	0.728	.537
	Grup İçi	17335.9	152	114.1		
	Toplam	17585.2	155			
ÖYT	Gruplar Arası	181.03	3	60.3	0.147	.931
	Grup İçi	62322.2	152	410.0		
	Toplam	62503.2	155			

Tablo 4 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutum puanlarının (F(3, 152) = 0.728, p = .537) ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının (F(3, 152) = 0.147, p = .931) sınıf düzeyine göre istatistiksel bulgulara bakılarak anlamlı düzeyde değişkenlik göstermediği tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının teknolojiye ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir değişiklik ortaya koymadığını işaret etmektedir. Tablo 5 incelendiğinde, teknolojiye yönelik tutum puanları açısından, tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde en yüksek ortalamanın 3. sınıf öğrencilerine ait olduğu ($\bar{X}$ = 66.17, SS = 10.96), en düşük ortalamanın ise 1. sınıf öğrencilerinde bulunduğu ($\bar{X}$ = 62.95, SS = 9.62) belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarına dair tanımlayıcı istatistikler en yüksek öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puan ortalamasının 1. sınıf öğrencilerine ait olduğunu ($\bar{X}$ = 131.58, SS = 16.34), en düşük ortalamanın ise 2. sınıf öğrencilerinde olduğunu ($\bar{X}$ = 128.83, SS = 21.06) göstermektedir.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Teknolojiye ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri

Ölçek	Sınıf Düzeyi	N	X̄	SS
TYT	1. sınıf	38	62.95	9.62
	2. sınıf	47	64.36	10.86
	3. sınıf	46	66.17	10.96
	4. sınıf	25	65.76	11.32
	Toplam	156	64.78	10.65
ÖYT	1. sınıf	38	131.58	16.34
	2. sınıf	47	128.83	21.06
	3. sınıf	46	130.89	21.72
	4. sınıf	25	130.08	21.23
	Toplam	156	130.31	20.08

Okul öncesi öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının yaş değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile belirlenmiştir. Ulaşılan analiz sonuçları Tablo 6'da ve yaş gruplarına ilişkin betimsel istatistikler ise Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının TYT ve ÖYT Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Analizi Sonuçları

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
TYT	Gruplar Arası	417.0	4	104.3	0.917	.456
	Grup İçi	17168.1	151	113.7		
	Toplam	17585.1	155			
ÖYT	Gruplar Arası	837.7	4	209.4	.513	.726
	Grup İçi	61665.6	151	408.4		
	Toplam	62503.2	155			

Tablo 6 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının teknolojiye ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları ile yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik olmadığı görülmektedir. Teknolojiye yönelik tutum puanları açısından gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde değişiklik bulunmamıştır ($F(4,151) = 0.917$, $p = .456$). Benzer şekilde öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir değişikliğe ulaşılamamıştır ($F(4,151) = 0.513$, $p = .726$). Üst yaş gruplarındaki kısıtlı örneklem büyüklüğü nedeniyle bu sonucun genellenebilirliği sınırlıdır.

Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının TYT ve ÖYT Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Betimsel İstatistikleri

Ölçek	Yaş Grubu	N	X̄	SS
TYT	17–20	53	64.77	10.07
	21–24	88	65.38	10.86
	25–28	9	64.22	13.30
	29–32	3	56.00	8.72
	33 ve üzeri	3	57.67	5.86
	Toplam	156	64.78	10.65
ÖYT	17–20	53	129.79	18.73
	21–24	88	131.02	20.18
	25–28	9	123.44	26.15
	29–32	3	141.00	18.52
	33 ve üzeri	3	128.33	30.17
	Toplam	156	130.31	20.08

Tablo 7 de betimsel istatistikler incelendiğinde, teknolojiye yönelik en yüksek tutum puan ortalamasının 21–24 yaş grubundaki öğretmen adaylarına ait olduğu ($\bar{X}$ = 65.38, SS = 10.86), en düşük ortalamanın ise 29–32 yaş grubunda bulunduğu ($\bar{X}$ = 56.00, SS = 8.72) görülmektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik en yüksek tutum puan ortalamasın ise 29–32 yaş grubunda yer alan öğretmen adaylarında görülürken ($\bar{X}$ = 141.00, SS = 18.52), en düşük ortalama 25–28 yaş grubunda belirlenmiştir ($\bar{X}$ = 123.44, SS = 26.15).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının hem öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları hem de teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının değişkenler üzerinde olumlu düzeyde olduğu belirlenmiştir. Her iki ölçme aracından elde edilen ortalama puanların düşünsel sistemin orta noktanın üzerinde olup katılımcıların mesleklerine ve teknolojinin eğitime yönelik sürece dahil olması kapsamlı açıdan olumlu bir bakışa sahip olduklarını göstermektedir. Elde edilen bu sonuç niteliğinde bakıldığında, öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarının olumlu düzeyde olduğunu ortaya koyan önceki araştırmalarla benzerlik göz önünde bulunmaktadır (Öztürk, 2006; Tınmaz, 2004; Toker, 2004). Günümüzde teknolojilerin eğitim süreçlerinin ayrılmaz bir parçası hâline gelmesi, öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik olumlu algılar geliştirmesinde etkili olmuş olabilir. Bunun yanı sıra öğretmenlere eğitim hayatlarında uygulanan programlarında teknolojiyi etkili ve yeterli düzeyde yer verilmesi de bu tutumların oluşmasına katkı sağlamış olabilir.

Araştırmada öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile teknoloji kullanımına yönelik tutum arasında artı yönde ilişkinin olduğu ancak az seviyede düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki gözlemlenmiştir. Bu bulgu, teknolojiye yönelik olumlu tutumların öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumları doğrudan açıklamadığına işaret etmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmen adaylarının teknolojiyi yararlı ve gerekli görmeleri, öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerinin aynı ölçüde olumlu olacağı anlamına gelmemektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar; bireyin mesleki beklentileri, öğretmenlik deneyimleri, kişisel değerleri ve mesleğe yüklediği anlam gibi birçok değişkenden etkilenebilmektedir. Bu nedenle teknolojiye ilişkin olumlu yaklaşımlar ile mesleğe yönelik tutumların birbirinden bağımsız olarak şekillenebilmesi olası görünmektedir.

Araştırmada cinsiyet değişkenine yönelik veriler incelendiğinde, teknoloji kullanımına yönelik tutumların erkek öğretmen adaylarında, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların ise kadın öğretmen adaylarında daha yüksek olduğu görülmüştür. Özellikle öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarda kadınlar yararına ortaya çıkan farklılık, okul öncesi öğretmenliği alanının cinsiyet açısından bakıldığında tarihsel ve toplumsal ilişkili farklılıklardan dolayı olabilir. Tarihte genellikle toplumlar kadınların çocuk bakımı ve gelişimiyle ilgili sorumlu olarak tutulurdu. Türkiye'de okul öncesi öğretmenliği uzun yıllardır ağırlıklı olarak kadınların tercih ettiği meslek alanlarından biri olarak görülmektedir. Bu durum kadın öğretmen adaylarının meslekle daha güçlü bir özdeşleşme geliştirmelerine katkı sağlamış olabilir. Ancak araştırmada bu farklılığın nedenlerini açıklayabilecek değişkenler incelenmediğinden, bu değerlendirmelerin yalnızca olası yorumlar çerçevesinde ele alınması gerektiği unutulmamalıdır. Teknolojiye yönelik tutumların erkek öğretmen adayları yararına farklılaşması, Menzi vd. (2012) tarafından ulaşılan sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte alanyazında cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde değişiklik bulunmadığını ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır (Kaya, 2017). Bu durum, teknolojiye yönelik tutumların yalnızca cinsiyetle açıklanamayacağını düşündürmektedir. Teknolojiye erişim düzeyi, teknolojiyi kullanım sıklığı, bireysel teknoloji deneyimleri ve dijital yeterlik algıları gibi faktörler de bu konuda belirleyici olabileceği

savunulabilir. Dolayısıyla cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçların farklı örneklemler üzerinde yeniden incelenmesi yararlı olacaktır.

Araştırmada sınıf düzeyine göre öğretmenlik mesleğine ve teknoloji kullanımına yönelik tutumlarda anlamlı düzeyde değişiklik görülmemiştir. Bu sonuç, aynı sınıf düzeylerinde olmayıp eğitim alan öğretmen adaylarının benzer tutum özellikleri taşıdıklarını göstermektedir. Bununla birlikte sınıf düzeyleri arasında küçük çaplı ortalama farklılıklarının bulunması, lisans eğitimi sürecinde tutumların tamamen durağan olmadığına da işaret etmektedir. Nitekim alanyazında sınıf düzeyi yükseldikçe teknolojiye yönelik tutumların arttığını gözler önüne seren araştırmaların yanında (Akın & Baştuğ, 2005; Van Braak vd., 2004), azaldığını veya değişmediğini ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Howard vd., 2001). Bu farklı sonuçlar, eğitim programlarının yapısı, uygulama deneyimleri ve kurumlar arası farklılıkların tutumlar üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmadaki yaş değişkenine ilişkin verilerde öğretmenlik mesleğine ve teknoloji kullanımına yönelik tutumların yaş gruplarına göre anlamlı biçimde değişmediğini ortaya koymuştur. Ancak araştırmadaki yaş gruplarının dağılımı incelendiğinde özellikle ileri yaş gruplarında katılımcı sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle yaş değişkenine ilişkin sonuçların dikkatli yorumlanması gerekmektedir. Bununla birlikte ulaşılan verilere göre, okul öncesi öğretmen adaylarının teknolojiye ve mesleğe yönelik tutumlarının yalnızca yaş faktörüyle açıklanamayacağını göstermektedir. Bireysel deneyimler, eğitim geçmişi ve öğrenme ortamları gibi değişkenlerin de bu süreçte etkili olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının araştırmada öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve teknoloji kullanıma yönelik tutumların yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi gibi değişkenler çerçevesinde incelenmiş ve belirli farklılıklar ortaya konmuştur. Ulaşılan bulgular, okul öncesi öğretmen adaylarının hem mesleki tutumlarına hem de teknolojiyi kullanılışına yönelik tutumlarının var olduğunu ortaya koymuş ama bu tutumlar arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğuna ulaşılamamıştır. Bu durum, öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin bakış açıları ile teknolojiye yönelik yaklaşımlarının farklı dinamiklerden etkilenebileceğini düşündürmektedir. Araştırmada ayrıca teknoloji kullanımına yönelik tutumların erkek öğretmen adaylarında, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların ise kadın öğretmen adaylarında daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna karşılık yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir değişikliğe varılamamıştır. Araştırmanı sonuçları gösteriyor ki öğretmen yetiştirme süreçlerinde teknolojik yeterliklerin geliştirilmesinin önemli olduğunu göstermenin yanında, mesleki tutumların da ayrı bir gelişim alanı olarak ele alınması gerektiğine işaret etmektedir. Özellikle okul öncesi eğitim bağlamında teknolojinin pedagojik amaçlarla etkili kullanımını destekleyen uygulamalara yer verilmesi, öğretmen adaylarının mesleki ve teknolojik açıdan daha nitelikli bireyler olarak gelişmelerine kolaylaştırıcı rol sağlayabilir. Ayrıca okul öncesi öğretmen adayları örnekleminde mesleki tutum ile teknolojiye yönelik tutumun birlikte ele alındığı araştırmaların sınırlı sayıda olması dikkate alındığında, bu çalışmanın ilgili alanyazına katkı sunacağı değerlendirilmektedir.

KAYNAKLAR

Akın, M., & Baştuğ, A. (2005). Erzincan Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin bilgisayar ve internet teknolojilerinden yararlanma düzeylerini belirlemeye yönelik bir ön araştırma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 47–58.

Aydın, F., & Karaa, F. N. (2013). Öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumları: Ölçek geliştirme çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 10*(4), 103–118.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. baskı). Ankara Yayınları.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Çağıltay, K., Çakıroğlu, J., Çağıltay, N., & Çakıroğlu, E. (2001). Öğretimde bilgisayar kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 19–28.

Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28–37.

Erdemir, N., Bakırcı, H., & Erduran, E. (2009). Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme özgüvenlerinin tespiti. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 6*(3), 99–108.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). Sage Publications.

Howard, P., Rainie, L., & Jones, S. (2001). Days and nights on the Internet: The impact of a diffusing technology. *American Behavioral Scientist, 45*(3), 383–404.

Gülen, S., & Kaya, M. (2023). Öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Teknoloji, 5*(2), 145–160.

Güney, Z. (2023). Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8*(2), 149–164.

Gravetter, F. J., Wallnau, L. B., Forzano L. A. B,, & Witnauer, J.E. (2008). *Essential of statistics for the behavioral sciences* (10th ed.). Cengage Learning.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (35. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Kaya, B. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum düzeyi ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi.

Kol, S. (2012). Okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(2), 543–554.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları ortak metni. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Menzi, N., Çalışkan, E., & Çetin, O. (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 2*(1), 1–18.

Oral, B. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15, 88–98.

Öztürk, T. (2006). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Balıkesir ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Partnership for 21st Century Learning. (2019). *Framework for 21st century learning definitions*. https://static.battelleforkids.org/documents/p21/p21_framework_definitionsbfk.pdf

Sayan, H. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(13), 167–183.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.

Tınmaz, H. (2004). *An assessment of preservice teachers' technology perceptions and competencies* (Master's thesis). Middle East Technical University.

Toker, S. (2004). *An assessment of preservice teacher education program in relation to technology training for future practice: A case of primary school teacher education program* (Master's thesis). Middle East Technical University.

Tuncer, M., & Dikmen, M. (2018). Öğretmen adaylarının bilgi-okuryazarlık düzeyleri ve mesleğe yönelik tutumları. *Akademik Bakış Dergisi,* 66, 310–325.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. genişletilmiş baskı). Seçkin Yayıncılık.

Van Braak, J., Tondeur, J., & Valcke, M. (2004). Explaining different types of computer use among primary school teachers. *European Journal of Psychology of Education, 19*(4), 407–422.

FEN EĞİTİMİNDE ROBOTİK KODLAMA

Zeynep Hilal Yıldırım, Deneyap Teknoloji Atölyeleri, zeynephilaly1@gmail.com

Mücahit Köse, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, mucahit.kose@alanya.edu.tr

GİRİŞ

Eğitim, bireylerin bilgi, beceri ve değerlerle donatılarak toplumun gelişimine katkı sağlamalarını hedefleyen dinamik ve çok boyutlu bir süreç olarak tanımlanabilir. Teknolojideki gelişmelerin son yıllarda bu süreci önemli ölçüde etkilediği, öğrenme ortamlarının daha etkileşimli ve bireyselleştirilmiş bir yapıya doğru evrildiği görülmektedir. Bu kapsama uygun bir şekilde hazırlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bütüncül ve disiplinler arası yaklaşımı ile öğrencilere yaşanılan dönemin şartlarına uygun becerileri kazandırmayı geliştirmeyi hedeflemektedir (Canbulat, 2025). Öğrencinin bilgiyi kendisi için yapılandırdığı çağdaş eğitim anlayış bilimsel uygulamaları; gözlem yapmayı, ölçmeyi, veri toplamayı ve bu verilerden kanıta dayalı sonuçlar çıkarmayı içerir (National Research Council [NRC], 2012). Bu bağlamda problem çözmeyi ve bilgi-işlemsel düşünmeyi destekleyen uygulamaların fen ve matematik sınıflarına nasıl taşınabileceği giderek daha fazla tartışılmaktadır (Weintrop vd., 2016). Robotik kodlama etkinlikleri de bu ihtiyaca karşılık verebilecek araçlardan biri olarak öne çıkmaktadır (Benitti, 2012).

Robotik kodlama, öğrencinin soyut bir fen kavramını fiziksel dünyada görmesine ve kendi tasarladığı bir projeyi hayata geçirmesine olanak tanıyabilir (Barak ve Zadok, 2009; Sullivan, 2008). Papert'in (1980) çalışmalarına dayanan ve Harel ve Papert (1991) tarafından kuramsallaştırılan inşacı (constructionist) yaklaşıma göre öğrenme, bireyin dış dünyada paylaşılabilir bir ürün ortaya koyduğu durumlarda özellikle güçlü biçimde gerçekleşir. Bir ışık sensörünün verisine göre yön değiştiren bir araç ya da sıcaklık eşiğini aştığında uyarı veren bir devre, böyle bir ürüne örnektir. Bu sürecin, teknik bir programlama becerisi kazandırmanın ötesinde bir anlam taşıdığı söylenebilir. Öğrencilerin robotu çoğu zaman birlikte kurdukları, kodun neden çalışmadığını birlikte tartıştıkları ve çözümü birlikte aradıkları görülebilir. Bu nedenle robotik kodlamanın takım çalışması, iletişim ve iş birliği gibi sosyal becerileri de besleyebileceği belirtilmektedir (Scaradozzi vd., 2015). Uluslararası alanyazındaki sistematik derlemeler de eğitsel robotiğin çoğunlukla fen ve matematik alanlarında ve problem çözme becerileri bağlamında çalışıldığını ortaya koymaktadır (Anwar vd., 2019; Benitti, 2012).

Bu bölümde, eğitim teknolojilerinin öğrenci üzerindeki etkisinin yalnızca başarı puanlarıyla değil, öğrencinin yaşantısı, derse yönelik duyuşsal yönelimi ve beceri temelli deneyimleriyle birlikte değerlendirilmesi gerektiği görüşünden hareket edilmiştir (Brennan ve Resnick, 2012). Bölümün amacı, robotik kodlamanın fen eğitimindeki kuramsal temellerini, fen öğrencisinin akademik, bilişsel ve duyuşsal gelişimine etkilerini ve fen bilimleri konu alanlarıyla nasıl bütünleştirilebileceğini ulusal ve uluslararası alanyazın ışığında ele almaktır. Deneysel bulguların ötesine geçilerek, robotik kodlamanın bir fen öğretim aracı olarak nasıl konumlandırılabileceği, hangi pedagojik yaklaşımlarla desteklenmesinin anlamlı olacağı ve mevcut kuramsal çerçevenin sınıf uygulamalarına nasıl yön verebileceği tartışılacaktır.

Fen Eğitiminde Teknoloji ve Kodlama Uygulamalarının Teorik Temelleri

Özellikle fen bilimleri ve matematik gibi soyut kavramların yoğun olarak yer aldığı derslerde, teknolojik araçların ve dijital materyallerin kullanımının öğrencilerin zorlandıkları konuları daha iyi kavramalarına

katkı sağlayabildiği belirtilmektedir (Hillmayr vd., 2020; Rutten vd., 2012). Fen eğitiminde bilgisayar simülasyonlarının öğrenme etkilerini inceleyen bir derleme, simülasyonların özellikle laboratuvar etkinlikleriyle birlikte kullanıldığında geleneksel öğretimi güçlendirebildiğini ortaya koymaktadır (Rutten vd., 2012); eğik atış konusunda yürütülen bir vaka çalışması da simülasyonların öğrencilerin kavramsal anlamalarına katkı sağlayabildiğini göstermiştir (Jimoyiannis ve Komis, 2001). Ortaokul ve lise düzeyinde matematik ve fen derslerinde dijital araç kullanımını inceleyen bir meta-analiz ise bu araçların öğrenme çıktıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu raporlamaktadır (Hillmayr vd., 2020).

Bu süreçte sanal laboratuvarlar, bilgisayar tabanlı simülasyonlar, akıllı tahtalar, STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) uygulamaları ve robotik kodlama gibi uygulamaların fen eğitiminde giderek daha sık başvurulan araçlar olduğu söylenebilir. Fiziksel laboratuvar olanaklarının sınırlı olduğu durumlarda dijital simülasyonlar ve sanal laboratuvarlar öğrenme sürecine önemli bir destek sunabilmektedir (de Jong vd., 2013); ancak bu tür okullarda robotik kitlere erişimin de sınırlı olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Ulusal alanyazında da robotik uygulamalarının fen derslerinde öğrenciyi etkin kılan ve laboratuvar çalışmalarını zenginleştiren bir araç olarak kullanılabileceği vurgulanmaktadır (Koç ve Böyük, 2013; Koç Şenol ve Büyük, 2015).

Fen eğitimi açısından robotik kodlamanın kuramsal köklerinin iki ayrı geleneğe uzandığı söylenebilir. Birincisi, sensör temelli ölçüm geleneğidir. Mokros ve Tinker (1987), mikrobilgisayar tabanlı laboratuvar çalışmalarında öğrencilerin bir olguyu gözlerken grafiğin eş zamanlı olarak oluşmasını izlemelerinin grafik yorumlama becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Günümüzde bir mikrodenetleyiciye bağlanan sıcaklık, ışık veya mesafe sensörü benzer bir işlev görmektedir; üstelik öğrenci bu kez ölçüm sistemini kendisi kurabilmekte ve veriyi hangi aralıklarla toplayacağına kendisi karar verebilmektedir (Gendreau Chakarov vd., 2021). İkincisi ise bilgi-işlemsel düşünme (computational thinking) geleneğidir. Wing (2006) bu kavramı, bilgisayar biliminin temel kavramlarından yararlanarak problem çözmeyi, sistem tasarlamayı ve insan davranışını anlamayı kapsayan bir düşünme biçimi olarak ele almış; soyutlama ve ayrıştırmayı bu düşünme biçiminin temel öğeleri arasında saymıştır. Kavram sonraki çalışmalarda daha işlevsel tanımlara kavuşmuştur (Brennan ve Resnick, 2012). Bu çalışmalardan biri olan Weintrop vd. (2016), bilgi-işlemsel düşünmeyi fen ve matematik sınıfları için yeniden düzenleyerek veri uygulamaları, modelleme ve simülasyon uygulamaları, bilgi-işlemsel problem çözme uygulamaları ve sistem düşünmesi uygulamaları olmak üzere dört kategoriden oluşan bir taksonomi önermiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nde fen öğretim programlarına yön veren çerçeve belgesinde de "matematik ve bilgi-işlemsel düşünmenin kullanılması", sekiz temel bilimsel uygulamadan biri olarak tanımlanmıştır (NRC, 2012). Bu iki geleneğin robotik kodlamada bir araya geldiği söylenebilir: Öğrenci hem sensörle veri toplar hem de bu veriyi işleyen algoritmayı yazar (Gendreau Chakarov vd., 2021).

Robotik kodlamanın, öğrenciye yalnızca ekran üzerinden değil, dokunabildiği, birleştirebildiği ve fiziksel tepkilerini gözlemleyebildiği somut bir öğrenme materyali sunmasıyla diğer teknolojik araçlardan ayrıştığı düşünülmektedir. Öğrencilerin teknolojiyle pasif bir tüketici olarak değil, aktif bir üretici olarak ilişki kurması, inşacı yaklaşımın ve bilgi-işlemsel düşünmeye ilişkin çerçevelerin temel vurgularından biridir (Brennan ve Resnick, 2012; Harel ve Papert, 1991). Bu durumun, öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan becerileri erken yaşlardan itibaren geliştirmeleri açısından da bir fırsat sunduğu söylenebilir.

Robotik Kodlama Eğitiminin Fen Öğrencisinin Gelişimine Çok Yönlü Etkileri

Robotik kodlama, doğası gereği yalnızca dijital ortamda teknoloji kullanım becerilerini geliştiren sınırlı bir alan olarak görülmemelidir. Algoritmik düşünme stratejilerini kurgulama, karmaşık problemleri küçük

parçalara bölerek çözebilme, yaratıcı ve yenilikçi fikirler üretebilme gibi bilişsel yetileri besleyebilecek çok yönlü bir öğrenme alanı olarak da değerlendirilmektedir (Koç ve Böyük, 2013). Nitekim deneysel çalışmalar, robotik etkinliklerin öğrencilerin bilgi-işlemsel düşünme becerilerini geliştirebildiğini göstermektedir (Atmatzidou ve Demetriadis, 2016; Bal, 2019). Bu süreçte öğrenciler, kendilerine sunulan veya çevrelerinde gözlemledikleri gerçek dünya problemlerini robotik donanımlar ve kod dizilimleri kullanarak çözmeye çalışabilirler. Bunu yaparken de fen bilimleri, matematik ve mühendislik gibi disiplinlerde edindikleri kuramsal bilgileri uygulamalı bir şekilde sınama fırsatı bulurlar (Barak ve Zadok, 2009; Sullivan, 2008).

Alanyazın incelendiğinde, robotik kodlama eğitimlerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkisine işaret eden bir ampirik birikim bulunduğu söylenebilir (Benitti, 2012; Koçoğlu, 2022); bununla birlikte, ilerleyen bölümde değinileceği gibi bu sonuçlar her çalışmada aynı yönde değildir. Fen bilimleri derslerinde yürütülen uygulamalar da soyut kavramların robotik materyallerle somutlaştırılmasının öğrenmeyi destekleyebildiğine işaret etmektedir (Çakır, 2019; Şimşek, 2019; Uçar ve Sezek, 2024). Çakır (2019), ilkokul dördüncü sınıf düzeyinde gerçekleştirdiği araştırmada, robotik kodlama uygulamalarının öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de gözlem yapma, ölçme, veri kaydetme gibi temel bilimsel süreç becerilerini artırdığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Şimşek (2019) altıncı sınıf madde ve ısı ünitesinde robotik kodlama uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına ve bilimsel süreç becerilerine olumlu katkı sağladığını belirlemiştir. Uçar ve Sezek (2022, 2024) de Lego robotik uygulamalarının altıncı sınıf kuvvet ve hareket ünitesinde öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini, fen öğretiminde ise akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini raporlamıştır. Sullivan (2008) da robotik etkinliklere katılan öğrencilerle yürüttüğü çalışmada, bu etkinliklerin gözlem, tahmin ve hesaplama gibi düşünme becerilerini ve bilimsel süreç becerilerini harekete geçirdiğini, öğrencilerin sistem anlayışlarını da geliştirdiğini raporlamıştır. Bu bulgular, fiziksel bir nesne üzerinde yapılan işlemlerin fen konularının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabileceğine işaret etmektedir; ancak aktarılan çalışmaların öğrenmenin kalıcılığını doğrudan ölçmediği de belirtilmelidir.

Farklı sınıf kademelerinde ve çeşitli konularda yürütülen çalışmalar da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Güven ve Özünel (2023), ilkokul ikinci sınıf düzeyinde doğal afetler konusunun Arduino destekli robotik kodlama etkinlikleriyle işlenmesinin öğrencilerin başarısını ve teknolojiye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Taşmış Işık ve Doğru (2024) ise beşinci sınıf elektrik devre elemanları ünitesinde robotik kodlama uygulamalarının akademik başarıyı artırmada etkili olduğunu ifade etmiştir. Dökme ve Hancıoğlu (2025), yedinci sınıf öğrencileriyle yürüttükleri yarı deneysel çalışmada, elektrik konusunda kodlama ile bütünleştirilmiş üç aşamalı bir robotik STEM programının, aynı etkinlikleri kodlama olmadan yapan kontrol grubuna kıyasla öğrencilerin fene yönelik tutumlarını ve STEM kariyer ilgilerini anlamlı düzeyde artırdığını bulmuştur. Robotik kodlamanın etkisinin bilimsel süreç becerileriyle sınırlı kalmayıp üst bilişsel farkındalığa da uzanabildiğine ilişkin bulgular bulunmaktadır. Gürkez (2021), robotik kodlama eğitiminin ortaokul öğrencilerinin üst biliş beceri farkındalıkları ve öğrenmeye yönelik sorumlulukları üzerinde geniş bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu belirtmiştir. Eğitsel robotik uygulamalarının öğrenci başarısına etkisini inceleyen bir meta-analiz çalışmasında da olumlu bir etki rapor edilmiştir (Koçoğlu, 2022). Bu birikim, fen eğitiminde robotik kullanımının yalnızca eğlenceli bir "ders dışı etkinlik" olarak değil, öğretim programının hedeflerini destekleyebilecek bir pedagojik araç olarak da ele alınabileceğini göstermektedir. Kodlama platformlarının tercihi konusunda ise farklı bulgular mevcuttur. Eraytaç (2019) blok tabanlı (mBlock) kodlamanın metin tabanlı (Arduino IDE) kodlamaya göre ortaokul düzeyinde daha yüksek akademik başarı sağladığını belirlerken, Koçoğlu (2022) meta-analiz çalışmasında Arduino kullanılan çalışmalarda daha büyük bir etki büyüklüğü elde edildiğini ifade etmiştir. Ancak bu iki bulgunun

aynı düzlemde olmadığı göz önünde bulundurulmalıdır: Eraytaç'ın (2019) karşılaştırması programlama arayüzüne, Koçoğlu'nun (2022) bulgusu ise kullanılan donanım platformuna ilişkindir.

Uluslararası bulgular bu tabloyu desteklemekle birlikte bazı sınırlılıklara da dikkat çekmektedir. Benitti (2012), okullarda eğitsel robotik kullanımını inceleyen deneysel ve yarı deneysel çalışmaları derlediği sistematik incelemesinde, robotik etkinliklerin çoğunlukla fen ve matematik kavramlarının öğrenimini desteklediğini; ancak bazı çalışmalarda anlamlı bir fark bulunmadığını ve sonuçların etkinliğin nasıl tasarlandığıyla ilişkili olabileceğini ortaya koymuştur. Cheng vd. (2023) tarafından yapılan meta-analiz ise bilgi-işlemsel düşünmenin STEM derslerine bütünleştirilmesinin öğrenme performansı üzerinde güçlü bir olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Buna karşın Selçuk vd. (2024), sekiz haftalık Arduino uygulaması sonunda altıncı sınıf öğrencilerinin robotiğe yönelik tutumlarının olumlu kaldığını, ancak ders motivasyonu puanlarında bir düşüş görüldüğünü raporlamıştır; bu bulgu, robotik etkinliklerin motivasyonu her koşulda artıracağı varsayımının sorgulanması gerektiğine işaret etmektedir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, robotun sınıfa girmesinin tek başına öğrenmeyi garanti etmediği; etkinin yönü ve büyüklüğü üzerinde fen kazanımıyla kurulan bağın ve öğretmen rehberliğinin belirleyici olabileceği söylenebilir.

Duyuşsal ve Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkiler

Robotik kodlama uygulamalarının en az akademik başarı kadar önemli olduğu düşünülen bir diğer boyutu, öğrencilerin duyuşsal yönelimleri ve sosyal becerileri üzerindeki etkileridir. Kodlama etkinliklerinin doğası gereği deneme-yanılma süreçlerini barındırdığı söylenebilir (Chevalier vd., 2020). Bu sürecin, öğrencilerin hata yapma korkularını yenmelerine, sabırlı olmalarına ve bir problemi çözene kadar sürdürmelerine yardımcı olabileceği belirtilmektedir (Çam, 2019; Kaylan, 2024). Robotik etkinliklerin öğrencilerin motivasyonunu ve derse olan ilgilerini destekleyebildiği, kendi ürünlerini ortaya koyabildiklerini gördükçe özgüven kazanmalarına katkı sağlayabildiği de alanyazında vurgulanmaktadır (Anwar vd., 2019; Çam, 2019).

Ulusal alanyazındaki deneysel çalışmaların önemli bir kısmı da bu tutum gelişimini destekler niteliktedir. E. Güven ve Sülün (2023), Arduino destekli robotik kodlama etkinliklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin fen dersine ve teknoloji kullanımına yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir; Okkesim (2014) de benzer bulgulara ulaşmıştır. Koparan vd. (2021), altıncı sınıf öğrencileriyle yürüttükleri Arduino ile programlama uygulamalarının öğrencilerin fen bilimlerine yönelik başarı ve öz yeterliklerinde anlamlı bir fark yaratmadığını, tutumlarında ise olumlu bir değişim gözlendiğini raporlamıştır. Eroğlu ve Hamzaoğlu (2021) ise kuvvet ve enerji ünitesinde yürütülen robotik kodlama etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin fene yönelik tutumlarında anlamlı bir değişim yaratmadığını bildirmiştir. Bu farklı sonuçlar, tutuma ilişkin etkinin her uygulamada aynı yönde ortaya çıkmadığını göstermektedir. Sarıkavak (2023), olumlu etkilerin öğrencilerle sınırlı kalmadığını, blok tabanlı kodlama eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının kodlamaya karşı tutumlarını da olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Hangün (2019) de robot programlama eğitiminin öğrencilerin matematik kaygılarını azalttığını, programlama öz yeterliklerini ve STEM tutumlarını olumlu yönde etkilediğini bulmuştur.

Öğrencilerin kodlama ortamlarında sıklıkla grup hâlinde çalıştıkları görülmektedir (Şişman vd., 2022). Bir robotun inşası aşamasında görev paylaşımı yapılması, fikir ayrılıklarının müzakere yoluyla çözülmesi ve nihayetinde ortak bir ürün ortaya konmasının, 21. yüzyıl becerileri arasında sayılan iletişim ve iş birliği becerilerini geliştirebileceği belirtilmektedir (Scaradozzi vd., 2015; Şişman vd., 2022). Erdoğan (2019), altı fen bilgisi öğretmen adayıyla yürüttüğü çalışmada robotik Lego uygulamalarının yaratıcılık, problem

çözme, iş birliği ve iletişim gibi becerilere olumlu yönde katkı sağladığını belirlemiştir. Yolcu ve Demirer (2017) ise alanyazın incelemelerinde, eğitimde robotik kullanımına ilişkin araştırmaların en çok "problem çözme ve iş birliği" becerilerine odaklandığını belirterek bu becerilerin alandaki önemine dikkat çekmişlerdir. Gezgin vd. (2022), nedensel karşılaştırma desenindeki çalışmalarında, robotik ve kodlama eğitiminde başarılı olan öğrencilerin iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumlarının ve problem çözme becerisi algılarının diğer öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu saptamıştır; bu bulgu nedensel değil, ilişkisel bir bulgu olarak değerlendirilmelidir. Şişman vd. (2022) ise ilkokul öğrencilerinin bir robotik projesinde sergiledikleri iş birliği davranışlarını gözlemleyerek grupların görev paylaşımı ve karşılıklı yardımlaşma örüntülerini ortaya koymuştur.

Problem Çözme ve Bilgi-İşlemsel Düşünme

Problem çözme, eğitsel robotik araştırmalarında en sık odaklanılan becerilerden biridir (Anwar vd., 2019; Yolcu ve Demirer, 2017). Bir kodun çalışmaması veya robotun istenilen hareketi yapmaması, öğrenciyi problemin kaynağını bulmaya ve bir hata ayıklama (debugging) süreci yürütmeye yönlendirebilir; ancak öğrencilerin bu süreçte her zaman sistematik davranmadığı da gözlenmiştir (Chevalier vd., 2020). Kaylan (2024), robotik kodlama eğitimi alan öğrencilerin problem çözme becerilerinin güven ve öz denetim boyutlarında olumlu yönde geliştiğini saptamıştır. Çam (2019) ise robotik destekli programlama eğitiminin öğrencilerin problem çözme becerisini, akademik başarısını ve motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini belirlemiş; bu durumu, nesne üzerinde somut sonuçlar sunan sürecin başarısız olma korkusunu azaltmasıyla ilişkilendirmiştir.

Bal (2019), temel robotik eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgi-işlemsel düşünme becerilerinde anlamlı bir fark yarattığını bulmuştur. Uluslararası çalışmalar da benzer yöndedir. Atmatzidou ve Demetriadis (2016), 15 ve 18 yaş grubundaki öğrencilerle Lego Mindstorms kullanarak yürüttükleri program sonunda öğrencilerin soyutlama, ayrıştırma ve algoritma kurma gibi bilgi-işlemsel düşünme becerilerinde gelişme gözlemiş; kız ve erkek öğrencilerin sürecin sonunda benzer düzeye ulaştığını, ancak kız öğrencilerin bu düzeye ulaşmak için daha uzun eğitim süresine ihtiyaç duyabildiğini raporlamıştır. Chevalier vd. (2020) ise ilkokul öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada, programlama arayüzüne sınırsız erişimin planlama yapılmadan deneme-yanılma davranışını teşvik ettiğini; arayüze erişimin planlı olarak geçici süreyle kısıtlanmasının ise öğrencileri problemi anlamaya ve çözümü planlamaya yönelttiğini göstermiştir. Bu bulgunun fen eğitimi açısından önemli olduğu söylenebilir; çünkü bilimsel araştırma sürecinde de denemeden önce soru sorma, tahmin ve planlama yapılır (NRC, 2012). Hata yapmaktan çekinen ya da geleneksel ders ortamında sıkılan öğrenciler için robotik kodlamanın bir tür güvenli deneme alanı işlevi görebileceği düşünülmektedir (Çam, 2019). Bu ortamda yapılan hata bir not kaybı olarak değil, çözüme giden yolda bir veri olarak görülebilir.

Fen Bilimleri Eğitiminde Robotik Kodlama Entegrasyonu

Robotik kodlamanın fen bilimleri ile bütünleştirilmesinin STEM yaklaşımıyla yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Bütünleşik STEM eğitimi, bilginin birbirinden kopuk disiplinler hâlinde değil, gerçek yaşamda olduğu gibi bütüncül biçimde öğrenilmesini öngörür (Kelley ve Knowles, 2016). Öğrencilerin fen dersinde öğrendikleri elektrik, kuvvet, hareket ve sensör mantığını, matematik dersinde gördükleri açı, koordinat, oran-orantı ve mantıksal işlemlerle birlikte robotik kodlama sürecinde doğal bir ihtiyaç olarak kullanma ve pekiştirme fırsatı buldukları söylenebilir (Barak ve Zadok, 2009). Weintrop vd.nin (2016) taksonomisindeki dört kategori de robotik bir fen etkinliğinde şöyle karşılık bulabilir: Öğrenci sensörle veri toplar ve görselleştirir (veri uygulamaları), olguyu robot davranışıyla temsil eder (modelleme ve simülasyon), kodun

neden çalışmadığını araştırır (bilgi-işlemsel problem çözme) ve sensör, denetleyici ve motorun birbirini nasıl etkilediğini düşünür (sistem düşünmesi).

Matematikle kurulan bağın bu sürecin yapısal bir parçası olduğu söylenebilir; nitekim Papert (1980), programlamayı çocukların matematiksel düşünceyle doğrudan etkileşime girebildiği bir ortam olarak ele almıştır. Bir robotu hareket ettirmek isteyen öğrenci mesafeyi ölçmek, dönüş açısını hesaplamak, bir işlemi kaç kez tekrarlayacağını belirlemek ve çoğu zaman iki eksenli koordinat sisteminde konum tanımlamak durumunda kalabilir. Fen açısından asıl önemli noktanın, bu matematiğin fen verisinden doğabilmesi olduğu düşünülmektedir. Bir sıcaklık sensöründen her beş saniyede bir okunan değerin grafiğe dönüştürülmesi, bir eğik düzlemde ivmeölçerin kaydettiği değerlerin karşılaştırılması ya da ışık şiddetinin mesafeyle nasıl değiştiğinin ölçülmesi, matematiksel ilişkiyi soyut bir kural olmaktan çıkarıp gözlenebilir bir olguya bağlayabilir. Hangün (2019) robot programlama eğitiminin matematik kaygısını azalttığını belirtmiştir; bu bulgu fen bağlamında değil genel bir robot programlama eğitiminde elde edilmiş olsa da fen verisine dayalı matematiğin öğrenci için daha anlamlı hâle gelebileceği yorumuyla tutarlıdır.

Fen Bilimleri Konu Alanlarında Bütünleşme Olanakları

Fen bilimleri ile kurulan ilişkilerin ise matematik kadar yapısal olmaktan ziyade daha çok proje tabanlı tasarımlar, bağlamsal senaryolar ve modellemeler üzerinden geliştiği söylenebilir. Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin gerçek yaşamla bağlantılı bir yönlendirici soru etrafında araştırma yaparak ve ürün geliştirerek öğrenmesini öngörür (Krajcik ve Blumenfeld, 2006). Örneğin doğadaki hayvanların algılama sistemlerinin (yarasaların ses dalgaları ile yön bulması gibi) ultrasonik mesafe sensörleriyle modellenmesi, öğrencilere biyoloji ve teknoloji arasında bağlamsal bir öğrenme fırsatı sunabilir. Elektrik devrelerinin çalışma mantığı, iletkenlik ve yalıtkanlık özellikleri, enerji dönüşümleri gibi fen konuları da bir Arduino devresi kurulurken veya bağlantı kablolarıyla bir donanım çalıştırılırken yaşayarak öğrenilebilir (Taşmış Işık ve Doğru, 2024). Öğrenci, fen dersinde kitaptan okuduğu veya tahtada gördüğü bir devre şemasını ezberlemek yerine, kendi kurduğu devrenin çalışıp çalışmadığını bizzat deneyimleyerek bilgiyi sınama fırsatı bulabilir. Nitekim Okuyan ve Demir Kaçan'ın (2023) lisansüstü tezleri incelediği çalışmada da robotik uygulamaların en fazla fizik konularıyla bütünleştirilerek çalışıldığı ortaya konmuştur.

Fizik dışındaki konu alanlarında da çeşitli olanaklar bulunmaktadır. Örneğin madde ve ısı ünitesinde farklı malzemelerle yalıtılmış kapların soğuma hızının sıcaklık sensörüyle karşılaştırılması, yalıtım kavramını ölçülebilir hâle getirebilir; bu ünitenin robotik kodlama uygulamalarıyla işlenmesinin başarıya ve bilimsel süreç becerilerine olumlu katkı sağladığı da gösterilmiştir (Şimşek, 2019). Canlılar ve yaşam alanında ise toprak nemi sensörüne bağlı bir otomatik sulama düzeneğinin, bitkilerin su gereksinimini bir mühendislik tasarım problemine dönüştürebileceği düşünülebilir. Bu alanda Kozcu Çakır ve Karlıdağ (2024) solunum sistemi konusunda, benzer biçimde G. Güven vd. (2023) ise enerji tasarrufu konusunda mühendislik tasarım temelli robotik kodlama uygulamaları geliştirmiştir. Derman (2023) ise biyoloji dersi için Arduino tabanlı deney tasarımları geliştirmiştir. Çevre eğitiminde düşük maliyetli hava kalitesi sensörleriyle yapılan ölçümler, öğrencilerin kendi çevrelerine ilişkin gerçek veri üretmelerine olanak tanıyabilmektedir (Höfner ve Schütze, 2023). Bu örneklerin ortak noktası olarak, robotun fen kavramının taşıyıcısı olduğu söylenebilir; kavram robottan çıkarıldığında etkinlik anlamını büyük ölçüde yitirebilir. Öğretmenin planlama aşamasında kendisine sorması gereken soru da bu olabilir: Robot ortadan kalksa geriye hangi fen sorusu kalır?

Öğretmen Yeterliği ve Uygulama Zorlukları

Disiplinler arası bütünleştirmenin eğitim sistemine dâhil edilmesi her zaman sorunsuz ilerlememektedir. Tekerek vd. (2023) tarafından üç fen bilgisi öğretmen adayıyla yürütülen nitel araştırma, öğretmen

adaylarının etkinlik hazırlama süreçlerinde ders kazanımlarına hâkim olma ve disiplinler arası bütünleştirme yapabilme becerilerini geliştirdiklerini; ancak fen kazanımlarını robotik etkinliğe aktarma ve robotik setin montajı aşamalarında güçlükler yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu durum, robotik kodlamanın fen eğitimi için önemli bir potansiyel taşımakla birlikte, bu süreçleri yönetecek öğretmenlerin de güçlü bir teknolojik-pedagojik donanıma sahip olmaları gerektiğine işaret ettiği söylenebilir. Mishra ve Koehler'in (2006) teknolojik pedagojik alan bilgisi modeli bu gereksinimi açıklamak için uygun bir çerçeve sunar: Bu çerçeveye göre öğretmenin yalnızca teknolojiyi kullanmayı bilmesi yeterli değildir; teknoloji, pedagoji ve alan bilgisini birlikte düşünerek hangi fen kavramının hangi araçla ve hangi öğretim yöntemiyle daha etkili öğretilebileceğini de bilmesi gerekir. Kim vd. (2015), robotik etkinliklere katılan sınıf öğretmeni adaylarının STEM'e yönelik ilgi ve keyif düzeylerinin arttığını ve STEM'e katılımlarının olumlu yönde geliştiğini göstermiştir. Kite ve Park (2024) ise ortaöğretim fen öğretmenlerinin bilgi-işlemsel düşünmeyi derslerine katma biçimlerinin okulun bağlamına, zaman baskısına ve öğretmenin kendi fen anlayışına göre farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Türkiye'de fen bilimleri öğretmenleriyle yapılan görüşmeler de öğretmenlerin robotik ve kodlamayı önemli bulduğunu, ancak altyapı, süre ve hizmet içi eğitim eksikliğini temel engeller olarak gördüğünü göstermektedir (Büyük, 2024). Gölge ve Şendurur (2021) tarafından fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda yapılan analizde ise robotik eğitimlerin fen dersleriyle paralel ilerleyebilmesi için öğrencilerin temel elektrik konuları gibi bazı ön koşul bilgilere hâkim olmaları gerektiği; bu nedenle söz konusu eğitimlerin ortaokul 7. ve 8. sınıf düzeylerinde daha uygun biçimde bütünleştirilebileceği sonucuna varılmıştır.

Öğretim Süreçleri İçin Pedagojik Yaklaşımlar ve Öneriler

Fen sınıflarında robotik kodlama uygulamalarının amacına ulaşabilmesi ve alanyazında bahsedilen akademik, sosyal ve bilişsel kazanımları sağlayabilmesi için sürecin uygun pedagojik yaklaşımlarla tasarlanması gerektiği söylenebilir. Kodlama eğitiminin yalnızca belirli komut satırlarının ezberletildiği teknik bir bilişim dersi yaklaşımıyla sınırlandırılmaması; bunun yerine öğrenciyi merkeze alan, yapılandırmacı (constructivist) ve inşacı (constructionist) ilkelere dayanan, üretim temelli bir öğrenme ortamı kurulması önerilmektedir (Harel ve Papert, 1991; Papert, 1980). Barr vd. (2011) bilgi-işlemsel düşünmenin ayrı bir ders olarak değil, mevcut derslerin içine yerleştirilerek öğretilmesini önermiş; Brennan ve Resnick (2012) ise bu düşünme biçiminin kavramlar, uygulamalar ve bakış açıları olmak üzere üç boyutta değerlendirilmesi gerektiğini savunmuştur. Fen öğretmeni açısından bunun anlamı, robotik etkinliğin fen kazanımına eklenen bir süs olarak değil, kazanımın kendisine hizmet eden bir öğrenme ortamı olarak tasarlanması gerektiğidir.

Alanyazındaki birikim, eğitimcilere ve program tasarımcılarına öğrenme sürecini daha nitelikli kılmak için çeşitli yollar önermektedir. İlk olarak, öğrenme sürecinin uygulamalı ve üretim temelli kurgulanması önerilmektedir. Yükseköğretim düzeyindeki fen, mühendislik ve matematik derslerini kapsayan bir meta-analiz, etkin öğrenme yöntemlerinin geleneksel düz anlatıma göre öğrenci performansını artırdığını ortaya koymuştur (Freeman vd., 2014); bilgiyi okuyup dinlemek yerine elleriyle üreterek ve bir ürün ortaya koyarak öğrenmenin değeri ise inşacı yaklaşımda vurgulanmıştır (Harel ve Papert, 1991). Öğrenme ortamının yalnızca ekrandaki kodlama arayüzünden ibaret bırakılmaması; fiziksel devre kurma, üç boyutlu yazıcıyla parça üretme ve somut bir ürün ortaya koyma fırsatlarıyla desteklenmesi önerilmektedir (Martinez ve Stager, 2013). Öğrencinin kendi tasarladığı bir nesnenin verdiği komutla hareket ettiğini görmesinin, içsel motivasyonu ve hatalar karşısında sebat etmeyi destekleyebileceği ileri sürülmüştür (Papert, 1980). Lee vd. (2011) tarafından önerilen "kullan, değiştir, yarat" (use-modify-create) sıralaması bu süreci yönetmek için pratik bir çerçeve sunar: Öğrenci önce hazır bir programı çalıştırır, sonra bir parametresini değiştirir ve en

sonunda kendi fen sorusuna yanıt arayan özgün bir düzenek tasarlar. Bu basamaklandırmanın hem yeni başlayan öğrencinin sürece uyumunu kolaylaştırabileceği hem de etkinliğin bir noktada fen sorusuna dönüşmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Uygulamaya Yönelik Yenilikçi Stratejiler

İkinci olarak, karmaşık robotik setlere ve ekran başına geçmeden önce bilgisayarsız kodlama etkinlikleriyle algoritmik temellerin atılması önerilmektedir. Tağci (2019), ilkokul öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada algoritma mantığının kutu oyunları ve sınıf içi fiziksel etkinliklerle kavranmasının sonraki aşamada komut dizilerinin anlaşılmasını kolaylaştırdığını belirlemiş ve bu nedenle bilgisayarsız etkinliklerin bilgisayar tabanlı kodlamadan önce uygulanmasını önermiştir. Bell vd. (2009) tarafından geliştirilen Computer Science Unplugged yaklaşımı bu fikrin uluslararası alandaki bilinen örneklerinden biri olarak gösterilebilir. Chen vd. (2023) tarafından yapılan meta-analiz de bilgisayarsız etkinliklerin bilgi-işlemsel düşünme üzerinde güçlü bir olumlu etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Fen dersinde bu aşama, örneğin bir deney prosedürünün adım adım yazılması ya da bir sınıf arkadaşına "robot" rolü verilerek sözlü komutlarla yönlendirilmesi biçiminde yürütülebilir. İlkokulun ilk yıllarında bilgisayarsız etkinliklerle başlayıp bilgisayarlı etkinliklerle devam eden bir uygulamanın bilgi-işlemsel düşünmenin gelişimine katkı sağladığını gösteren bulgular (del Olmo-Muñoz vd., 2020), bu hazırlık evresinin küçük yaş grupları ve kodlamaya yeni başlayanlar için yumuşak bir geçiş sağlayabileceğini düşündürmektedir.

Üçüncü olarak, duyuşsal ve sosyal etkileşimi canlı tutmak için sürece oyunlaştırma ögeleri ve iş birlikli grup görevleri katılabilir. Oyunlaştırmaya ilişkin ampirik çalışmaları inceleyen bir derleme, oyunlaştırmanın genel olarak olumlu etkiler sağladığını, ancak bu etkilerin büyük ölçüde uygulandığı bağlama ve kullanıcılara bağlı olduğunu ortaya koymaktadır (Hamari vd., 2014). Malone ve Lepper (1987), meydan okuma, merak, kontrol ve fantezinin içsel motivasyonun bireysel bileşenleri; iş birliği, rekabet ve tanınmanın ise kişilerarası bileşenleri olduğunu öne süren bir taksonomi önermiştir. İyi tasarlanmış bir robotik görevin bu bileşenlerin birçoğunu bir arada barındırabileceği söylenebilir. Bu nedenle robotik etkinliklerin basit komut alıştırmaları olarak değil, modelin fantezi bileşenine karşılık gelen hikâyeleştirilmiş senaryolar üzerinden sunulması önerilebilir. "Serada sıcaklık belirli bir değeri aşınca havalandırmayı açan sistemi kodlama" ya da "karanlıkta kendiliğinden yanan sokak lambasını tasarlama" gibi görevler, fen kavramını (ısı, ışık, enerji dönüşümü) gerçek bir ihtiyaca bağlayabilir. Rekabetin de Malone ve Lepper'in (1987) taksonomisinde motivasyon kaynaklarından biri olarak yer aldığı, ancak oyunlaştırma etkilerinin bağlama ve kullanıcıya göre değişebildiği dikkate alındığında (Hamari vd., 2014), yarışma havasının bazı öğrencileri heyecanlandırırken bazılarını geri çekebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Grup çalışmalarında olumlu bağımlılığın ve bireysel sorumluluğun sağlanması, iş birlikli öğrenmenin temel ilkeleri arasında yer almaktadır (Johnson ve Johnson, 2009). Bu doğrultuda grup içinde rollerin (kodlayıcı, montajcı, veri kaydedici, sözcü) dönüşümlü olarak dağıtılması ve her öğrencinin ürüne katkısının görünür kılınması önerilebilir. Lewis (2011) ise eşli programlama ile öğrencilerin kendi bilgisayarlarında çalışırken iş birliği yaptıkları koşulu karşılaştırdığı çalışmasında, iki koşul arasında başarı ve tutum bakımından anlamlı bir fark bulmamıştır; bu bulgu, iş birliğinin belirli bir biçiminden çok iyi yapılandırılmasının önemli olabileceğine işaret etmektedir. Öğrenme sürecinin tasarımında öğrencilerin fikirlerine kulak vermek ve hangi projeleri üretmek istediklerini onlara sormak, ortamın katılımcı doğasını güçlendiren bir diğer adım olarak görülebilir (Resnick, 2017).

Dördüncü olarak, hata ayıklama sürecinin kendiliğinden işleyen bir mekanizma olarak bırakılmaması önerilmektedir. Daha önce belirtildiği gibi, öğrenciler programlama arayüzüne sınırsız erişimleri olduğunda sıklıkla planlama yapmadan deneme-yanılma yoluna başvurabilmektedir (Chevalier vd., 2020). Sistematik

bir hata ayıklama sürecinin açıkça öğretilmesinin, öğrencilerin hata ayıklama performanslarını ve bu konudaki öz yeterliklerini artırdığı da raporlanmıştır (Michaeli ve Romeike, 2019). Bu kapsamda öğretmenin öğrenciden robotun ne yapmasını beklediğini ve gerçekte ne yaptığını sözlü olarak ifade etmesini istemesi ve kodu küçük parçalara ayırarak her parçayı tek tek sınamasını önermesi yararlı olabilir. Bu iki adımın fen dersindeki değişken kontrolü mantığıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Son olarak, değerlendirmenin yalnızca robotun görevi başarıp başaramadığına indirgenmemesi gerekir. Grover vd. (2015) bilgi-işlemsel öğrenmenin değerlendirilmesinde farklı ölçme araçlarının bir arada kullanıldığı çok yönlü bir değerlendirme yaklaşımı önermektedir. Benzer biçimde robotik fen etkinliklerinde de öğrencinin tasarım günlüğünün, ölçüm tablosunun ve sınıfa yaptığı sunumun, fen kavramını ne ölçüde anladığına ilişkin robotun hareketinden daha zengin bilgi sunabileceği düşünülmektedir.

SONUÇ

Fen eğitiminde robotik kodlama, teknolojinin okula yansıyan geçici bir heves ya da sıradan bir ders materyali olarak görülmemelidir. Bu bölümde ele alınan ulusal ve uluslararası alanyazın, robotik kodlamanın uygun pedagojik yöntemlerle fen derslerine bütünleştirildiğinde her çalışmada aynı yönde olmasa da akademik başarıdan bilimsel süreç becerilerine, fene yönelik tutumdan akran iş birliğine kadar geniş bir alanda olumlu sonuçlar verebildiğine işaret etmektedir. Bu etkinin kaynağının, robotun kendisinden çok onun fen öğrenimine kattığı iki unsur olduğu söylenebilir: Öğrencinin kendi kurduğu düzenekle gerçek veri toplaması ve bu veriyi işleyen mantığı kendisinin yazması. Bir fen kavramı böylece kitaptaki bir tanım olmaktan çıkıp ölçülebilir, değiştirilebilir ve tartışılabilir bir olguya dönüşebilir.

Robotik kodlama eğitiminin, öğrencileri yalnızca teknoloji tüketicisi olmaktan çıkarıp bilinçli dijital üreticiler konumuna taşıyabileceği ileri sürülmektedir (Brennan ve Resnick, 2012; Harel ve Papert, 1991). Öğrenciler fen bilimlerinin soyut görünebilen kuramsal yapılarını robotik setler ve kodlama blokları aracılığıyla somutlaştırabildikleri ve kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu üstlenebildikleri söylenebilir (Gürkez, 2021). Yaparak ve hata yaparak öğrenmenin bu biçiminin, öğrencinin hata karşısındaki kaygısını azaltabileceği, problemin üzerine gitmesini ve mantıklı çözüm yolları üretmesini destekleyebileceği düşünülmektedir (Çam, 2019; Kaylan, 2024). Bununla birlikte Benitti (2012) ile Selçuk vd. (2024) tarafından elde edilen bulgular, bu etkinin kendiliğinden ortaya çıkmadığını hatırlatmaktadır. Etkinliğin fen kazanımıyla kurduğu bağ zayıfsa ya da öğretmen rehberliği yetersizse, robot sınıfta ilgi çekici ama öğretici olmayan bir nesneye dönüşebilir.

Bu nedenle robotik donanımların okullara yalnızca fiziksel olarak alınmasının tek başına eğitimin niteliğini artırması beklenmemelidir. Bu araçların anlamlı birer öğrenme aracına dönüşebilmesinin, onları disiplinler arası bağlamlarda, uygun pedagojik yöntemlerle ve öğrenci merkezli bir anlayışla derslere yerleştirebilen öğretmenlerin varlığına büyük ölçüde bağlı olduğu söylenebilir. Bilgisayarsız kodlama adımlarından başlayıp özgün tasarımlara kadar uzanan bu süreçte esnek, iş birliğine dayalı, oyunlaştırılmış ve üretime odaklı öğretim senaryoları kurulduğunda, robotik kodlamanın fen eğitimine sunduğu potansiyel anlamlı bir öğrenme deneyimine dönüşebilir.

ÖNERİLER

İncelenen kuramsal temeller ve araştırma bulguları doğrultusunda, fen eğitiminde robotik kodlama uygulamalarının daha verimli, sürdürülebilir ve etkili bir şekilde yürütülebilmesi için eğitimcilere, program geliştiricilere ve araştırmacılara yönelik şu öneriler sunulabilir:

Öncelikle okullardaki kodlama eğitimlerinin yalnızca ekran üzerinden yürütülen etkinliklerle sınırlı kalmayıp fiziksel, dokunulabilir ve üretime açık ortamlara (maker atölyeleri, üç boyutlu tasarım olanakları) taşınması teşvik edilebilir. Her etkinliğin bir fen kazanımına ve o kazanımı görünür kılan bir ölçüm sorusuna bağlanması önerilmektedir. Eğitimcilerin robotik teknolojilerini fen ve matematik öğretim programlarına yapay durmayacak şekilde, doğal senaryolarla bütünleştirebilmelerini sağlayacak uygulamalı, disiplinler arası hizmet içi eğitim programları yaygınlaştırılabilir. Bu eğitimlerin yalnızca donanım kullanımını değil, TPACK çerçevesinde (Mishra ve Koehler, 2006) fen kavramı ile teknolojinin nasıl eşleştirileceğini de kapsaması yararlı olabilir.

Öğrencilerin bireysel farklılıkları ve hazırbulunuşluk düzeyleri göz ardı edilmemeli; eğitimde kullanılacak materyaller yalnızca karmaşık metin tabanlı programlama dilleriyle veya standart robot kitleriyle sınırlı tutulmamalıdır. Görsel blok tabanlı kodlama arayüzleri, mantık yürütmeye dayalı akıl oyunları ve basit gündelik malzemelerle kurulabilen fiziksel devre kitleri birbiriyle uyumlu bir bütün içinde kullanılabilir. Düşük maliyetli mikrodenetleyiciler ve sensörler, pahalı setlere erişimi olmayan okullarda da fen odaklı robotik etkinliklerin yapılabilmesine olanak tanıyabilir (Gendreau Chakarov vd., 2021; Höfner ve Schütze, 2023).

Son olarak, alanda çalışan araştırmacıların gelecekte planlayacakları çalışmalarda yalnızca öğrencilerin akademik puanlarındaki değişimi ölçen sonuç odaklı desenlerle yetinmeyip öğrencilerin robotik ortamında yaşadıkları düşünme süreçlerini, karşılaştıkları problemleri nasıl adım adım çözdüklerini ve akranlarıyla nasıl iş birlikleri geliştirdiklerini mercek altına alan uzun soluklu, gözleme dayalı çalışmalar tasarlamaları alandaki boşlukların doldurulmasına katkı sağlayabilir.

KAYNAKLAR

Anwar, S., Bascou, N. A., Menekse, M., & Kardgar, A. (2019). A systematic review of studies on educational robotics. *Journal of Pre-College Engineering Education Research, 9*(2), 19–42. https://doi.org/10.7771/2157-9288.1223

Atmatzidou, S., & Demetriadis, S. (2016). Advancing students' computational thinking skills through educational robotics: A study on age and gender relevant differences. *Robotics and Autonomous Systems*, 75, 661–670. https://doi.org/10.1016/j.robot.2015.10.008

Bal, N. (2019). *Temel robotik eğitiminin ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine ve bilgi işlemsel düşünme becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Barak, M., & Zadok, Y. (2009). Robotics projects and learning concepts in science, technology and problem solving. *International Journal of Technology and Design Education, 19*(3), 289–307. https://doi.org/10.1007/s10798-007-9043-3

Barr, D., Harrison, J., & Conery, L. (2011). Computational thinking: A digital age skill for everyone. *Learning & Leading with Technology, 38*(6), 20–23.

Bell, T., Alexander, J., Freeman, I., & Grimley, M. (2009). Computer science unplugged: School students doing real computing without computers. *The New Zealand Journal of Applied Computing and Information Technology, 13*(1), 20–29.

Benitti, F. B. V. (2012). Exploring the educational potential of robotics in schools: A systematic review. *Computers & Education, 58*(3), 978–988. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.006

Brennan, K., & Resnick, M. (2012, 13–17 Nisan). New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking [Bildiri sunumu]. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Vancouver, Kanada.

Büyük, U. (2024). Eğitimde robotik ve kodlama uygulamaları: Fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 7*(2), 96–117. https://doi.org/10.70325/eyyad.1487105

Canbulat, A. (2025). Repressiya Dönemi'nde Kazakistan Eğitim Politikaları ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Karşılaştırmalı İncelenmesi. *Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 15-25. https://izlik.org/JA99WH75CX

Chen, P., Yang, D., Metwally, A. H. S., Lavonen, J., & Wang, X. (2023). Fostering computational thinking through unplugged activities: A systematic literature review and meta-analysis. *International Journal of STEM Education*, 10, Article 47. https://doi.org/10.1186/s40594-023-00434-7

Cheng, L., Wang, X., & Ritzhaupt, A. D. (2023). The effects of computational thinking integration in STEM on students' learning performance in K-12 education: A meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research, 61*(2), 416–443. https://doi.org/10.1177/07356331221114183

Chevalier, M., Giang, C., Piatti, A., & Mondada, F. (2020). Fostering computational thinking through educational robotics: A model for creative computational problem solving. *International Journal of STEM Education, 7*, Article 39. https://doi.org/10.1186/s40594-020-00238-z

Çakır, S. (2019). *4. sınıf fen bilimleri dersi mikroskobik canlılar ve çevremiz ünitesinde robotik kodlama uygulamalarının öğrenme ürünlerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çam, E. (2019). *Robotik destekli programlama eğitiminin problem çözme becerisi, akademik başarı ve motivasyona etkisi* [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

De Jong, T., Linn, M. C., & Zacharia, Z. C. (2013). Physical and virtual laboratories in science and engineering education. *Science, 340*(6130), 305–308. https://doi.org/10.1126/science.1230579

Del Olmo-Muñoz, J., Cózar-Gutiérrez, R., & González-Calero, J. A. (2020). Computational thinking through unplugged activities in early years of primary education. *Computers & Education*, 150, Article 103832. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103832

Derman, M. (2023). Biyoloji dersi için Arduino tabanlı deney tasarımı. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi, 11*(1), 180–204. https://doi.org/10.56423/fbod.1210918

Dökme, İ., & Hancıoğlu, Z. Ş. (2025). Three-stage robotic STEM program ignites secondary school students' interest in STEM career and attitudes toward science. *Education and Information Technologies, 30*(9), 12079–12100. https://doi.org/10.1007/s10639-025-13318-w

Eraytaç, Ö. F. (2019). *Robotik kodlama eğitiminde blok tabanlı kodlama yönteminin ortaokul öğrencilerinin akademik başarısına etkisi* [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Erdoğan, Ö. (2019). *Robotik lego uygulamaların fen bilgisi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Eroğlu, G., & Hamzaoğlu, E. (2021). Kuvvet ve enerji ünitesinde robotik kodlama etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin fene yönelik tutumlarına etkisi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 5*(2), 161–169. https://doi.org/10.15659/ankad.v5i2.135

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 111*(23), 8410–8415. https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111

Gendreau Chakarov, A., Biddy, Q., Hennessy Elliott, C., & Recker, M. (2021). The Data Sensor Hub (DaSH): A physical computing system to support middle school inquiry science instruction. *Sensors, 21*(18), Article 6243. https://doi.org/10.3390/s21186243

Gezgin, D. M., Azaz, E., & Atabay, E. (2022). Ortaokul öğrencilerinin robotik ve kodlama eğitimi başarılarına işbirlikli öğrenme tutumu, problem çözme becerisi algısı ve kişilik tiplerinin etkisi: Bir nedensel karşılaştırma araştırması. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education, 11*(2), 28–42. https://doi.org/10.51960/jitte.1165083

Gölge, A. E., & Şendurur, P. (2021). Robotik kodlama/elektronik programlama eğitimlerinin fen bilimleri dersi kapsamında uygunluğunun incelenmesi. *19th UBAK International Scientific Research Congress full text book* (pp. 141–148). Asos Yayınevi.

Grover, S., Pea, R., & Cooper, S. (2015). Designing for deeper learning in a blended computer science course for middle school students. *Computer Science Education, 25*(2), 199–237. https://doi.org/10.1080/08993408.2015.1033142

Gürkez, Ş. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin robotik kodlama eğitiminin üst biliş beceri farkındalığı ve öğrenmeye yönelik sorumlulukları üzerine etkisi: Abilix Krypton 7 örneği* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Güven, E., & Sülün, Y. (2023). Ortaokul 5. sınıf fen öğretiminde Arduino destekli robotik kodlama etkinliklerinin kullanılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(2), 225–236. https://doi.org/10.17556/erziefd.1116283

Güven, G., Kozcu Çakır, N., & Karlıdağ, S. (2023). Fen eğitiminde mühendislik tasarım temelli robotik kodlama uygulaması: Enerji tasarrufu örneği. *Fen eğitimi araştırmalarına güncel bakış VII içinde* (ss. 119–134). Akademisyen Kitabevi. https://doi.org/10.37609/akya.2600.c10386

Güven, G., & Özünel, Y. (2023). Arduino destekli robotik kodlama etkinlikleri ile ilkokul 2. sınıf doğal afetler konusunun öğretimi. *Ege Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 6*(1), 28–42. https://doi.org/10.58637/egebad.1394355

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. Proceedings of the *47th Hawaii International Conference on System Sciences içinde* (ss. 3025–3034). IEEE. https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377

Hangün, M. E. (2019). *Robot programlama eğitiminin öğrencilerin matematik başarısına, matematik kaygısına, programlama özyeterliğine ve STEM tutumuna etkisi* [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Harel, I., & Papert, S. (Ed.). (1991). *Constructionism*. Ablex Publishing.

Hillmayr, D., Ziernwald, L., Reinhold, F., Hofer, S. I., & Reiss, K. M. (2020). The potential of digital tools to enhance mathematics and science learning in secondary schools: A context-specific meta-analysis. *Computers & Education*, 153, Article 103897. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103897

Höfner, S., & Schütze, A. (2023). Environmental education for high school students: Investigation of air quality with low-cost sensors. *Environmental informatics and modeling içinde* (ss. 139–161). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08476-8_7

Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2001). Computer simulations in physics teaching and learning: A case study on students' understanding of trajectory motion. *Computers & Education, 36*(2), 183–204. https://doi.org/10.1016/S0360-1315(00)00059-2

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher, 38*(5), 365–379. https://doi.org/10.3102/0013189X09339057

Kaylan, K. (2024). *Robotik kodlama eğitiminin ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kelley, T. R., & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 3, Article 11. https://doi.org/10.1186/s40594-016-0046-z

Kim, C., Kim, D., Yuan, J., Hill, R. B., Doshi, P., & Thai, C. N. (2015). Robotics to promote elementary education pre-service teachers' STEM engagement, learning, and teaching. *Computers & Education*, 91, 14–31. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.08.005

Kite, V., & Park, S. (2024). Context matters: Secondary science teachers' integration of process-based, unplugged computational thinking into science curriculum. *Journal of Research in Science Teaching, 61*(1), 203–227. https://doi.org/10.1002/tea.21883

Koç, A., & Böyük, U. (2013). Fen ve teknoloji eğitiminde teknoloji tabanlı öğrenme: Robotik uygulamaları. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 10*(1), 139–155.

Koçoğlu, A. (2022). Eğitsel robotik uygulamalarının öğrenci başarısına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *4th International Distance Learning and Innovative Educational Technologies Conference* proceedings book içinde (ss. 156–168). Buzem Yayınları.

Koç Şenol, A., & Büyük, U. (2015). Robotik destekli fen ve teknoloji laboratuvar uygulamaları: ROBOLAB. *Turkish Studies, 10*(3), 213–236. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.7953

Koparan, E. T., Yüksel, B., & Koparan, T. (2021). Arduino ile programlamanın öğrencilerin fen bilimlerine yönelik başarı, öz yeterlilik ve tutumlarına etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 11*(1), 118–127. https://doi.org/10.5961/jhes.2021.434

Kozcu Çakır, N., & Karlıdağ, S. (2024). Fen eğitiminde mühendislik tasarım temelli robotik kodlama uygulaması: Solunum sistemi örneği. *Fen eğitimi araştırmalarına güncel bakış X içinde* (ss. 77–92). Akademisyen Kitabevi. https://doi.org/10.37609/akya.539.c10147

Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). Project-based learning. R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences içinde* (ss. 317–333). Cambridge University Press.

Lee, I., Martin, F., Denner, J., Coulter, B., Allan, W., Erickson, J., Malyn-Smith, J., & Werner, L. (2011). Computational thinking for youth in practice. *ACM Inroads, 2*(1), 32–37. https://doi.org/10.1145/1929887.1929902

Lewis, C. M. (2011). Is pair programming more effective than other forms of collaboration for young students? *Computer Science Education, 21*(2), 105–134. https://doi.org/10.1080/08993408.2011.579805

Malone, T. W., & Lepper, M. R. (1987). Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning. R. E. Snow ve M. J. Farr (Ed.), *Aptitude, learning, and instruction: Vol. 3. Conative and affective process analyses içinde* (ss. 223–253). Lawrence Erlbaum Associates.

Martinez, S. L., & Stager, G. (2013). *Invent to learn: Making, tinkering, and engineering in the classroom*. Constructing Modern Knowledge Press.

Michaeli, T., & Romeike, R. (2019). Improving debugging skills in the classroom – The effects of teaching a systematic debugging process. Proceedings of the 1*4th Workshop in Primary and Secondary Computing Education içinde* (ss. 57–63). ACM. https://doi.org/10.1145/3361721.3361724

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

Mokros, J. R., & Tinker, R. F. (1987). The impact of microcomputer-based labs on children's ability to interpret graphs. *Journal of Research in Science Teaching, 24*(4), 369–383. https://doi.org/10.1002/tea.3660240408

National Research Council. (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. National Academies Press. https://doi.org/10.17226/13165

Okkesim, B. (2014). *Fen ve teknoloji eğitiminde robotik uygulamaları* [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Okuyan, Ş., & Demir Kaçan, S. (2023). Fen eğitiminde robotik uygulamaların kullanımı üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *9. Uluslararası Değişen Dünyada İnsan ve Toplum Bilimleri Kongresi* tam metin bildiri kitabı içinde. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.

Resnick, M. (2017). *Lifelong kindergarten: Cultivating creativity through projects, passion, peers, and play*. MIT Press.

Rutten, N., van Joolingen, W. R., & van der Veen, J. T. (2012). The learning effects of computer simulations in science education. *Computers & Education, 58*(1), 136–153. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.07.017

Sarıkavak, İ. (2023). *Blok tabanlı kodlama eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının erişilerine ve kodlamaya karşı tutumlarına etkisi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Scaradozzi, D., Sorbi, L., Pedale, A., Valzano, M., & Bernava, N. (2015). Teaching robotics at the primary school: An innovative approach. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 3838–3846. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1122

Selçuk, N. A., Küçük, S., & Şişman, B. (2024). Does really educational robotics improve secondary school students' course motivation, achievement and attitude? *Education and Information Technologies, 29*(17), 23753–23780. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12773-1

Sullivan, F. R. (2008). Robotics and science literacy: Thinking skills, science process skills and systems understanding. *Journal of Research in Science Teaching, 45*(3), 373–394. https://doi.org/10.1002/tea.20238

Şimşek, K. (2019). *Fen bilimleri dersi madde ve ısı ünitesinde robotik kodlama uygulamalarının 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Şişman, B., Küçük, S., & Özcan, N. (2022). Collaborative behavioural patterns of elementary school students working on a robotics project. *Journal of Computer Assisted Learning, 38*(4), 1018–1032. https://doi.org/10.1111/jcal.12659

Tağci, Ç. (2019). *Kodlama eğitiminin ilkokul öğrencileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Taşmış, S., & Doğru, M. (2024). Elektrik devre elemanları ünitesinde robotik-kodlama uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, fen'e yönelik kaygı ve motivasyonlarına etkisinin incelenmesi. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi, 7*(1), 76–90. https://izlik.org/JA33DH93AR

Tekerek, B., Aydemir, H., & Tekerek, M. (2023). Robotik ile matematik ve fen entegrasyonu. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 13*(1), 25–52. https://doi.org/10.48146/odusobiad.1203531

Uçar, A., & Sezek, F. (2022). 6. sınıf kuvvet ve hareket ünitesinin lego robotik uygulamaları ile öğretiminin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi, 8*(3), 135–149. https://doi.org/10.47714/uebt.1183346

Uçar, A., & Sezek, F. (2024). Fen öğretiminde lego robotik uygulamalarının akademik başarıya etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(2), 585–601. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1311405

Weintrop, D., Beheshti, E., Horn, M., Orton, K., Jona, K., Trouille, L., & Wilensky, U. (2016). Defining computational thinking for mathematics and science classrooms. *Journal of Science Education and Technology, 25*(1), 127–147. https://doi.org/10.1007/s10956-015-9581-5

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM, 49*(3), 33–35. https://doi.org/10.1145/1118178.1118215

Yolcu, V., & Demirer, V. (2017). Eğitimde robotik kullanımı ile ilgili yapılan çalışmalara sistematik bir bakış. *SDU International Journal of Educational Studies, 4*(2), 127–139. https://doi.org/10.33710/sduijes.340897

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ STEAM VE ROBOTİK KODLAMAYA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ[1]

Beyzanur Özsan, ALKÜ Mezun Öğrenci, nurozsan@outlook.com

Fatih Şeker, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, fatih.seker@alanya.edu.tr

GİRİŞ

21. yüzyıl, sosyal, bilimsel ve teknolojik alanlarda yaşanan hızlı değişim ve dönüşümlerle öne çıkmaktadır. Bu değişimler, eğitimden beklenenleri de yeniden şekillendirerek bilgi aktarımından çok; sorgulayan, üreten, problem çözen ve farklı disiplinler arasında bağlantı kurabilen bireylerin yetiştirilmesini gerekli kılmaktadır (Geisinger, 2016; OECD, 2019). Bu bağlamda STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) yaklaşımı, disiplinler arası öğrenmeyi merkeze alarak bireylerin eleştirel düşünme, yaratıcılık ve problem çözme gibi üst düzey becerilerini geliştirmeyi amaçlayan yenilikçi bir eğitim paradigması olarak öne çıkmaktadır (Sanders, 2009). STEM yaklaşımının yaygınlaşmasıyla birlikte sanat alanı da bu disiplinlere eklenmiş ve STEAM kavramı ortaya çıkmıştır (Ayob, 2020). STEAM yaklaşımı, bilimsel ve teknolojik bilgi ile yaratıcılık ve estetik düşünmenin bütünleştirilmesine olanak sağlayarak disiplinler arası öğrenme anlayışını daha kapsamlı bir yapıya taşımaktadır (Yakman & Lee, 2012). Bu yönüyle STEAM eğitimi, bireylerin değişen toplumsal ve teknolojik koşullara uyum sağlayabilmeleri ve geleceğin gerektirdiği bilgi ve becerileri geliştirebilmeleri açısından önem taşımaktadır. Küresel ölçekte ülkelerin ekonomik rekabet gücünü artırma ve nitelikli iş gücü yetiştirme hedefleri doğrultusunda STEM ve STEAM eğitiminin önemi de giderek artmaktadır (Bybee, 2010).

Erken çocukluk döneminde STEM/STEAM uygulamalarının yaygınlaştırılması, çocukların bilimsel düşünme becerilerini erken yaşlardan itibaren geliştirmelerine ve yaşam boyu öğrenme süreçlerine temel oluşturmalarına katkı sağlamaktadır (National Research Council, 2012). STEAM yaklaşımı; farklı disiplinlerin bütünleştirilmesine dayalı yapısıyla çocuklara iş birliği, problem çözme, yaratıcılık ve yaparak yaşayarak öğrenme fırsatları sunmaktadır (Kennedy & Odell, 2014). Erken çocukluk döneminde çocukların merak etme, keşfetme, soru sorma ve çevrelerindeki olaylara ilişkin anlam oluşturma eğilimleri, STEAM yaklaşımının sunduğu öğrenme fırsatlarıyla örtüşmektedir. Bununla birlikte, STEAM yaklaşımının okul öncesi eğitim ortamlarında etkili biçimde uygulanması, öğretmenlerin bu yaklaşıma ilişkin bilgi, beceri ve tutumlarıyla yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin STEM/STEAM eğitimine yönelik tutumları, bu yaklaşımların sınıf içi uygulamalara etkili biçimde yansıtılmasında önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Stohlmann vd., 2012).

STEAM yaklaşımının teknoloji ve mühendislik boyutlarıyla ilişkili olan robotik kodlama, erken çocukluk eğitiminde disiplinler arası öğrenmeyi destekleyen uygulamalar arasında yer almaktadır (Rapti vd., 2025). Robotik kodlama etkinlikleri, çocukların belirli bir problemi çözmek amacıyla sıralı yönergeler oluşturmasını, deneme-yanılma yoluyla çözüm üretmesini ve farklı çözüm yollarını değerlendirmesini destekleyebilmektedir. Bu süreçler, yaratıcılık, analitik düşünme ve iş birliği gibi becerilerin geliştirilmesi

[1] Araştırma, TÜBİTAK 2209/A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Desteği Programı kapsamında desteklenen proje çerçevesinde yürütülmüştür.

açısından da önem taşımaktadır (Akpınar & Altun, 2014; Karabak & Güneş, 2013). Bu nedenle robotik kodlama uygulamalarının okul öncesi eğitimde etkili biçimde kullanılabilmesi, öğretmenlerin bu alana yönelik bilgi, beceri ve tutumlarını önemli hâle getirmektedir (Ortiz vd., 2015; Tsitouridou & Vryzas, 2003).

STEAM yaklaşımının robotik ve kodlama etkinlikleriyle desteklenmesi, çocukların disiplinler arası bilgi ve beceriler geliştirmelerine ve yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlamaktadır (Costa & Fernandes, 2004). Erken yaşlardan itibaren kodlama eğitimiyle tanışmanın çocukların gelişimsel ve bilişsel süreçlerini destekleyebileceği belirtilmektedir (Kert & Uğraş, 2009). Dolayısıyla STEAM ve robotik kodlama, okul öncesi eğitimde birbirini tamamlayan ve disiplinler arası öğrenme deneyimlerini destekleyen iki önemli yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Bu yaklaşımların okul öncesi eğitim ortamlarında etkili biçimde uygulanabilmesi, öğretmenlerin ve gelecekte öğretmenlik mesleğini üstlenecek öğretmen adaylarının ilgili alanlara yönelik bilgi, beceri ve tutumlarıyla yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin rehber rol üstlenmeleri, disiplinler arası öğrenmeyi desteklemeleri ve teknoloji kullanımında yeterlik ve güvene sahip olmaları önem taşımaktadır (Stohlmann vd., 2012; Ortiz vd., 2015; Tsitouridou & Vryzas, 2003). Öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme sürecinde STEAM ve robotik kodlama alanlarına yönelik geliştirdikleri tutumlar, bu yaklaşımları benimsemeleri ve gelecekteki eğitim uygulamalarında kullanmaya yönelik eğilimleri açısından önemli bir gösterge olabilir. Bu nedenle öğretmen adaylarının söz konusu alanlara yönelik tutumlarının belirlenmesi, öğretmen yetiştirme programlarının ihtiyaçlar doğrultusunda geliştirilmesi ve bu alanlarda sunulacak eğitim fırsatlarının planlanması açısından önem taşımaktadır.

Türkiye'de okul öncesi eğitimde STEAM ve robotik kodlamaya ilişkin çalışmaların sınırlı olduğu, özellikle öğretmen adaylarının bu alanlara yönelik tutumlarını birlikte ele alan araştırmaların yetersiz kaldığı görülmektedir (Ata Aktürk & Demircan, 2017; Yıldız & Zengin, 2023; Zurnacı & Turan, 2022). Öğretmen adaylarının STEAM ve robotik kodlamaya yönelik tutumlarının birlikte incelenmesi, bu iki alana ilişkin tutumların mevcut durumunun ortaya konulmasının yanı sıra aralarındaki ilişkinin anlaşılmasına da katkı sağlayabilir. Ayrıca tutumların cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi değişkenler açısından incelenmesi, öğretmen adaylarının farklı özelliklerine göre ortaya çıkabilecek tutum farklılıklarının belirlenmesine olanak sağlayabilir. Bu yönüyle araştırmanın, okul öncesi öğretmen adaylarının STEAM ve robotik kodlama eğitimine yönelik tutumlarına ilişkin literatüre katkı sunması ve öğretmen yetiştirme süreçlerinin geliştirilmesine yönelik çıkarımlar sağlaması beklenmektedir.

Bu doğrultuda araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının STEAM ve robotik kodlamaya yönelik tutum düzeylerini belirlemek; bu tutumların cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek ve STEAM'e yönelik tutum ile robotik kodlamaya yönelik tutum arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmanın amacı kapsamında aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının STEAM ve Robotik Kodlamaya yönelik tutumları nasıldır?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının STEAM ve Robotik Kodlama ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Okul öncesi öğretmen adaylarının STEAM ve Robotik Kodlama ile sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
4. Okul öncesi öğretmen adaylarının STEAM ve Robotik Kodlamaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının STEAM ve robotik kodlamaya yönelik tutumlarının belirlenmesi, bu tutumların cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin ve STEAM ile robotik kodlamaya yönelik tutumlar arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin ve bu değişkenlerin birlikte değişim durumlarının incelenmesine olanak sağlayan bir araştırma modelidir (Fraenkel vd., 2012). Tarama araştırmaları, belirli bir örneklem üzerinden bireylerin tutum, eğilim ve özelliklerinin betimlenmesini amaçlamaktadır (Creswell, 2017).

Çalışma Grubu

Araştırmada Akdeniz Bölgesinde bir devlet üniversitesinde 126 okul öncesi öğretmen adayı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Zaman, ulaşılabilirlik ve uygulama kolaylığı gibi nedenlerle, kolay ulaşılabilir örneklem tekniği benimsenmiştir. Kolayda örnekleme, araştırmacının ulaşılması kolay ve araştırmaya katılmaya gönüllü bireyleri örnekleme dâhil ettiği olasılıksız örnekleme yöntemlerinden biridir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada STEAM ve Robotik Kodlamaya yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesi için Çevik ve Ata (2019) tarafından geliştirilen "STEAM (Fen-Teknoloji-Mühendislik-Sanat-Matematik) Tutum Ölçeği" ile Altun Yalçın vd. (2020) tarafından geliştirilen "Robotik Kodlama Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Türkçe uyarlaması yapılan STEAM Tutum Ölçeği, ilgi, algılanan yetenek ve değer verme olmak üzere üç boyut ve 25 maddeden oluşmaktadır. Dörtlü derecelendirmeye sahip ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayıları sırasıyla .80, .81 ve .91'dir. Ölçeğin Türkçe uyarlama sürecinde çeviri, geri çeviri ve uzman görüşü aşamalarından yararlanılmıştır. Robotik Kodlama Tutum Ölçeği ise 22 maddeden ve beş boyuttan (ilgi, motivasyon, öğrenme isteği, öz yeterlik ve kaygı) oluşmakta ve beşli Likert tipinde derecelendirilmektedir. Ölçeğin yapı geçerliği Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizleri ile incelenmiş, toplam ölçeğe ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır.

Etik İlkeler

Araştırmanın etik uygunluğu, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma Etiği Kurulu tarafından değerlendirilmiştir. Araştırma için 8 Mayıs 2025 tarihli ve 2025/27 karar numaralı etik kurul onayı alınmıştır. Araştırma, TÜBİTAK 2209/A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Desteği Programı kapsamında desteklenen proje çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırma sürecinde bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uygun hareket edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde IBM SPSS Statistics paket programından yararlanılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerinin belirlenmesi ve anket maddelerine ilişkin yanıtlarının betimlenmesi amacıyla frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır. Ölçeklerden elde

edilen puanların genel özelliklerini ve katılımcıların STEAM ile robotik kodlamaya yönelik tutum düzeylerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir (Gravetter vd., 2008).

Araştırmada parametrik istatistiksel analizlerin uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla ölçek puanlarının dağılım özellikleri çarpıklık ve basıklık katsayıları aracılığıyla incelenmiştir. Analiz sonucunda STEAM'e yönelik tutum ölçeğinin çarpıklık katsayısının -0,140, basıklık katsayısının 0,071; robotik kodlamaya yönelik tutum ölçeğinin çarpıklık katsayısının -0,460, basıklık katsayısının ise 0,331 olduğu belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının tamamının -2 ile +2 aralığında olduğu görülmüştür. Bu değerler, puan dağılımlarının normal dağılımdan ciddi bir sapma göstermediğine işaret etmektedir (George & Mallery, 2010). Bu doğrultuda, araştırmada parametrik istatistiksel analizlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının STEAM ve robotik kodlamaya yönelik tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklemler t-testi uygulanmıştır. Bağımsız örneklemler t-testi, iki bağımsız grubun ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Field, 2013). Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre tutum puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesinde ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunması durumunda, farklılığın hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013).

Son olarak, öğretmen adaylarının STEAM'e yönelik tutumları ile robotik kodlamaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Pearson korelasyon analizi, iki sürekli değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Cohen, 1988). Tüm istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Araştırma kapsamında, okul öncesi öğretmen adaylarının STEAM ve robotik kodlamaya yönelik tutumları incelenmiş; bu tutumların cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve STEAM ile robotik kodlamaya yönelik tutumlar arasındaki ilişki araştırılmıştır. Öncelikle katılımcıların STEAM ve robotik kodlamaya yönelik tutumlarına ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış, ardından tutum puanları cinsiyet ve sınıf düzeyine göre karşılaştırılmış ve iki tutum değişkeni arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur. Okul öncesi öğretmen adaylarının STEAM ve robotik kodlamaya yönelik tutumlarına ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış ve elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının STEAM ve Robotik Kodlamaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	Min.	Max.	Ort	Sd	Çarpıklık	Basıklık
STEAM	126	30	96	67.26	12.99	-0.140	0.071
Robotik kodlama	126	22	109	76.48	17.91	-0.460	0.331

Tablo 1 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının STEAM tutum puanlarının ortalamasının 67,26 (SS=12,99), robotik kodlama tutum puanlarının ortalamasının ise 76,48 (SS=17,91) olduğu görülmektedir. Bu değerler, her iki ölçeğin madde ortalamalarının teorik orta noktalarının üzerinde olduğunu göstermektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının STEAM ve robotik kodlamaya yönelik tutumlarının

cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklemler t-testi ile incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının STEAM ve Robotik Kodlamaya Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Cinsiyet	N	X̄	Sd	t	df	p
STEAM	Kadın	84	67.06	12.35	-0.246	124	.806
	Erkek	42	67.67	14.35			
Robotik kodlama	Kadın	84	76.40	16.73	-0.063	124	.950
	Erkek	42	76.62	20.28			

Tablo 2 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının STEAM'e yönelik tutum puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir, $t(124) = -0{,}246$, $p = {,}806$. Kadın öğretmen adaylarının STEAM tutum puanlarının ortalaması 67,06 (SS = 12,35), erkek öğretmen adaylarının ortalaması ise 67,67 (SS = 14,35) olarak hesaplanmıştır. Robotik kodlamaya yönelik tutum puanları açısından da kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, t(124) = -0,063, p = ,950. Kadın öğretmen adaylarının robotik kodlama tutum puanlarının ortalaması 76,40 (SS = 16,73), erkek öğretmen adaylarının ortalaması ise 76,62 (SS = 20,28) olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, okul öncesi öğretmen adaylarının STEAM ve robotik kodlamaya yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğine işaret etmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının STEAM ve robotik kodlamaya yönelik tutumlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş, analize ilişkin bulgular Tablo 3'te, bu bulgulara ait betimsel istatistikler ise Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının STEAM ve Robotik Kodlamaya Yönelik Tutumlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd (df)	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
STEAM	Gruplar Arası	1395.940	3	455.313	2.880	.039*	1-3,
	Grup İçi	19712.417	122	161.577			
	Toplam	21108.357	125				
Robotik Kodlama	Gruplar Arası	2653.713	3	884.571	2.882	.039*	1-3,
	Grup İçi	37449.716	122	306.965			
	Toplam	40103.429	125				

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının STEAM ve Robotik Kodlamaya Yönelik Tutumlarının Sınıf Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri

Ölçek	Sınıf	N	X̄	Sd
STEAM	1.sınıf	36	62.14	13.17
	2.sınıf	27	69.26	13.60
	3.sınıf	40	70.15	12.25
	4.sınıf	23	67.91	11.64
	Toplam	126	67.26	12.99
Robotik Kodlama	1.sınıf	36	69.81	18.00
	2.sınıf	27	80.04	17.25
	3.sınıf	40	80.63	17.18
	4.sınıf	23	75.52	17.67
	Toplam	126	76.48	17.91

Tablo 3 ve Tablo 4 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının STEAM'e yönelik tutumlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir, F(3, 122) = 2,880, p = .039. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının STEAM'e yönelik tutum puanlarının ($\bar{X}$ = 70,15), 1. sınıfta öğrenim

gören öğretmen adaylarının puanlarından ($\bar{X}$ = 62,14) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık, 2. ve 4. sınıf öğrencileri ile diğer sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde, öğretmen adaylarının robotik kodlamaya yönelik tutumlarının da sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir, F(3, 122) = 2,882, p = .039. Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının robotik kodlamaya yönelik tutum puanlarının ($\bar{X}$ = 80,63), 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının puanlarından ($\bar{X}$ = 69,81) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer sınıf düzeyleri arasındaki farklılıkların ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının STEAM ve robotik kodlamaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. STEAM ile Robotik Kodlamaya Yönelik Tutum Arasındaki İlişki

Ölçek	Ortalama	SS	N	Pearson Cor.	Sig.
STEAM	67,2619	12,99488	126	.541**	,000
Robotik Kodlama	76,4762	17,91166	126		

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının STEAM'e yönelik tutumları ile robotik kodlamaya yönelik tutumları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (r = .541, p < .001). Elde edilen korelasyon katsayısı, iki değişken arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkiye işaret etmektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının STEAM'e yönelik tutum puanları yükseldikçe robotik kodlamaya yönelik tutum puanlarının da yükselme eğiliminde olduğu söylenebilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının STEAM ve robotik kodlamaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Türkiye literatürü incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının STEAM ve robotik kodlamaya yönelik tutumlarını birlikte ele alan ve bu tutumları cinsiyet, sınıf düzeyi ve ilişkisel değişkenler açısından inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının STEAM ve robotik kodlamaya yönelik tutumları cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelenmiş, ayrıca iki tutum arasındaki ilişki değerlendirilmiştir.

Timur vd. (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen adaylarının kodlama eğitimini gerekli gördükleri ve kodlama eğitimi almanın teknolojinin eğitim etkinliklerine bütünleştirilmesine olumlu katkı sağlayabileceğini düşündükleri belirlenmiştir. Aydoğdu (2020) ise öğretmen adaylarına yönelik kodlama eğitiminin öz-yeterlik düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının kodlama eğitimine yönelik olumlu tutumlarının yalnızca teknolojinin kullanımına ilişkin değerlendirmelerle sınırlı olmadığını, aynı zamanda mesleki yeterlik algılarıyla da ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Nitekim Günay Kılıç'ın (2023) okul öncesi öğretmen adaylarıyla yürüttükleri uygulama çalışmasında, Scratch ve Kodu Game Lab üzerinden gerçekleştirilen kodlama etkinliklerinin adayların kodlamaya yönelik tutum ve öz-yeterlik düzeylerini anlamlı biçimde artırdığı ve bu iki değişken arasında pozitif bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, Trakya Üniversitesinde yürütülen bir araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının kodlama konusunda yeterli bilgi, beceri ve deneyime sahip olmadıkları ve kodlama eğitimine yönelik olumlu tutumlarının sınırlı olduğu rapor edilmiştir (Ergin & Ercan, 2022). Bu farklılık, tutumların yalnızca öğretmen adaylarının kişisel özellikleriyle değil, kodlama deneyimleri, eğitim içerikleri ve uygulama fırsatlarıyla da ilişkili olabileceğini göstermektedir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin analizlerde, STEAM ve robotik kodlamaya yönelik tutum puanları bakımından kadın ve erkek öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, kodlama tutum ve öz-yeterlik düzeylerinde cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirten Günay

Kılıç'ın (2023) bulgularıyla örtüşmektedir. Benzer biçimde, Ari vd. (2022) tarafından okul öncesi öğretmen adaylarıyla yürütülen araştırmada, katılımcıların bilgisayar bilimi ve kodlamaya yönelik algılarında cinsiyet kalıp yargılarının belirgin olmadığı görülmüştür. Ayrıca erken çocukluk öğretmen adaylarıyla yürütülen güncel bir araştırmada, STEM tutumları açısından cinsiyetten ziyade matematik öz-kavramı ve cinsiyet kalıp yargılarının önemli olduğu ortaya konmuştur (Delahunty vd.,2025). Bu bulgu, cinsiyet değişkeninin tutumları tek başına açıklamakta yetersiz kalabileceğini; öz-yeterlik, önceki deneyimler ve STEM alanlarına ilişkin algılar gibi değişkenlerin de dikkate alınması gerektiğini düşündürmektedir. Bununla birlikte, mevcut araştırmada cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmaması, cinsiyetin her koşulda tutumlar üzerinde etkisiz olduğu biçiminde yorumlanmamalıdır. Örneklemdeki kadın ve erkek katılımcı sayılarının farklı olması, erkek katılımcı sayısının görece sınırlı kalması ve cinsiyet değişkeninin diğer kişisel deneyimlerle birlikte ele alınmaması, farklılıkların belirlenmesini güçleştirmiş olabilir.

Ergin ve Ercan'ın (2022) araştırmasında, okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ilerledikçe kodlama etkinlikleriyle çocukların geliştirilebilecekleri gelişim alanlarına ilişkin daha geniş kapsamlı görüşler ortaya koydukları belirlenmiştir. Araştırmacılar, birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin bu etkinliklerle hangi gelişim alanlarının desteklenebileceği konusunda daha sınırlı bilgiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Mevcut araştırmada da üçüncü sınıf öğretmen adaylarının STEAM ve robotik kodlamaya yönelik tutum puanlarının birinci sınıf öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu açıdan iki araştırmanın bulguları, sınıf düzeyinin kodlama ve ilişkili eğitim uygulamalarına yönelik görüş ve tutumlarla bağlantılı olabileceğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, araştırmalarda incelenen değişkenlerin farklı olması nedeniyle sonuçların doğrudan eşdeğer olduğu düşünülmemelidir.

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının STEAM'e yönelik tutumları ile robotik kodlamaya yönelik tutumları arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç, STEAM ve robotik kodlama tutumlarının birbirinden bağımsız olmadığını ve iki alanın öğretmen adayları tarafından ilişkili eğitim yaklaşımları olarak algılanabileceğini düşündürmektedir. Robotik kodlama; problem çözme, tasarım, matematiksel düşünme ve teknolojinin kullanımı gibi STEAM yaklaşımıyla ilişkilendirilebilecek süreçleri içermektedir. Bu nedenle STEAM'e yönelik olumlu tutumların robotik kodlamaya yönelik olumlu tutumlarla birlikte görülmesi beklenebilir. Ancak araştırma ilişkisel bir desene sahip olduğundan, STEAM tutumundaki artışın robotik kodlama tutumunu artırdığı ya da bu iki tutumdan birinin diğerine neden olduğu ileri sürülemez. Günay Kılıç'ın (2023) kodlamaya yönelik tutum ve öz-yeterlik arasında pozitif ilişki belirlemesi de teknoloji temelli eğitim alanlarına yönelik tutumların birbirleriyle ilişkili olabileceğine işaret etmektedir.

Okul öncesi eğitimde STEAM ve robotik kodlama uygulamalarının yaygınlaştırılması açısından öğretmen adaylarının tutumlarının yanı sıra bilgi, beceri ve uygulama yeterliklerinin de desteklenmesi önemlidir. Kartal ve Güven (2006), okul öncesi eğitim sınıflarında bilgisayar teknolojilerinin yetersizliği, hizmet içi eğitim olanaklarının sınırlılığı ve öğretmenlerin teknoloji bilgi düzeylerinin düşük olması gibi sorunlara dikkat çekmiştir. Bu çalışma daha eski tarihli olmakla birlikte, erken çocukluk eğitiminde teknolojiye erişim ve öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin yeterlikleri konusunun önemini ortaya koymaktadır. Daha güncel olarak Yıldız ve Zengin'in (2025) okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri araştırmada, öğretmenlerin STEAM konusunda bilgilerinin sınırlı olduğu, eğitim ve etkinlik desteğine ihtiyaç duydukları ve kaynak bulma konusunda güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının STEAM ve robotik kodlamaya yönelik olumlu tutumlarının uygulamaya aktarılabilmesi için yalnızca tutum geliştirmeye odaklanmanın yeterli olmayacağını; uygulama deneyimi, materyal desteği ve öğretim programıyla bütünleştirilmiş eğitim fırsatlarının da sağlanması gerektiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının STEAM ve robotik kodlamaya yönelik tutumları belirlenmiş; cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmazken sınıf düzeyine göre birinci ve üçüncü sınıflar arasında anlamlı farklılıklar olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca STEAM ve robotik kodlama tutumları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Araştırma bulguları, okul öncesi öğretmen adaylarının STEAM ve robotik kodlama alanlarına yönelik tutumlarının birlikte ele alınmasının önemini ortaya koymaktadır. Özellikle öğretmen yetiştirme programlarında STEAM ve robotik kodlama uygulamalarına yönelik ders ve etkinliklerin artırılması, adayların uygulamalı deneyim kazanmalarının sağlanması ve teknoloji entegrasyonuna yönelik yeterliklerinin desteklenmesi önerilebilir. Gelecek araştırmalarda farklı üniversitelerden daha geniş örneklemlerle çalışılması; cinsiyet, sınıf düzeyi, kodlama deneyimi, teknoloji kullanım sıklığı ve alınan eğitim gibi değişkenlerin birlikte incelenmesi önerilmektedir. Ayrıca boylamsal ve deneysel araştırmalar yoluyla öğretmen adaylarının STEAM ve robotik kodlama tutumlarının eğitim süreci içerisinde nasıl değiştiği ve uygulama temelli eğitimlerin bu tutumlar üzerindeki etkisi daha ayrıntılı biçimde incelenebilir.

KAYNAKLAR

Akpınar, Y., & Altun, A. (2014). Bilgi toplumu okullarında programlama eğitimi gereksinimi. *Elementary Education Online, 13*(1), 1–4.

Altun Yalçın, S., Kahraman, S., & Yılmaz, Z. A. (2020). Development and validation of Robotic Coding Attitude Scale. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 8*(4), 342–352.

Ari, F., Arslan-Ari, I., & Vasconcelos, L. (2022). Early childhood preservice teachers' perceptions of computer science, gender stereotypes, and coding in early childhood education. *TechTrends, 66*(3), 539–546. https://doi.org/10.1007/s11528-022-00725-w

Ata Aktürk, A., & Demircan, H. Ö. (2017). Okul öncesi dönemde STEM ve STEAM eğitimine yönelik çalışmaların incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 757–776.

Aydoğdu, Ş. (2020). Blok tabanlı programlama etkinliklerinin öğretmen adaylarının programlamaya ilişkin öz yeterlilik algılarına ve hesaplamalı düşünme becerilerine etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 10*(1), 303–320.

Ayob, A. (2020, April 10). *STEM-STEAM in early childhood education in Malaysia*. Child Research Net. https://www.childresearch.net/projects/pdf/projects_fullpaper_2020_03.pdf

Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher, 70*(1), 30–35.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Costa, M. F., & Fernandes, J. F. (2004, July). Growing up with robots. In *International Conference on Hands on Science, Teaching and Learning Science in the XXI Century*, Ljubljana, Slovenia.

Creswell, J. W. (2017). Araştırma deseni: Nicel, nitel ve karma yöntem yaklaşımları (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

Çevik, M., & Ata, R. (2019). Turkish validation of STEAM scale and examination of relations between art attitudes, STEM awareness and STEAM attitudes among pre-service teachers. *i.e.: Inquiry in Education, 11*(2), 1–25.

Delahunty, T., Ní Ríordáin, M., & Prendergast, M. (2025). Investigating STEM interest, mathematics beliefs and gender stereotypes among pre-service early childhood educators. *European Journal of Teacher Education*. https://doi.org/10.1080/02619768.2025.2511870

Ergin, A. Z., & Ercan, Z. G. (2022). The coding skills of pre-school teacher candidates. *International Journal of Curriculum and Instruction, 14*(1), 1052–1070.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). Sage Publications.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (7th Ed.). New York: McGraw-Hill.

Geisinger, K. F. (2016). 21st Century Skills: What Are They and How Do We Assess Them? *Applied Measurement in Education*, *29*(4), 245–249. https://doi.org/10.1080/08957347.2016.1209207

George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10th ed.). Pearson.

Gravetter, F. J., Wallnau, L. B., Forzano L. A. B,, & Witnauer, J.E. (2008). *Essential of statistics for the behavioral sciences* (10th ed.). Cengage Learning.

Günay Kılıç, H. S. (2023). *Okul öncesi öğretmen adaylarının kodlamaya yönelik tutum ve öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi

Karabak, D., & Güneş, A. (2013). Ortaokul birinci sınıf öğrencileri için yazılım geliştirme alanında müfredat önerisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2*(3), 163–169.

Kartal, G., & Güven, D. (2006). Okul öncesi eğitimde bilgisayarın yeri ve rolü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 23*(1), 19–34.

Kennedy, T. J., & Odell, M. R. L. (2014). Engaging students in STEM education. *Science Education International, 25*(3), 246–258.

Kert, S. B., & Uğraş, T. (2009). *Kodlama eğitiminin önemi ve eğitimde robotik uygulamalar*. The First International Congress of Educational Research, Çanakkale, Türkiye.

National Research Council. (2012). *A framework for K–12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. National Academies Press.

OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. OECD Publishing.

Ortiz, A. M., Bos, B., & Smith, S. (2015). The power of educational robotics as an integrated STEM learning experience in teacher preparation programs. *Journal of College Science Teaching, 44*(5), 42–47.

Rapti, S., Sapounidis, T., & Tselegkaridis, S. (2025). Review of robotics activities to promote kindergarteners' communication, collaboration, critical thinking, and creativity. *Information*, *16*(4), 260.

Sanders, M. (2009). STEM, STEM education, STEMmania. *The Technology Teacher, 68*(4), 20–26.

Stohlmann, M., Moore, T. J., & Roehrig, G. H. (2012). Considerations for teaching integrated STEM education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research, 2*(1), 28–34. https://doi.org/10.5703/1288284314653

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.

Timur, S., Timur, B., Güvenç, E., Us, I., & Yalçinkaya-Önder, E. (2021). Pre-service pre-school teachers' opinions about using block-based coding/Scratch. *Acta Didactica Napocensia, 14*(2), 299–317.

Tsitouridou, M., & Vryzas, K. (2003). Early childhood teachers' attitudes towards computer and information technology: The case of Greece. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 187–207.

Yakman, G., & Lee, H. (2012). Exploring the exemplary STEAM education in the U.S. as a practical educational framework for Korea. *Journal of the Korean Association for Science Education, 32*(6), 1072–1086.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. genişletilmiş baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, S., & Zengin, R. (2023). *Okul öncesi dönemde STEAM eğitimine genel bir bakış*. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldız, S., & Zengin, R. (2025). Determining the views, current situations, and needs of preschool teachers about STEAM education: Case of Turkey. *Journal of Science Learning, 8*(1), 68–74. https://doi.org/10.17509/jsl.v8i1.68155

Zurnacı, B., & Turan, Z. (2022). Türkiye'de okul öncesinde kodlama eğitimine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 5*(1), 258–286.

MAARİF MODELİ BEŞİNCİ SINIF İNGİLİZCE KİTABI DİNLEME ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Ruken Kızılelma, Antalya/Konyaaltı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, ekenruken1@gmail.com

Ali Erarslan, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, ali.erarslan@alanya.edu.tr

GİRİŞ

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde ders kitapları, öğretim programındaki soyut hedefleri öğrencilerin doğrudan etkileşime girdiği somut metinlere, yönergelere ve sınıf içi uygulamalara dönüştüren başlıca pedagojik araçlardır. Ancak, bir ders kitabının belirli bir konuyu içerik olarak barındırması, ilgili öğrenme çıktısına hizmet eden nitelikli bir öğrenme yaşantısı sunduğunu tek başına garanti etmemektedir. Bu bağlamda, sistematik materyal değerlendirme süreçleri sadece içerik analizinin ötesine geçmeli ve kurgulanan görevlerin (tasks) öğrenciden talep ettiği bilişsel işlemlere, dil becerilerinin sunuluş biçimine ve program ölçütleriyle olan uyumuna odaklanmalıdır. Nitekim Türkiye bağlamında ilköğretim İngilizce ders kitapları üzerine yürütülen araştırmalar, materyallerin öğretim programıyla makro düzeyde uyumlu bulunmasına rağmen; etkinliklerin pedagojik sıralanışı, iletişimsel derinliği ve öğrenen katılımını sağlama potansiyeli açısından iyileştirilmeye açık alanlar barındırdığını ortaya koymaktadır (Kırkgöz, 2011; Solhi vd., 2020).

Ders kitaplarının niteliğini sadece konu çeşitliliği veya görsel tasarım gibi yüzeysel unsurlarla değerlendirmek, öğretim programının sınıf içi öğrenme yaşantılarına ne ölçüde yansıdığını kavramak açısından yetersiz kalabilmektedir. Nitekim ders materyallerinde yer alan yönergeler, alıştırmalar ve öngörülen etkileşim örüntüleri; hedeflenen program çıktıları ile öğrencinin sergilemesi beklenen performans arasında pedagojik bir arayüz işlevi görmektedir. Bu bağlamda, değerlendirme odağının makro düzeyden mikro düzeye kaydırılması, materyalin programla olan yapısal uyumunun ötesine geçerek öğrenciden talep edilen bilişsel yükü de görünür hale getirecektir. Alanyazında Demir ve Ertaş (2014) değerlendirme süreçlerinin çok boyutluluğunu sağlamak adına eklektik kontrol listeleri önermiş; Kırkgöz (2011) ise program yeniliklerinin ardından kitapların genel kabul görmesine rağmen dilsel ögelerin ardışıklığı ve öğrenilebilirliği noktasında yapısal sorunların devam edebildiğini saptamıştır. İlgili literatürün ortak vurgusu, ders kitabı ile öğretim programı arasındaki uyumun yalnızca bütüncül bir yaklaşımla değil, aynı zamanda etkinlik temelli mikro düzeyde bir analizle de ele alınması gerektiğidir.

Dinleme becerisi sadece işitsel girdiye maruz kalmanın ötesinde; sesbirimsel çözümleme, sözcük tanıma, anlam yapılandırması, çıkarımsal düşünme ve anlama sürecini izleme gibi eşzamanlı zihinsel işlemleri gerektirmektedir (Rost, 2011; Goh ve Vandergrift, 2022). Bu bağlamda, aynı işitsel metin üzerine hazırlanan iki farklı görev/etkinlik; birinde sadece doğrudan erişilebilir bilgiye ulaşmayı, örneğin özel bir kelimenin tespitini yapmayı, diğerinde ise gerekçelendirilmiş bir sentez oluşturmayı gerektirebileceği için birbirinden tamamen farklı bilişsel gereksinimlere ihtiyaç duyabilmektedir. Dolayısıyla, dinleme etkinliklerinin pedagojik etkililiğini değerlendirmek, sadece dinleme metninin kayıt sayısını veya tematik içeriğini listelemenin ötesine geçerek, öğrencilere sunulan bilişsel ve iletişimsel eylem alanlarının incelenmesini

zorunlu kılmaktadır. Alanyazında Al-Janaydeh ve Deif (2021) beşinci sınıf İngilizce kitabındaki dinleme etkinliklerini öğretim programı çıktılarıyla ilişkili olarak analiz ederken; Wakuma (2025) görev/etkinlik çeşitliliği, yönerge şeffaflığı ve hedef uyumunun bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi gerektiğine dikkati çekmiştir. Görünüşte benzer olan iki görevin birbirinden oldukça farklı zihinsel işlemler gerektirebilmesi, dinleme etkinliklerini bu tür bir pedagojik analiz için özellikle elverişli kılmaktadır. Öğrencinin işitsel metinde açıkça ifade edilen bir saati belirlemesi ile konuşmacıların örtük amaçlarını karşılaştırarak çıkarımda bulunması aynı dinleme materyaline dayansa da eşdeğer bilişsel işlemleri içermez. Dinleme sürecinde alt düzey ses ve sözcük tanıma ile üst düzey bağlamdan anlam kurma ve önbilgiyi işe koşma işlemleri birbirini tamamlasa da, bu ayrım Bloom taksonomisinin hatırlama-oluşturma bağlamı açısından birebir örtüşmemektedir (Rost, 2011; Goh ve Vandergrift, 2022). Sonuç olarak, bir dinleme görevinin bilişsel zorluk düzeyi öğrenciden beklenen yanıtın üretilebilmesi için zorunlu kılınan zihinsel işlemlere göre belirlenmelidir.

Bu çok boyutlu pedagojik dinamikler göz önüne alındığında, öğretim programlarında yapılan güncellemelerin sınıf içi pratiklere nasıl yansıdığını saptamak adına materyal veya daha da özel olarak ders kitabı değerlendirme çalışmaları kritik bir önem taşımaktadır. Ders kitapları, soyut program hedeflerini somut öğrenme yaşantılarına dönüştüren temel araçlar arasında olduğundan; bu materyallerin yalnızca içerik açısından değil, sundukları bilişsel işlem ve gereksinimler ile iletişimsel fırsatlar bağlamında da değerlendirilmelidir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesine göre hazırlanan beşinci sınıf İngilizce ders kitabındaki dinleme etkinliklerinin çok boyutlu incelenmesi, öğretim programının öngördüğü dinleme becerisi çıktılarının öğretim materyallerine eğitsel açıdan ne ölçüde dahil edildiğine dair çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla, bu araştırmanın amacı, 2025–2026 beşinci sınıf İngilizce ders kitabındaki 34 dinleme etkinliğini üç temel düzeyde incelemektir: (a) etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisindeki bilişsel süreçlere göre dağılımı, (b) yıllık planda belirtilen öğrenme çıktılarıyla eşleştirilme durumu ve (c) öğretmenlerin uyum, bilişsel güçlük ve etkinlik tasarımına ilişkin değerlendirmeleri.

Çalışmada cevap aranan araştırma soruları şunlardır:

1- Dinleme etkinlikleri hangi bilişsel süreç düzeylerinde yer almaktadır?

2- Etkinlikler programdaki öğrenme çıktılarıyla nasıl eşleşmektedir?

3- İngilizce öğretmenleri bu uyumu ve etkinliklerin bilişsel özelliklerini nasıl değerlendirmektedir?

Çalışma ayrıca öğretim programı üzerinde belirlenen özelliklerle öğretmenlerin bu özelliklere ilişkin deneyimlerini yan yana getirmeyi amaçlamaktadır. Öğretmen görüşleri etkinliğin öğrenci üzerindeki gerçek etkisinin doğrudan ölçümü değil, öğrenme hedefinin görünürlüğü, yönerge açıklığı ve ek desteğe duyulan gereksinim hakkında bağlamsal veri niteliğindedir.

Türkiye'de merkezi öğretim programları bağlamında ders kitabı, yalnızca öğretmene yardımcı bir kaynak olarak değil, öğrenme çıktılarının sınıftaki somut karşılıklarını görünür kılan bir araç olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte ders kitabındaki bir etkinliğin programdaki ilgili ifadeyle aynı sözcükleri kullanması, o beceriyi geliştirecek bir öğrenme deneyimini sağlamayabilir. Etkinliğin yönergesi, girdisi, öğrenciden beklenen işlem ve yanıt biçimi birlikte ele alınmalıdır. Özellikle dinleme etkinliklerinde öğrencilerin yalnızca doğru yanıtı işaretlemesiyle, dinlediğini anlamlandırma sürecini açıklaması ya da bilgiye dayalı çıkarımda bulunması farklı öğrenme süreçlerine karşılık gelmektedir. Bu bakımdan

araştırmada uyum, bilişsel gereksinim ve öğretmen görüşleri, tamamlayıcı ancak ayrı değerlendirme boyutları olarak konumlandırılmıştır.

Çalışmanın odağının beşinci sınıf olması ayrıca önem taşımaktadır. Bu düzeyde öğrencilerin önceki öğrenmeleri, kelime dağarcığı, işitsel girdiyle karşılaşma sıklığı ve yönergeleri izleme becerileri arasında farklılıklar bulunabilir. Bu tür çeşitlilik, aynı etkinliğin farklı sınıflarda eşit güçlükte algılanmaması sonucunu doğurabilir. Ders kitabı tasarımının hedef kitleye uygunluğunu tartışırken yalnızca bilişsel kategorilerin sayılması değil, yapılan etkinlik veya verilen görevlerin anlaşılabilirliği, öğrencileri destekleme olanakları ve öğrencilerin anlam kurmasına sağlanan zamanın da göz önüne alınması gerekir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Ders Kitabı Değerlendirmesi ve Program Uyumu

Ders kitabı değerlendirme, materyalin görünür özellikleri kadar öğrenme hedefleri, öğrenci gereksinimleri ve öğretim bağlamıyla ilişkisini sistematik biçimde çözümlemeyi gerektirir. Demir ve Ertaş (2014), farklı ölçütlerden yararlanarak geliştirdikleri değerlendirme listesiyle tek bir yüzeysel ölçütün yeterli olmayacağını vurgulamıştır. Tyler'ın (1949) hedeflere dayalı yaklaşımında amaçların belirlenmesi, öğrenme yaşantılarının seçilmesi ve düzenlenmesi ile sonuçların değerlendirilmesi bir bütün oluşturur. Bu çalışmada Tyler yaklaşımı, öğrenme etkinliği ile belirtilen kazanım arasındaki tasarım düzeyindeki ilişkiyi incelemenin kuramsal temelini oluşturmaktadır.

Program uyumuna yönelik değerlendirmelerde Tyler'ın (1949) hedefe dayalı yaklaşımı oldukça sık kullanılan modellerden biridir. Tyler'ın soruları amaçların belirlenmesi, bu amaçlara hizmet edecek öğrenme yaşantılarının seçilmesi, yaşantıların düzenlenmesi ve hedeflere ulaşma düzeyinin değerlendirilmesi etrafında şekillenir. Buna göre bir ders kitabı incelemesinde etkinlik ile kazanım arasındaki eşleştirme, özellikle öğrenme yaşantılarının seçimine ve düzenlenmesine ilişkin kanıt sağlayabilir. Ancak öğrenme çıktısına ulaşılmış olup olmadığını doğrulamak için öğrenci performansına ilişkin bağımsız veriler gerekir. Böylece bu çalışmadaki "uyum" kavramı uygulamanın etkililiğine değil, dokümanlarda tanımlanan görev ve kazanımların kodlanmış içerik ilişkisinin varlığına işaret etmektedir.

Programla materyal arasındaki ilişkinin değerlendirilmesinde ölçütlerin işlevsel olarak tanımlanması özellikle önem taşımaktadır. Öğretim programında belirtilen bir hedef öğrencilerin dinlediği bir metinden belirli bir bilgiyi seçmesini gerektiriyorsa, etkinliğin yalnızca ilgili temayı işlemesi yeterli olmayabilir; öğrencinin o bilgiyi işitsel girdiden elde etmesini sağlayacak yönerge de bulunmalıdır. Tersine, belirli sesleri ayırt etmeye yönelik bir hedef için kapsamlı çıkarım soruları eklenmesi otomatik olarak daha uygun bir görev oluşturmaz. Bu bakımdan görev, yönerge, hedef ve beklenen öğrenci yanıtının birlikte ele alınması uygun bir yöntemsel çerçeve sunabilir.

Türkiye Yüzyıl Maarif Modeli ve İngilizce Öğretiminin Program Bağlamı

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğretim programlarının bütüncül bir çerçevede ele alınmasına yönelik bir düzenleme olarak 2024 tarihli ortak bir metinle ortaya koyulmuştur. Bununla birlikte İngilizce dersi için belirlenen güncel programın yayımlanması ve kademeli uygulamaya alınması ayrı bir takvim içinde gerçekleştirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 13 Ağustos 2025 tarihli duyurusuna göre temel eğitimde İngilizce dersi öğretim programları, yabancı dil alan becerilerinin

oluşturulmasına bağlı olarak güncellenmiş ve 2025–2026 öğretim yılından itibaren kademeli uygulamaya konulmuştur (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2025).

MEB'in İngilizce dersi öğretim programına temel oluşturan kılavuz metni; öğrenme sürecini sekiz ana tema etrafında yapılandırırken, yüzeysel bilgi aktarımından ziyade derinlemesine öğrenmeyi, performansa dayalı süreç değerlendirmesini ve pedagojik esnekliği ön plana çıkarmaktadır. Kılavuzun metodolojik çerçevesinde, dört dil becerisi bağlamında dili anlama ve üretme odaklı yeterlikler 'alan becerileri' olarak tanımlanmış; bu yeterliklerin ortaya koyulmasında kullanılan dil bilgisi, sözcük seçimi ve sesletim gibi yapı taşları ise 'destek becerileri' olarak sınıflandırılmıştır. Bu noktada ortaya atılan ayrım dil becerilerinin öğretimi açısından büyük önem arz etmektedir. Çünkü, program dinleme sürecinin yalnızca kelime tanıma veya sesleri ayırt etme gibi destekleyici etkinliklerin bir uzantısı olmaktan çıkarılıp, başlı başına bir anlam kurma süreci olarak değerlendirilmesini ön plana koymaktadır. Yine de, kuramsal düzeydeki bu beceri ayrışması, sınıf içi etkinliklerde alan becerisi ve destek becerisi ayrışmasını akla getirmemelidir; çünkü etkili bir dinleme görevi, hem alan hem de destek becerilerini aynı bağlamda harmanlayarak dinamik ve bütünleşik bir öğrenme deneyimi sunar.

Programın sekiz temaya dayanan yapısı ders kitabı incelemesine iki açıdan katkı sunmaktadır. Öncelikle, aynı temanın hedeflediği becerilerin görev ve etkinlikler yoluyla temsil edilip edilmediği ortaya koyulabilirken diğer yandan da temalar arasında tekrar eden dinleme etkinliklerindeki farklı metinler, amaçlar ve işlem yükleriyle nasıl çeşitlendirildiği açıklanabilmektedir.

Dinleme Süreçleri, Görev Tasarımı ve Bilişsel Talepler

Dinleme becerisi işitsel girdinin çözümlenmesini, dilsel ve bağlamsal ipuçlarının bütünleştirilmesini, önbilginin kullanılmasını ve anlamanın izlenmesini içerir (Rost, 2011; Goh ve Vandergrift, 2022). Etkinlik tasarımında dinleme öncesi hazırlık, dinleme sırasında odaklı görev ve dinleme sonrası anlamlandırma gibi aşamalar öğrencinin görevle kurduğu ilişkiyi etkileyebilir. Ancak bunların varlığı tek başına etkinliğin etkili olduğunu doğrudan kanıtladığı söylenemez. Coşkun ve Uzunyol-Köprü (2021), ortaokul öğrencilerinin dinlemeye ilişkin güçlüklerini öğretmen görüşleri üzerinden inceleyerek hazırbulunuşluk, ortam, dinleme materyali ve motivasyonun önemini göstermiştir. Korkmaz ve Güneyli (2024) de öğretmen görüşlerinde dinleme etkinliklerinin artırılması ve dinlemenin daha düzenli değerlendirilmesi gereksinimini ortaya koymuştur.

Dinleme öğretiminde hazırlık, dinleme sırası ve dinleme sonrasına yönelik etkinliklerin işlevleri de analitik olarak birbirinden ayrıştırılabilir. Ön dinleme aşamasında bağlam oluşturma ve gerekli önbilgiyi harekete geçirme, dinleme sırasında seçici dikkat ve anlam denetimi, sonrasında ise bilgiyi başka bir bağlamda kullanma veya dinleme sürecini değerlendirme ön plana çıkabilir (Goh & Vandergrift, 2022). Bununla birlikte her ses kaydının mutlaka bu üç aşamayı aynı biçimde izlemesi gerekmemektedir; görev veya etkinlik sırası, hedef beceri ve sınıfın düzeyiyle ilişkilendirilmelidir.

Yenilenmiş Bloom taksonomisi, zihinsel süreçleri; hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve oluşturma olmak üzere altı kategoride yapılandırır (Anderson ve Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002). Bu çerçevede bir dinleme etkinliğinin bilişsel düzeyi, görevin başlığına veya soru formatına yani yüzey biçimine göre değil, öğrencinin doğru yanıtı üretebilmesi için ihtiyaç duyduğu bilişsel işlem yüküne göre saptanmalıdır. Örtük bir anlamı yorumlamak 'analiz' gerektirirken, doğrudan duyulan bir bilgiyi işaretlemek 'hatırlama' düzeyinde kalabilir; ancak örneğin çoktan seçmeli olarak hazırlanmış bir soru, salt tanıma işleminden karmaşık bir çıkarım yapmaya kadar geniş bir yelpazede bilişsel işlemler

gerektirebilir. Ayrıca, öğrencinin dinleme eyleminin ardından verdiği sözlü bir cevap, kendiliğinden bir sentez basamağına denk düşmeyebilir. Tüm bu nedenlerle, bir ders kitabındaki belirli bir ünitede her bilişsel basamağın yer almaması pedagojik bir eksiklik olmaktan ziyade; değerlendirme ölçütleri, öğrencilerin yaş özellikleri ve programın öngördüğü hedeflerle birlikte bağlamsal olarak ele alınmalıdır.

Bilişsel sınıflandırmada bir başka sorun, karmaşık görevlerin tek bir kategoriyle açıklanmasının güç olmasıdır. Örneğin bir dijital öykü etkinliği, öğrenciden hem doğrudan bilgiyi ayırt etmesini hem olaylar arası ilişkiyi yorumlamasını isteyebilir. Bu çalışmada ortaya koyulan bulgularda da görüleceği üzere, özgün kodlama tablosunda dijital öykülerin "anlama/analiz etme" şeklinde çift kategoriyle yer alması bu durumu yansıtmaktadır. Ayrıca üst düzey işlemlere daha fazla yer vermek, doğrudan dinleme başarısındaki artışın kanıtı sayılamayabilir. Görev ve etkinliklerin bilişsel çeşitliliğini betimlemek ile bunların öğrenme çıktısına etkisini değerlendirmek farklı açılardan ele alınmalıdır (Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002).

Dinleme becerisi ile bilişsel kategori arasındaki ilişkide dilsel zorluk ve bilişsel zorluk birbirine farklı olguları ortaya koymaktadır. Hızlı konuşma, sözcük yoğunluğu veya tanıdık olmayan bir aksan, basit bir bilgi belirleme sorusunu bile zorlaştırabilir; ancak görevin zor olması onun mutlaka analiz veya değerlendirme kategorisinde bulunduğunu da göstermez. Buna karşılık dilsel olarak kısa ve açık bir dinleme metni üzerinde iki konuşmacının bakış açısını gerekçeli biçimde karşılaştırmak daha ileri bilişsel işlem gerektirebilir. Bu bakımdan Bloom kategorileri, bu araştırmada öğrenme çıktılarının niteliği hakkında sadece tanımlayıcı olarak değerlendirilmiştir.

Doğrudan dinleme etkinliklerini ele alan Al-Janaydeh ve Deif (2021), Ürdün'de beşinci sınıf Action Pack 5 kitabındaki görevleri doküman analiziyle incelemiş ve dinleme etkinliklerinin ilgili program yönergeleriyle tutarlı olduğunu bildirmiştir. Wakuma (2025) ise Etiyopya'daki dokuzuncu sınıf İngilizce ders kitabının dinleme görevlerinde çeşitlilik ve bağlamsal uygunluk bakımından sorunlar belirlemiştir. Bu iki çalışma farklı ülkelerde ve kitaplarda farklı sonuçlara ulaşılması nedeniyle, kazanım uyumunu önceden olumlu ya da olumsuz varsaymak yerine görev düzeyinde inceleme gereğini destekler. Demir (2022), Türkçe öğretim programındaki dil becerisi kazanımlarının sınıf düzeyleri arasında yinelenmesine dikkat çekerek kazanım sayısı ile kademeli gelişimin aynı şey olmadığını göstermiştir.

Girdi, Görev ve Yanıt İlişkisi Açısından Dinleme Etkinlikleri

Dinleme etkinliğini çözümlemek, işitsel metnin konusu ile görev/etkinlik sorusunun türünü belirlemekten daha kapsamlıdır. Öğrenciye verilen dinleme amacı, önceki bilgilerinin nasıl harekete geçirildiği, işitsel girdinin kaç kez sunulduğu ve yanıtın hangi kanıta dayanması beklendiği bilişsel işlem düzeyini etkileyebilir. Goh ve Vandergrift (2022), dinlemede üstbilişsel farkındalığın ve stratejik düzenlemenin öğretim açısından önemini vurgularken Rost (2011), dinlemenin işitsel ipuçlarıyla bağlamsal anlamın sürekli olarak bütünleştirildiği bir süreç olduğunu ele alır. Bu iki yaklaşım bir arada düşünüldüğünde dinleme görevinin başarısı, yalnızca materyaldeki doğru cevap anahtarı ile değil, öğrencilerin dinlemeyi nasıl yönettiğiyle de ilişkili bir süreçtir.

Bir dinleme görevinin alt bilişsel bir seviyede olması, örneğin hatırlama düzeyinde ele alınması, o görevin önemsiz veya etkisiz olduğunu göstermez. Hedeflenen sözcük ve kalıpların tanınması, daha sonra yapılacak anlam çıkarımı için ön koşul olabilir. Benzer şekilde değerlendirme ya da oluşturma kategorilerinin bir etkinlikte görünmemesi doğrudan öğretim programının başarısızlığı anlamına gelmez. Dil yeterliği, görev amacı, süresi ve öğrenci profili dikkate alınmadan düzeyler arasında normatif bir başarı sıralaması kurulması

bilimsel açıdan sorunludur. Öğretim tasarımı açısından esas soru, farklı bilişsel işlemlerin amaçlara ve öğrenci gereksinimlerine uygun biçimde desteklenip desteklenmediğidir.

Öte yandan yalnızca görev veya etkinlik başlıklarından hareketle bilişsel düzey belirlemek de sınırlılıklar ortaya koyabilir. Dijital hikaye dinleme etkinliği bazı durumlarda olay sırasını belirlemeyi, başka bir durumda dinleme metninde bulunan karakterlerin ortaya attığı nedenleri yorumlamayı veya dinlenilen içerikle bir kararın gerekçesini karşılaştırmayı gerektirebilir. Bu örnekler aynı materyal biçiminin farklı bilişsel işlemler barındırabileceğini gösterir. Dinleme öğretiminde destekleme veya "scaffolding" kavramı da sınıflandırmaya indirgenemeyecek bir niteliğe sahip olduğu düşünülebilir. Ön dinleme aşamasında amaçların açıklanması ve bağlamsal ipuçlarının sunulması, dinleme sırasında dikkat odağının yönetilmesi ve dinleme sonrasında anlamın birlikte gözden geçirilmesi farklı öğrenci gruplarında destekleyici olabilir.

Alanyazın Taraması

Türkiye'deki ders kitabı değerlendirme araştırmaları, genel materyal kalitesi ve öğrenen gereksinimleriyle ilgili farklı bulgular ortaya koymaktadır. Kırkgöz (2011), dördüncü ve beşinci sınıfta kullanılan İngilizce ders kitaplarını öğrenci ve öğretmen görüşleriyle ele almış; materyallerin program değişiminin taşıyıcısı olabilecek yönleri yanında dilsel öğelerin sıralanmasına ilişkin sınırlılıkları belirtmiştir. Solhi ve arkadaşları (2020) ise devlet ilkokullarında kullanılan İngilizce kitaplarını değerlendirdikleri araştırmada dinleme bileşenini olumlu özellikler arasında sayarken iletişim odaklı uygulama, bağımsız öğrenme ve derinlemesine katılım açısından geliştirme gereksinimleri belirlemiştir. Bu iki araştırmanın birlikte okunması, bir ders kitabının bazı yönlerden programla tutarlı görünürken başka yönlerden pedagojik olarak iyileştirilebileceğini düşündürmektedir.

Demir ve Ertaş (2014), ders kitabı değerlendirmesinde farklı ölçütleri birleştiren bir kontrol listesi önermiş; bu yaklaşımın temel katkısı değerlendirmeyi sistematikleştirmek olmuştur. Bununla birlikte genel amaçlı kontrol listeleri belirli bir becerinin bütün işlem adımlarını açığa çıkarmakta her zaman yeterli olmayabilir. Bu bakımdan mevcut araştırma, genel ders kitabı değerlendirmesinden daha dar bir birim olan dinleme etkinliğine odaklanmaktadır. Şahin (2022) tarafından devlet okulu İngilizce kitapları hakkında toplanan öğretmen görüşleri ve Benlioğlu ve arkadaşlarının (2023) genç öğrenen kitaplarında duyuşsal katılımı ele alan araştırması da materyallerin değerlendirilebileceği boyut çeşitliliğini örneklendirir.

Şahin (2022), Türkiye'deki devlet okullarında kullanılan İngilizce 4, Upswing ve Count Me In ders kitaplarını öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirerek öğretim materyallerinin program hedeflerine uygunluğunu ve pedagojik yeterliğini incelemiştir. Araştırma, ders kitaplarının öğretim programıyla uyumuna ilişkin olumlu değerlendirmelere karşın tamamlayıcı etkinliklerin yeterliği ve dinleme bağlamlarının çeşitliliği gibi boyutlarda geliştirilmesi gereken yönler bulunduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Türkmen Çiçek ve Yavuz (2024), bir devlet üniversitesinin meslek yüksekokulunda kullanılan Interchange Intro ve Interchange 1 ders kitaplarını beş İngilizce öğretim elemanı ve 358 öğrencinin katılımıyla karma yöntem yaklaşımı çerçevesinde değerlendirmiştir. Araştırma bulguları, mevcut ders kitaplarının öğrencilerin mesleki ve dilsel gereksinimleri doğrultusunda geliştirilmesinin; mesleki İngilizce içeriklerinin, otantik dil materyallerinin ve öğrenenlerin ilgisini artırabilecek etkinliklerin öğretim sürecine dâhil edilmesinin önemine işaret etmektedir.

İlgili alan yazında Türkiye'de İngilizce ders materyali ve özellikle de kitap incelemesi bağlamında gerçekleştirilmiş çalışmalar bulunmasına rağmen, yeni uygulamaya başlanan Maarif Modeli bağlamında 5. sınıf İngilizce kitabında yer alan dinleme etkinliklerine yönelik bir değerlendirme çalışmasına

rastlanmamıştır. Dolayısıyla, bu çalışma alanyazında bulunan bu boşluğu doldurmak amacıyla Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli beşinci sınıf İngilizce ders kitabındaki dinleme etkinliklerini, öğretim programı kazanımlarıyla uyum, bilişsel talepler ve öğretmen görüşleri bakımından incelemeyi amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan 2025–2026 öğretim yılı beşinci sınıf İngilizce ders kitabındaki dinleme etkinliklerinin bilişsel özelliklerini, öğretim programındaki öğrenme çıktılarıyla uyumunu ve öğretmenlerin söz konusu etkinliklere ilişkin değerlendirmelerini incelemeyi amaçlayan nitel bir program değerlendirme çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmada doküman incelemesi ve yarı yapılandırılmış öğretmen görüşmelerinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın doküman incelemesi boyutunda, ders kitabındaki dinleme etkinliklerinin bilişsel talepleri Anderson ve Krathwohl'un (2001) yenilenmiş Bloom taksonomisi çerçevesinde değerlendirilmiştir. Etkinliklerin öğretim programındaki öğrenme çıktılarıyla ilişkisi ise Tyler'ın (1949) hedeflere dayalı program değerlendirme yaklaşımı doğrultusunda incelenmiştir. Öğretmen görüşmeleri aracılığıyla doküman incelemesinden elde edilen bulguların öğretmenlerin değerlendirmeleriyle birlikte ele alınması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırma, dinleme etkinliklerinin tasarımsal özellikleri ile öğretmenlerin bu özelliklere ilişkin görüşlerini tamamlayıcı veri kaynakları üzerinden incelemektedir.

İncelenen Dokümanlar

Araştırmanın doküman incelemesi kapsamında, 2025–2026 öğretim yılında kullanılan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli beşinci sınıf İngilizce ders kitabı ile ilgili öğretim yılına ait yıllık plan ele alınmıştır. Ders kitabında yer alan sekiz temadaki toplam 34 dinleme etkinliği araştırmanın inceleme birimlerini oluşturmuştur. İncelenen temalar School Life, Classroom Life, Personal Life, Family Life, Neighbourhood, Life in the World, Life in Nature ve Universe & Future başlıklarından oluşmaktadır. Dinleme etkinlikleri dijital öyküler, ses kayıtlarına dayalı etkinlikler ve tekrar etkinliklerini kapsamaktadır. Her bir etkinlik, ilgili teması, etkinlik türü, gerektirdiği bilişsel süreçler ve ilişkilendirildiği öğrenme çıktısı bakımından değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın görüşme boyutuna İstanbul, Antalya ve Diyarbakır illerindeki devlet okullarında görev yapan 15 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yaklaşımı doğrultusunda, devlet okulunda görev yapma ve incelenen ders kitabını en az bir dönem kullanmış olma ölçütleri temel alınarak belirlenmiştir. Çalışma grubunda sekiz kadın ve yedi erkek öğretmen bulunmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 34,40 (SS = 5,64), mesleki deneyim ortalaması ise 10,07 yıldır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin kimlik bilgilerinin gizliliğini sağlamak amacıyla katılımcılar Ö1–Ö15 biçiminde kodlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada veriler, doküman incelemesi ve yarı yapılandırılmış öğretmen görüşmeleri yoluyla elde edilmiştir. Doküman incelemesinde ders kitabında yer alan dinleme metinleri ayrıntılı biçimde dinlenmiş ve içerikleri incelenmiştir. Bu süreçte yalnızca dinleme metinlerinin dilsel ve tematik özellikleri değil, ilgili

etkinliklerin öğrencilerden gerçekleştirmelerini beklediği bilişsel işlemler de dikkate alınmıştır. Öğretmen görüşleri ise yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Yaklaşık 30 dakika sürdüğü bildirilen görüşmelerde öğretmenlerin dinleme etkinlikleri ile öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiye, etkinliklerin bilişsel taleplerine ve geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin değerlendirmeleri ele alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi, dinleme etkinliklerinin bilişsel düzeylerinin belirlenmesi, etkinlik–öğrenme çıktısı uyumunun incelenmesi ve öğretmen görüşlerinin çözümlenmesi olmak üzere üç boyutta gerçekleştirilmiştir.

Dinleme etkinliklerinin bilişsel düzeylerinin sınıflandırılmasında Anderson ve Krathwohl'un (2001) yenilenmiş Bloom taksonomisi esas alınmıştır. Bu kapsamda sekiz temada yer alan 34 dinleme etkinliği, hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve oluşturma bilişsel süreç kategorileri doğrultusunda incelenmiştir. Sınıflandırma sürecinde öncelikle her bir dinleme metni ayrıntılı biçimde dinlenmiş, ardından metnin içeriği ve ilgili etkinlikte öğrencilerden beklenen bilişsel işlemler değerlendirilmiştir. Böylece etkinliklerin bilişsel düzeyleri yalnızca dinleme metninin konusu veya etkinliğin biçimsel özellikleri üzerinden değil, öğrencilerin dinlenen bilgiyi nasıl işlemelerinin beklendiği dikkate alınarak belirlenmeye çalışılmıştır. Özgün kodlama sonucunda dijital öykü etkinlikleri anlama ve analiz etme kategorileriyle birlikte ilişkilendirilirken diğer etkinlikler hatırlama, anlama, uygulama veya değerlendirme kategorilerinde sınıflandırılmıştır. Bu doğrultuda sekiz dijital öykü için çift kategorili sınıflandırma kullanılmıştır.

Dinleme etkinliklerinin öğretim programıyla ilişkisi Tyler'ın (1949) hedeflere dayalı program değerlendirme yaklaşımı doğrultusunda incelenmiştir. Bu çerçevede her bir dinleme etkinliği, 2025–2026 öğretim yılına ait yıllık planda karşılık geldiği belirtilen öğrenme çıktısıyla eşleştirilmiştir. Elde edilen eşleştirmeler tema, etkinlik, Bloom kategorisi ve öğrenme çıktısı kodu temelinde düzenlenmiştir. Araştırmanın özgün kodlama tablosunda 34 etkinliğin tamamı ilgili öğrenme çıktılarıyla uyumlu olarak değerlendirilmiştir. Söz konusu uyum kararları, ders kitabında tasarlanan etkinlikler ile yıllık planda yer alan öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiyi yansıtan doküman incelemesi bulguları olarak ele alınmıştır.

Öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler tematik kodlama yoluyla çözümlenmiştir. Kodlama sonuçları, etkinlik–öğrenme çıktısı uyumu, bilişsel süreçlerin tutarlılığı ve dinleme etkinliklerinin geliştirilmesine yönelik öneriler olmak üzere üç temel tema altında raporlanmıştır. Her bir tema kapsamında belirlenen alt kodların kaç katılımcının görüşlerinde yer aldığı hesaplanarak frekans ve yüzde değerleri elde edilmiştir. Yüzde hesaplamalarında toplam katılımcı sayısı (N = 15) esas alınmıştır. Katılımcıların görüşleri birden fazla kod altında değerlendirilebildiğinden kodların birbirini dışlayan kategoriler oluşturmadığı dikkate alınmıştır. Bulguların sunumunda kodların frekans dağılımlarından ve öğretmenlerin değerlendirmelerini temsil eden görüşme ifadelerinden yararlanılmıştır. Böylece öğretmenlerin genel değerlendirme eğilimleriyle belirli etkinliklere ilişkin görüşlerinin birlikte ortaya konulması amaçlanmıştır.

Dinleme etkinliklerinin sınıflandırılmasına ilişkin kodlama tutarlılığı, aynı araştırmacıların üç hafta arayla gerçekleştirdiği iki kodlama uygulaması üzerinden değerlendirilmiştir. Özgün araştırmada Cohen'in kappa katsayısı .91 olarak ortaya çıkmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları, dinleme etkinliklerinin bilişsel düzeylerine ilişkin sınıflandırma sonuçları, etkinliklerin öğrenme çıktılarıyla uyumu ve öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular olmak üzere üç alt başlık altında sunulmuştur.

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında beşinci sınıf İngilizce ders kitabının sekiz temasındaki 34 dinleme etkinliği yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç kategorilerine göre değerlendirilmiştir. Özgün sınıflandırma sonuçları Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Dinleme Etkinliklerinin Bilişsel Düzeylere ve Öğrenme Çıktılarına Göre Sınıflandırılması

Tema	Etkinlik	Bloom Kategorisi	Öğrenme Çıktısı
School Life	Digital Story	Anlama / Analiz etme	ENG.5.1.L2
	Ses kaydı 1.1	Uygulama	ENG.5.1.P1
	Ses kaydı 1.2	Uygulama	ENG.5.1.P1
	Ses kaydı 1.3	Hatırlama	ENG.5.1.L1
	Revision 1	Değerlendirme	ENG.5.1.L4
Classroom Life	Digital Story	Anlama / Analiz etme	ENG.5.2.L2
	Ses kaydı 2.1	Uygulama	ENG.5.2.P1
	Ses kaydı 2.2	Uygulama	ENG.5.2.P1
	Ses kaydı 2.3	Hatırlama	ENG.5.2.L1
	Ses kaydı 2.4	Anlama	ENG.5.2.L2
Personal Life	Digital Story	Anlama / Analiz etme	ENG.5.3.L2
	Ses kaydı 3.1	Uygulama	ENG.5.3.P1
	Ses kaydı 3.2	Uygulama	ENG.5.3.P1
	Ses kaydı 3.3	Hatırlama	ENG.5.3.L1
Family Life	Digital Story	Anlama / Analiz etme	ENG.5.4.L2
	Ses kaydı 4.1	Uygulama	ENG.5.4.P1
	Ses kaydı 4.2	Uygulama	ENG.5.4.P1
	Ses kaydı 4.3	Hatırlama	ENG.5.4.L1
Neighbourhood	Digital Story	Anlama / Analiz etme	ENG.5.5.L2
	Ses kaydı 5.1	Uygulama	ENG.5.5.P1
	Ses kaydı 5.2	Uygulama	ENG.5.5.P1
	Ses kaydı 5.3	Hatırlama	ENG.5.5.L1
Life in the World	Digital Story	Anlama / Analiz etme	ENG.5.6.L2
	Ses kaydı 6.1	Uygulama	ENG.5.6.P1
	Ses kaydı 6.2	Uygulama	ENG.5.6.P1
	Ses kaydı 6.3	Hatırlama	ENG.5.6.L1
Life in Nature	Digital Story	Anlama / Analiz etme	ENG.5.7.L2
	Ses kaydı 7.1	Uygulama	ENG.5.7.P1
	Ses kaydı 7.2	Uygulama	ENG.5.7.P1
	Ses kaydı 7.3	Hatırlama	ENG.5.7.L1
Universe & Future	Digital Story	Anlama / Analiz etme	ENG.5.8.L2
	Ses kaydı 8.1	Uygulama	ENG.5.8.P1
	Ses kaydı 8.2	Uygulama	ENG.5.8.P1
	Ses kaydı 8.3	Değerlendirme	ENG.5.8.L4

Tablo 1 incelendiğinde, 34 dinleme etkinliğinin 16'sının uygulama, yedisinin hatırlama, birinin anlama ve ikisinin değerlendirme düzeyinde sınıflandırıldığı görülmektedir. Sekiz dijital öykü etkinliği ise anlama ve analiz etme kategorileriyle birlikte ilişkilendirilmiştir. Buna karşılık oluşturma kategorisinde sınıflandırılan herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır. Etkinliklerin temalar arasındaki dağılımı incelendiğinde benzer

bilişsel sınıflandırmaların farklı temalarda tekrarlandığı görülmektedir. Özellikle dijital öykülerin anlama ve analiz etme, Ses kaydı 1 ve Ses kaydı 2 türündeki etkinliklerin uygulama, Ses kaydı 3 türündeki etkinliklerin ise çoğunlukla hatırlama kategorisinde sınıflandırılması dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, bilişsel düzeylerin farklı temalarda tekrarlanması, tek başına temalar arasında giderek artan bir bilişsel karmaşıklık bulunduğunu göstermemektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında dinleme etkinliklerinin yıllık planda belirtilen öğrenme çıktılarıyla ilişkisi değerlendirilmiştir. Tablo 1'de sunulan eşleştirmeler doğrultusunda, incelenen 34 etkinliğin tamamının özgün doküman analizinde ilgili öğrenme çıktılarıyla uyumlu olarak sınıflandırıldığı belirlenmiştir. Etkinlikler ile öğrenme çıktıları arasındaki eşleştirmelerin temalara göre düzenli biçimde tekrarlandığı görülmektedir. Örneğin, dijital öyküler ilgili temaların L2 kodlu öğrenme çıktılarıyla, uygulama düzeyinde sınıflandırılan Ses kaydı 1 ve Ses kaydı 2 etkinlikleri ise çoğunlukla P1 kodlu öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmiştir. Hatırlama düzeyindeki Ses kaydı 3 etkinlikleri genel olarak L1 kodlu öğrenme çıktılarıyla eşleştirilmiştir. Bu sonuçlar, özgün doküman incelemesinde dinleme etkinlikleri ile yıllık planda belirtilen öğrenme çıktıları arasında tasarım düzeyinde bir uyum bulunduğuna işaret etmektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında 15 İngilizce öğretmeninin dinleme etkinliklerinin öğrenme çıktılarıyla uyumuna, bilişsel taleplerine ve geliştirilmesi gereken özelliklerine ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Öğretmen görüşlerinden elde edilen kodlar ve sıklıkları Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Kodlar ve Sıklıkları (N = 15)

Tema / Alt Kod	f	%
Etkinlik–kazanım uyumunu olumlu değerlendirme	15	100
Bilişsel profili tutarlı bulma	13	86,7
Üst düzeye geçişte destek yetersizliği	3	20,0
Tekrar etkinliklerine ilişkin kaygı	2	13,3
Kazanımların öğrenciye görünürlüğü	2	13,3
Ses bilgisi–etkinlik bağlantısının açıklanması	2	13,3
Bilişsel desteklemenin güçlendirilmesi	2	13,3
Tekrar etkinliklerinin yeniden düzenlenmesi	2	13,3
Dijital öykülere takip etkinliklerinin eklenmesi	2	13,3
Dijital öykülerin bilişsel katkısının açıklanması	1	6,7

Tablo 2'de sunulan bulgular, öğretmenlerin etkinlik–öğrenme çıktısı ilişkisine yönelik değerlendirmelerinin genel olarak olumlu olduğunu göstermektedir. Katılımcıların tamamı (n = 15, %100) dinleme etkinlikleri ile öğrenme çıktıları arasındaki uyumu olumlu değerlendirirken 13 katılımcı (%86,7) etkinliklerin bilişsel örüntüsünü tutarlı bulmuştur. Bununla birlikte, olumlu değerlendirmelere eşlik eden belirli pedagojik kaygıların da bulunduğu görülmektedir. Üç öğretmen (%20) daha yüksek bilişsel talepler içeren etkinliklere geçişte sunulan desteği yetersiz bulurken iki öğretmen (%13,3) tekrar etkinliklerinin bilişsel gerekliliklerine ilişkin çekincelerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin geliştirme önerileri, özellikle öğrenme çıktılarının öğrenciler tarafından daha açık biçimde görülebilmesi, dijital öyküler ile ses bilgisel hedefler arasındaki ilişkinin belirginleştirilmesi ve daha yüksek bilişsel düzeydeki etkinliklere geçişte destekleyici uygulamalara

yer verilmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ayrıca tekrar etkinliklerinin yeniden yapılandırılması ve dijital öykülere dinleme sonrası takip etkinlikleri eklenmesi de dile getirilen öneriler arasındadır.

TARTIŞMA

Dinleme etkinliklerinin bilişsel düzeylerine ilişkin bulgular, ders kitabında hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme ve değerlendirme süreçlerine yer verildiğini, buna karşılık oluşturma düzeyinde herhangi bir etkinliğin bulunmadığını ortaya koymaktadır. Etkinliklerin ağırlıklı olarak uygulama düzeyinde yoğunlaşması, dinleme yoluyla edinilen bilgilerin belirli görevler çerçevesinde kullanılmasına önem verildiğini düşündürmektedir. Bununla birlikte, oluşturma düzeyindeki etkinliklerin bulunmaması, öğrencilerin dinledikleri içerikleri yeniden yapılandırmalarına ve özgün ürünlere dönüştürmelerine yönelik öğrenme fırsatlarının geliştirilmesi açısından değerlendirilebilir. Nitekim Solhi ve arkadaşları (2020), Türkiye'deki ilkokul İngilizce ders kitaplarında iletişimsel üretim, yaratıcılık ve üst düzey bilişsel katılım açısından sınırlılıklar belirlemiştir. Bu bağlamda mevcut bulgular, dinleme etkinliklerinin yalnızca anlama ve bilgiyi kullanma süreçleriyle sınırlandırılmayarak değerlendirme ve anlamı yeniden yapılandırma gibi bilişsel işlemlerle desteklenmesinin pedagojik açıdan yararlı olabileceğine işaret etmektedir.

İkinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular, incelenen 34 dinleme etkinliğinin tamamının öğretim programında öngörülen öğrenme çıktılarıyla uyumlu olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Bu sonuç, Tyler'ın (1949) hedeflere dayalı program değerlendirme yaklaşımında vurgulanan öğretim hedefleri ile öğrenme yaşantıları arasındaki tutarlılık ilkesiyle örtüşmektedir. Benzer şekilde, Al-Janaydeh ve Deif (2021) beşinci sınıf dinleme materyallerinin program hedefleriyle ilişkisini ele alırken Kırkgöz (2011) Türkiye'deki İngilizce ders kitaplarının genel olarak program hedefleriyle uyumlu olduğunu belirlemiştir. Bu doğrultuda mevcut bulgular, Maarif Modeli kapsamında hazırlanan ders kitabının dinleme etkinlikleri açısından hedef odaklı bir öğretimsel organizasyona sahip olduğuna işaret etmektedir.

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular, öğretmenlerin dinleme etkinlikleri ile öğrenme çıktıları arasındaki uyumu genel olarak olumlu değerlendirdiklerini, bununla birlikte bilişsel destekleme, kazanımların görünürlüğü ve etkinlik çeşitliliği açısından geliştirme önerileri sunduklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, dinleme öğretiminde ön bilgilerin etkinleştirilmesi, anlama süreçlerinin desteklenmesi ve dinleme sonrası etkinliklere yer verilmesinin önemini vurgulayan Goh ve Vandergrift'in (2022) yaklaşımıyla ilişkilendirilebilir. Benzer şekilde, Wakuma'nın (2025) dinleme görevlerinin çeşitliliğine ve yönergelerin açıklığına ilişkin bulguları, öğretim materyallerinin yalnızca içerik bakımından değil, etkinliklerin pedagojik organizasyonu açısından da değerlendirilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin önerileri, mevcut ders kitabındaki dinleme etkinliklerinin daha fazla bilişsel destek, açık öğrenme hedefleri ve tamamlayıcı görevlerle zenginleştirilmesinin yararlı olabileceğine işaret etmektedir.

Araştırma bulguları birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan beşinci sınıf İngilizce ders kitabındaki dinleme etkinliklerinin öğrenme çıktılarıyla genel olarak uyumlu olduğu ve farklı bilişsel süreçleri içeren bir yapı sergilediği görülmektedir. Bununla birlikte öğretmen görüşleri, özellikle üst düzey bilişsel işlemlerin desteklenmesi ve dinleme sonrası etkinliklerin çeşitlendirilmesi açısından geliştirmeye açık alanlar bulunduğunu düşündürmektedir. Öğrenme çıktılarıyla uyum, bilişsel süreçler ve öğretmen algılarının birlikte değerlendirilmesi, ders kitabı incelemelerinde birbirini tamamlayan pedagojik boyutların ele alınmasının önemini ortaya koymaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan beşinci sınıf İngilizce ders kitabındaki dinleme etkinlikleri, öğretim programındaki öğrenme çıktılarıyla uyumları, bilişsel düzeyleri ve öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bulgular, incelenen 34 dinleme etkinliğinin öğrenme çıktılarıyla uyumlu olarak sınıflandırıldığını ve etkinliklerin farklı bilişsel süreçleri kapsadığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, etkinliklerin ağırlıklı olarak uygulama düzeyinde yoğunlaştığı ve Bloom taksonomisinin oluşturma kategorisinde herhangi bir etkinliğe yer verilmediği belirlenmiştir. Öğretmen görüşleri ise ders kitabının kazanım–etkinlik uyumu ve bilişsel organizasyonu açısından genel olarak olumlu değerlendirildiğini, ancak bazı pedagojik düzenlemelere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, dinleme etkinliklerinin öğrencilerin yalnızca dinlediklerini anlamalarını ve edinilen bilgileri kullanmalarını değil, aynı zamanda bu bilgileri yorumlamalarını, değerlendirmelerini ve farklı bağlamlarda yeniden yapılandırmalarını destekleyecek biçimde çeşitlendirilmesi önerilmektedir. Özellikle dinleme öncesi bilişsel destekleme uygulamalarının güçlendirilmesi, öğrenme çıktılarının öğrenciler açısından daha görünür hâle getirilmesi ve dijital öykülerin anlamlı dinleme sonrası etkinliklerle tamamlanması, öğretim materyallerinin pedagojik niteliğinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca tekrar etkinliklerinin farklı bilişsel süreçleri içerecek şekilde düzenlenmesi, dinleme becerisinin daha bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasını destekleyebilir.

Sonuç olarak çalışma, dinleme etkinliklerinin değerlendirilmesinde öğretim programıyla uyum, bilişsel süreçler ve öğretmen görüşlerinin birlikte ele alınmasının önemini ortaya koymaktadır. Bu bütüncül yaklaşımın, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında geliştirilen İngilizce öğretim materyallerinin değerlendirilmesine ve ilerleyen süreçte iyileştirilmesine yönelik çalışmalara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Al-Janaydeh, K. A., & Deif, I. M. (2021). Listening activities in EFL textbooks: An analytical study. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation, 4*(5), 219–225. https://doi.org/10.32996/ijllt.2021.4.5.24

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.

Benlioğlu, B., Şahin, B., Sönmez, E., & Solhi, M. (2023). Evaluating the ELT Coursebooks for Young Learners: The Issue of Affective Engagement. *Türk Eğitim Değerlendirmeleri Dergisi, 3*(3), 50-63. https://izlik.org/JA46EY25TN

Biggs, J. B. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education, 32*(3), 347–364. https://doi.org/10.1007/BF00138871

Coşkun, H., & Uzunyol Köprü, M. (2021). An overview of listening skills of secondary school students: Barriers and suggestions. *Educational Policy Analysis and Strategic Research, 16*(4), 49–72. https://doi.org/10.29329/epasr.2021.383.3

Demir, S. (2022). Evaluation of the Turkish course curriculum (middle school 5, 6, 7 and 8th grades) in terms of basic language skills outcomes. *International Journal of Scholars in Education, 5*(2), 117–131. https://doi.org/10.52134/ueader.1194512

Demir, Y., & Ertaş, A. (2014). A suggested eclectic checklist for ELT coursebook evaluation. *The Reading Matrix, 14*(2), 243–252.

Goh, C. C. M., & Vandergrift, L. (2022). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action* (2nd ed.). Routledge.

Kırkgöz, Y. (2011). An evaluation of English textbooks in Turkish primary education: Students' and teachers' perceptions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 44, 167–184.

Korkmaz, S., & Güneyli, A. (2024). Turkish language teachers' perspectives on listening skills education in Turkey and Northern Cyprus. *European Journal of Educational Research, 13*(3), 1263–1274. https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.3.1263

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice, 41*(4), 212–218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025, 13 Ağustos). İngilizce dersi öğretim programlarında güncelleme yapıldı. https://ttkb.meb.gov.tr/www/ingilizce-dersi-ogretim-programlarinda-guncelleme-yapildi/icerik/795

Millî Eğitim Bakanlığı. (t.y.). İngilizce dersi öğretim programı kılavuzu. https://tymm.meb.gov.tr/upload/kilavuz/ingilizce-ogretim-programi-kilavuzu.pdf

Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening* (2nd ed.). Pearson Longman.

Solhi, M., Sak Masrı, M., Şahin, Ş., & Yılmaz, H. S. (2020). Evaluation of the English language coursebooks used at the Turkish public elementary schools. *Journal of Language and Linguistic Studies, 16*(3), 1282–1308. https://doi.org/10.17263/jlls.803714

Şahin, H. İ. (2022). An evaluation of EFL coursebooks used in state schools in Turkey based on teachers' opinions. *FIRE: Futuristic Implementations of Research in Education, 3*(1), 40–56. https://www.firejournal.org/index.php/fire/article/view/49

Türkmen Çiçek, Ş., & Yavuz, A. (2024). Coursebook evaluation and development in a vocational college: A pilot study. *International Journal of Educational Spectrum, 6*(2), 238–263. https://doi.org/10.47806/ijesacademic.1448270

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.

Wakuma, O. K. (2025). Evaluating the listening tasks in the new English textbook for grade 9 entails how they enhance students' listening skills. *Discover Education*, 4, Article 271. https://doi.org/10.1007/s44217-025-00688-z

2026 LGS FEN BİLİMLERİ SORULARININ ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARI VE YENİLENEN BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Reha Karaman, Millî Eğitim Akademisi, rehatas86@gmail.com

Mücahit Köse, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, mucahit.kose@alanya.edu.tr

GİRİŞ

Öğretim programı hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirmeden oluşan bir yapı olarak açıklanmaktadır (Demirel, 2010). Bu öğeler arasındaki etkileşimin, hedeflenen öğrenmelerdeki değişikliklerin öğretim etkinliklerine ve değerlendirme görevlerine yansıması gerekmektedir. Ölçme ve değerlendirmenin işlevi söz konusu etkileşimi ortaya koymaktır. Öğrencilerin hangi bilgi ve becerileri kazandıklarının anlaşılması, öğretim etkinliklerinin etkililiğinin incelenmesi ve öğrenmeyi destekleyecek düzenlemelerin yapılması, değerlendirme sürecinden elde edilen bilgilere dayanmaktadır. Ölçme değerlendirme öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini, öğrenme ihtiyaçlarını belirleme gibi farklı pek çok amaç için yapılabilmektedir. Öğrencilerin bilgi ve becerilerini belirlemek amacıyla ölçme değerlendirme uygulaması olarak sınavlar kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2016). Türkiye'de sınavlar merkezi ve okul geneli olmak üzere uygulanmaktadır. Okul geneli ortak yazılı sınavlar, 2026-2027 eğitim öğretim yılı sonbahar dönemi birinci sınavlarından itibaren Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulandığı sınıf düzeylerinde, ortak yazılı sistemi üzerinden hazırlanarak uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2026). Bu bağlamda program ile ölçme değerlendirme arasındaki tutarlılığının hedeflerin çıktıya dönüşüp dönüşmediğinin belirlenmesinde sınavlar önemli görülmektedir.

Ülkemizde gerçekleştirilen merkezi sınavlar ise öğrencilerin bir sonraki kademeye veya programa geçişi için tercih edilmektedir. Bu kapsamda ÖSYM (Öğrenci seçme ve yerleştirme merkezi) ve MEB tarafından AYT (alan yeterlilik testi), TYT (temel yeterlilik testi), LGS (liselere geçiş sınavı) gibi sınavlar gerçekleştirilmektedir. Söz konusu sınavlar öğrencilerin yanı sıra veliler, öğretmenler ve toplumun pek çok kesimini etkilemektedir. Merkezi sınavların toplum üzerine etkileri düşünüldüğünde, sınav sorularının hazırlanması ve uygulanması dikkatli ve sistemli bir çalışmayı gerekli kılmaktadır. Bu noktada değerlendirmenin amacına uygun yapılması için öğretim hedeflerinin açık ve sistematik biçimde oluşturulması önemlidir. Geçmişten günümüze öğrenmeleri sınıflandıran bir çerçeve olarak Bloom taksonomisinden yararlanılmaktadır (Yüksel, 2007; Anderson, 2003). Son olarak 2001 yılında güncellenen Bloom taksonomisi bilişsel süreç ve bilgi birikimi kapsamında iki boyutlu olarak tasarlanmıştır. Bilgi birikimi boyutunda; olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi boyutlarına yer verilmiştir. Bilişsel süreç boyutunda ise hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma olarak güncellenmiştir (Anderson ve Krathwohl, 2001).

Alan yazın incelendiğinde, TEOG ve LGS sınavlarının bilişsel süreç boyutları Bloom taksonomisi ile değerlendirildiği (Polat ve Bilen, 2022; Yılmaz ve Doğan, 2022; Altun ve Doğan, 2024; Yıldırım Suna ve Benzer, 2023Oğuztekin ve Bektaş, 2023), ders kitaplarındaki soruların incelendiği (Köse, 2021; Kaya Öksüz ve Gürgil, 2025; Önal ve Maden, 2025; Altun ve Yıldız, 2023), LGS fen sorularının YBT ve TIMSS

çerçevelerine göre irdelendiği (Türkmen ve Benzer, 2023) tespit edilmiştir. 2026 LGS sınavı fen bilimleri dersi sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda çalışmanın alanyazındaki boşluğu doldurması hedeflenmektedir.

Fen bilimleri eğitiminin amaçları, değerlendirme görevlerinin bilişsel özelliklerinin incelenmesini gerekli kılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018), Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda bütün bireylerin fen okuryazarı olarak yetişmesini amaçlamakta; bilimsel süreç becerilerinin kullanılmasına ve günlük yaşam sorunlarında bilimsel bilgiden yararlanılmasına önem vermektedir. Bu amaçlar doğrultusunda öğrencilerden bilimsel kavramları hatırlamalarının yanı sıra kavramlar arasında ilişki kurmaları, verileri yorumlamaları ve bilgilerini karşılaştıkları durumlarda kullanmaları beklenmektedir. Bu nedenle sınavların programı temsil etme durumu değerlendirilirken konu kapsamıyla birlikte soruların gerektirdiği düşünme süreçlerinin de incelenmesi önemlidir. Daha önce de ifade edildiği üzere kazanımların ve sınav sorularının bilişsel özelliklerinin sistematik biçimde incelenmesinde kullanılabilecek çerçeve Yenilenen Bloom Taksonomisi'dir.

Bu çerçevede araştırma, 2026 LGS Fen Bilimleri alt testindeki 20 soruyu, 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın sekizinci sınıf ünite ve kazanımları ile Yenilenen Bloom Taksonomisi'nin bilgi ve bilişsel süreç boyutları açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada soruların bilişsel talepleri ile ilişkilendirildikleri kazanımların öngördüğü süreçler arasındaki uyumun belirlenmesi hedeflenmektedir. Bağlam kullanımı, temsil biçimleri ve madde yapılarının da incelenmesiyle, soruların programı nasıl temsil ettiğinin ve beceri temelli soru anlayışıyla hangi yönlerden örtüştüğünün tartışılması planlanmaktadır. Bu yaklaşımın, önceki araştırmaları 2026 sınavı bağlamında genişletmesi ve program ile değerlendirme arasındaki tutarlılığa ilişkin daha ayrıntılı bir görünüm sunması beklenmektedir. Bu kapsamda çalışmada ;

1. 2026 LGS Fen Bilimleri sorularının, 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın sekizinci sınıf ünitelerine göre dağılımı nasıldır?
2. Sorular hangi sekizinci sınıf kazanımlarıyla ilişkilendirilmektedir ve incelenen alt testte hangi kazanımlar temsil edilmemektedir?
3. Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisi'nin bilgi boyutundaki kategorilere —olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi— göre dağılımı nasıldır?
4. Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutundaki kategorilere —hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma— göre dağılımı nasıldır?
5. Sorular, bilgi ve bilişsel süreç boyutlarının kesişiminden oluşan iki boyutlu taksonomi tablosunda nasıl konumlanmaktadır?
6. Sorular ile ilişkilendirildikleri kazanımların taksonomik özellikleri, bilgi türü ve bilişsel süreç bakımından ne ölçüde örtüşmektedir? Sorularına yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tercih edilmiştir. Doküman analizi, araştırma problemiyle ilgili belgelerin sistematik biçimde incelenmesini, değerlendirilmesini ve yorumlanmasını içermektedir (Bowen, 2009). Çalışmada sırasıyla dokümanlara ulaşma, özgünlüğünü kontrol etme, dokümanları anlama, verileri analiz etme ve verileri kullanma aşamaları takip edilmiştir. Araştırmada 2026 LGS Fen Bilimleri soruları ile 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın sekizinci sınıf kazanımları karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Soruların ve kazanımların sınıflandırılmasında Yenilenen Bloom Taksonomisi'nin bilgi ve bilişsel süreç boyutları temel alınmıştır. Böylece sınavın içerik kapsamı ile bilişsel taleplerinin birlikte değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Veri Kaynağı

Araştırmanın temel veri kaynakları, MEB ÖDSGM, 13.06.2026 tarihli LGS "Sayısal Bölüm" A kitapçığı Fen Bilimleri alt testi (20 soru) ve resmî cevap anahtarıdır.

Veri Analizi

Araştırmada analiz birimi, soru kökü, köke bağlı metin ve görseller ile seçeneklerden oluşan her bir test maddesi olarak belirlenmiştir. Sorular, MEB (2018) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın sekizinci sınıf kazanımları ve Anderson ve Krathwohl'un (2001) Yenilenen Bloom Taksonomisi'nin bilgi ve bilişsel süreç boyutları temel alınarak incelenmiştir.

Her soru ayrı ayrı çözülmüş ve doğru yanıta ulaşmak için gerekli zihinsel işlem zinciri belirlenmiştir. Soruların kazanımlarla ilişkilendirilmesinde konu benzerliğinin yanında, çözüm için gerekli bilgi ve beceriler dikkate alınmıştır. Taksonomik kodlamada ise sorunun içerdiği fiillerden veya görsel türünden doğrudan hareket edilmemiş; öğrencinin gerçekleştirmesi gereken işlemler esas alınmıştır. Birden fazla bilişsel süreç gerektiren sorular, doğru çözüme ulaşmak için zorunlu olan en üst bilişsel süreç düzeyinde kodlanmıştır. Bilgi boyutunda, sorunun çözümünde gerekli olan olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi türleri değerlendirilmiştir. Kodlama tutarlılığını sağlamak amacıyla operasyonel ölçütler kullanılmıştır. Uygulama, bilinen bir kuralın, formülün veya işlem basamağının verilen duruma aktarılması olarak tanımlanmıştır. Çözümleme, bir temsilin veya problemin bileşenlerine ayrılması ve değişkenler, parçalar ya da bütün arasındaki ilişkilerin belirlenmesi olarak ele alınmıştır. Değerlendirme ise bir iddia, karar, işlem veya tasarımın kanıt ve ölçütlere göre tutarlılığının, yeterliliğinin ya da uygunluğunun yargılanması olarak tanımlanmıştır. Grafik veya deney düzeneği bulunması tek başına çözümleme; "kesinlikle doğrudur" gibi bir ifadenin kullanılması ise tek başına değerlendirme düzeyinde kodlama gerekçesi sayılmamıştır. Elde edilen kodlar, kazanımlar ile taksonominin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarına göre düzenlenerek frekans ve yüzde dağılımlarıyla sunulmuştur.

BULGULAR

2026 LGS Fen Bilimleri sorularının, 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın sekizinci sınıf ünitelerine göre dağılımı

2026 LGS Fen Bilimleri soruları, 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın sekizinci sınıf üniteleri temel alınarak incelenmiştir. Eşleştirmede sorunun bağlamında geçen bütün kavramlar yerine, doğru yanıt için gerekli temel içerik esas alınmıştır. Her soru bir üniteye atanmış ve dağılım 20 soru üzerinden hesaplanmıştır.

Tablo 1. 2026 LGS Fen Bilimleri Sorularının 2018 Programındaki Sekizinci Sınıf Ünitelerine Göre Dağılımı

Ünite kodu ve adı	Soru numaraları	f	%
F.8.1. Mevsimler ve İklim	8	1	5
F.8.2. DNA ve Genetik Kod	1, 2, 3	3	15
F.8.3. Basınç	9, 10	2	10
F.8.4. Madde ve Endüstri	16, 17, 18, 19, 20	5	25
F.8.5. Basit Makineler	11, 12	2	10
F.8.6. Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi	4, 5, 6, 7	4	20
F.8.7. Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi	13, 14, 15	3	15
Toplam	1–20	20	100

Tablo 1'e göre, 2018 programındaki yedi ünitenin tamamı incelenen testte temsil edilmektedir. En fazla soru beş soruyla Madde ve Endüstri ünitesinden gelmektedir (%25). Bu üniteyi dört soruyla Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi izlemektedir (%20). DNA ve Genetik Kod ile Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi üniteleri üçer soruyla (%15), Basınç ve Basit Makineler üniteleri ikişer soruyla (%10) temsil edilmektedir. En az temsil edilen ünite ise bir soruyla Mevsimler ve İklim olmuştur (%5). Madde ve Endüstri ünitesindeki sorular; periyodik sistem, fiziksel ve kimyasal değişimler, asit–baz özellikleri ve maddenin ısı ile etkileşimi içeriklerini kapsamaktadır. Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi ünitesindeki sorular ise besin ağı, fotosentez, karbon döngüsü ve geri dönüşümle ilişkilidir. Bu iki ünite birlikte testteki soruların %45'ini oluşturmaktadır. Soruların bağlamında birden fazla alana ilişkin kavram bulunması, ünite eşleştirmesini tek başına değiştirmemiştir. Örneğin 5. soruda prizma ve ışık renkleri bulunmasına rağmen temel içerik fotosentez hızıdır; bu nedenle soru Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi ünitesine atanmıştır. 15. soruda fotokopi makinesi ve ışık kullanılması bağlamsal bir özellik olup sorunun çözümü elektriksel yükler arasındaki etkileşime dayanmaktadır. 19 ve 20. sorular ise ısı konusunu içermekle birlikte, 2018 programında bu içerik Madde ve Endüstri ünitesinin "Maddenin Isı ile Etkileşimi" başlığı altında yer almaktadır. Bu dağılım, testin ünite düzeyinde bütün üniteleri kapsadığını, ancak ünitelerin eşit sayıda soruyla temsil edilmediğini göstermektedir.

Soruların Kazanımlarla İlişkisi

2026 LGS Fen Bilimleri alt testindeki 20 soru, 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın sekizinci sınıfına ait 61 kazanımla karşılaştırılmıştır. Eşleştirmede soruların doğrudan sorguladığı içerikler esas alınmış; ön bilgiler ve bağlamsal ilişkiler bağımsız kazanım temsili olarak sayılmamıştır. Soruların kazanımlarla ilişkisi ve ünitelerdeki kazanımların temsil durumu Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Soruların Sekizinci Sınıf Kazanımlarıyla Eşleştirilmesi

Ünite	Soru → kazanım eşleştirmesi	Programdaki kazanım sayısı	Doğrudan ilişkili farklı kazanım	Yalnızca sınırlı ilişkili kazanım	Diğer kazanımlar
Mevsimler ve İklim	8 → F.8.1.1.1	3	1	0	2
DNA ve Genetik Kod	1 → F.8.2.1.1 2 → F.8.2.2.2 3 → F.8.2.3.2	13	3	0	10
Basınç	9 → F.8.3.1.1 10 → F.8.3.1.2	3	2	0	1
Madde ve Endüstri	16 → F.8.4.1.1 ve F.8.4.1.2 17 → F.8.4.2.1 18 → F.8.4.4.4 19 → F.8.4.5.1 20 → F.8.4.5.1 ve F.8.4.5.2	17	6	0	11
Basit Makineler	11 ve 12 → F.8.5.1.1	2	1	0	1
Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi	4 → F.8.6.1.1 5 → F.8.6.2.2 6 → F.8.6.3.1 7 → F.8.6.4.3*	12	3	1	8
Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi	13 → F.8.7.1.3 14 → F.8.7.2.2 15 → F.8.7.1.2	11	3	0	8
Toplam	20 soru	61	19	1	41

Tablo 2'ye göre sorular 19 farklı kazanımla doğrudan ilişkilendirilmiştir. Bir kazanımla ise yalnızca sınırlı içerik ilişkisi belirlenmiştir. Doğrudan ilişkilendirilen kazanımlar, sekizinci sınıftaki 61 kazanımın %31,1'ini oluşturmaktadır. Sınırlı ilişki belirlenen kazanım da eklendiğinde bu oran %32,8'e ulaşmaktadır. On birinci ve on ikinci sorular aynı kazanımı temsil ederken, F.8.4.5.1 kazanımı on dokuzuncu ve yirminci sorularda sorgulanmıştır. On altıncı ve yirminci soruların her biri iki kazanımla ilişkilendirilmiştir.

Doğrudan ilişkilendirilen farklı kazanım sayısı Madde ve Endüstri ünitesinde en yüksektir. Bu ünitede periyodik sistem, fiziksel–kimyasal değişim, pH, ısınma ve hâl değiştirme ilişkileri sorgulanmıştır. Buna karşılık asit yağmurlarına çözüm üretme, ısınma ve hâl değiştirme grafiği çizerek yorumlama, kimya endüstrisinin gelişimini araştırma ve ilgili meslek alanlarını inceleme kazanımları doğrudan temsil edilmemiştir. Mevsimler ve İklim ünitesinde mevsimlerin oluşumu temsil edilirken iklim–hava olayları ayrımı ve klimatoloji kazanımları sorgulanmamıştır. DNA ve Genetik Kod ünitesinde nükleotidin yapısı, çaprazlama ve modifikasyon öne çıkmış; DNA'nın eşlenmesi, akraba evlilikleri, adaptasyon ve biyoteknoloji kazanımları doğrudan temsil edilmemiştir. Basınç ünitesinde katı ve sıvı basıncını etkileyen değişkenler sorgulanmış; basıncın günlük yaşam ve teknolojideki uygulamalarına örnek verme kazanımı bağımsız hedef olarak belirlenmemiştir. Basit Makineler ünitesindeki sorular makinelerin sağladığı avantajlarla ilişkilendirilmiş; yeni bir düzenek tasarlama kazanımını doğrudan ölçen bir görev bulunmamıştır.

Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi ünitesinde beslenme ilişkileri, fotosentez hızını etkileyen faktörler ve madde döngüleri temsil edilmiştir. Küresel iklim değişikliği, kaynak tasarrufuna yönelik proje geliştirme ve geri dönüşümün ekonomik katkısını araştırma verileriyle değerlendirme kazanımları doğrudan sorgulanmamıştır. Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi ünitesinde ise elektriklenme, yüklerin etkileşimi ve topraklama öne çıkmış; elektrik enerjisinin dönüşümü, güç santralleri ve elektrik tasarrufuyla ilgili kazanımları doğrudan sorgulayan sorular belirlenmemiştir. Bulgular, bütün ünitelerin alt testte bulunmasına karşın kazanım düzeyindeki temsilin seçili içeriklerde yoğunlaştığını göstermektedir. Belirlenen eşleşmeler içerik ilişkisini ortaya koymakta; kazanımlardaki deney yapma, tasarlama veya davranış geliştirme gibi bütün performansların ölçüldüğü anlamına gelmemektedir.

Soruların Bilgi Boyutuna Göre Dağılımı

2026 LGS Fen Bilimleri alt testindeki sorular, Yenilenen Bloom Taksonomisi'nin bilgi boyutundaki dört kategori açısından incelenmiştir. Her soru, çözümde gerekli olan baskın bilgi türüne göre sınıflandırılmıştır. Kavramlar, sınıflandırmalar, ilkeler ve değişkenler arasındaki ilişkiler kavramsal bilgi; alana özgü işlem yolları ve algoritmalar ise işlemsel bilgi kapsamında değerlendirilmiştir. Dağılım Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Soruların Bilgi Boyutuna Göre Dağılımı

Bilgi boyutu	Soru numaraları	f	%
Olgusal bilgi	—	0	0
Kavramsal bilgi	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20	19	95
İşlemsel bilgi	2	1	5
Üstbilişsel bilgi	—	0	0
Toplam	20 soru	20	100

Tablo 4'e göre soruların %95'i kavramsal bilgi, %5'i işlemsel bilgi kategorisinde bulunmaktadır. Kavramsal bilgi sorularında öğrencilerden yapılar, sınıflandırmalar, bilimsel ilkeler ve değişkenler arasındaki ilişkileri kullanmaları beklenmektedir. Basınç, topraklama, pH, ısınma ve hâl değiştirme soruları da ağırlıklı olarak bu ilişkilerin verilen durumlarda yorumlanmasına dayanmaktadır.

İşlemsel bilgi kategorisindeki ikinci soruda, çaprazlama işlem yolunun kullanılması ve elde edilen sonuçların olasılıklar bakımından karşılaştırılması gerekmektedir. Olgusal ve üstbilişsel bilgiyi baskın olarak hedefleyen soru belirlenmemiştir. Bu sonuç, olgusal ön bilgilerin veya öğrencilerin çözüm sırasında kullandıkları üstbilişsel süreçlerin bulunmadığını değil, bu bilgi türlerinin soruların doğrudan ölçme odağını oluşturmadığını göstermektedir.

Soruların Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

2026 LGS Fen Bilimleri alt testindeki sorular, Yenilenen Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutundaki altı kategori açısından incelenmiştir. Kodlamada soru köklerindeki ifadeler yerine, doğru yanıta ulaşmak için gerekli olan zihinsel işlemler esas alınmıştır. Birden fazla sürecin kullanıldığı sorular, çözüm için gerekli olan en üst bilişsel süreç kategorisinde değerlendirilmiştir. Soruların dağılımı Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Soruların Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

Bilişsel süreç	Soru numaraları	f	%
Hatırlama	—	0	0
Anlama	1, 3, 6, 7, 10, 16, 17, 18	8	40
Uygulama	2, 19	2	10
Çözümleme	4, 5, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 20	9	45
Değerlendirme	14	1	5
Yaratma	—	0	0
Toplam	20 soru	20	100

Tablo 5'e göre soruların en büyük bölümü çözümleme düzeyindedir (%45). Bu sorularda öğrencilerden farklı bilgi ve gösterimleri birlikte kullanmaları, ilgili verileri ayırt etmeleri ve değişen koşullar arasındaki ilişkileri belirlemeleri beklenmektedir. Besin ağında verilen kararla ilişkili verinin seçilmesi, fotosentez hızını destekleyen gözlem örüntüsünün belirlenmesi, elektriklenme süreçlerinin karşılaştırılması ve ısınma–hâl değiştirme verilerinden birlikte çıkarım yapılması bu kapsamda değerlendirilmiştir. Anlama düzeyindeki sorular %40'lık paya sahiptir. Bu sorular; gösterimleri yorumlama, örnekleri kavramlar altında sınıflandırma ve gözlemleri bilimsel kavramlarla açıklama süreçlerine dayanmaktadır. Nükleotid modelindeki sembolün karşılığının belirlenmesi, çevreye bağlı yaprak farklılığının açıklanması, geri dönüşüm örneğinin seçilmesi ve ayıraç renklerinin pH aralıklarıyla ilişkilendirilmesi bu düzeyde yer almaktadır. Uygulama düzeyindeki soruların oranı %10'dur. İkinci soruda çaprazlama işlem yolunun kullanılması ve sonuçların olasılıklar bakımından karşılaştırılması; on dokuzuncu soruda ise ısı miktarını etkileyen değişkenlere ilişkin ilkenin verilen durumlara uygulanması gerekmektedir. Değerlendirme düzeyinde bir soru bulunmaktadır (%5). On dördüncü soruda öğrencilerden, verilen uygulamaların topraklama amacını sağlayıp sağlamadığını toprağa iletken bağlantı oluşturma ölçütüne göre denetlemeleri beklenmektedir. Çözümleme ve değerlendirme kategorileri birlikte ele alındığında, soruların %50'sinin üst düzey bilişsel süreçlerde yer aldığı görülmektedir. Yalnızca bilginin geri çağrılmasını gerektiren hatırlama sorusu ile öğrencinin özgün bir ürün, plan veya çözüm oluşturmasını isteyen yaratma sorusu belirlenmemiştir.

Soruların İki Boyutlu Taksonomi Tablosundaki Konumu

2026 LGS Fen Bilimleri alt testindeki sorular, Yenilenen Bloom Taksonomisi'nin bilgi ve bilişsel süreç boyutları birlikte ele alınarak incelenmiştir. Her soru, çözümde gerekli olan baskın bilgi türü ile gerekli en üst bilişsel sürecin kesiştiği hücreye yerleştirilmiştir. Soruların iki boyutlu dağılımı Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisi'nin İki Boyutlu Tablosundaki Dağılımı

Bilgi boyutu	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	Toplam
Olgusal	0	0	0	0	0	0	0
Kavramsal	0	**8**(1, 3, 6, 7, 10, 16, 17, 18)	**1** (19)	**9** (4, 5, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 20)	**1** (14)	0	19
İşlemsel	0	0	**1** (2)	0	0	0	1
Üstbilişsel	0	0	0	0	0	0	0
Toplam f	0	8	2	9	1	0	20
Toplam %	0	40	10	45	5	0	100

Tablo 6'ya göre en yüksek yoğunluk kavramsal bilgi–çözümleme kesişimindedir. Bu hücrede bulunan dokuz soru, alt testin %45'ini oluşturmaktadır. Sorularda öğrencilerden farklı bilgi ve gösterimleri ilişkilendirmeleri, ilgili verileri ayırt etmeleri ve sistemin parçaları arasındaki ilişkileri belirlemeleri beklenmektedir. Besin ağındaki ilişkilerden uygun verinin seçilmesi, elektriklenme süreçlerinin karşılaştırılması ve ısınma–hâl değiştirme verilerinin birlikte yorumlanması bu kapsamda yer almaktadır.

İkinci yoğunlaşma, sekiz soruyla kavramsal bilgi–anlama kesişimindedir (%40). Bu sorular bilimsel gösterimleri yorumlama, örnekleri sınıflandırma ve gözlenen durumları kavramlarla açıklama süreçlerine dayanmaktadır. Böylece alt testteki soruların %85'i kavramsal bilginin anlama veya çözümleme süreçleriyle birlikte kullanıldığı iki hücrede toplanmaktadır.

Kavramsal bilgi–uygulama, kavramsal bilgi–değerlendirme ve işlemsel bilgi–uygulama kesişimlerinde birer soru (%5) bulunmaktadır. On dokuzuncu soruda ısı miktarını etkileyen değişkenlere ilişkin ilke verilen durumlara uygulanırken, ikinci soruda çaprazlama işlem yolu kullanılmaktadır. Bu nedenle uygulama düzeyindeki iki soru farklı bilgi türleriyle ilişkilendirilmiştir. On dördüncü soru ise topraklama uygulamalarının belirtilen amacı sağlayıp sağlamadığının denetlenmesini gerektirdiğinden kavramsal bilgi–değerlendirme hücresinde yer almaktadır. Sorular, iki boyutlu tablodaki 24 hücrenin beşinde konumlanmıştır. Olgusal ve üstbilişsel bilgi satırları ile hatırlama ve yaratma sütunlarında soru belirlenmemiştir. Bu dağılım, incelenen alt testte kavramsal bilginin farklı bilişsel süreçlerle sorgulandığını; işlemsel bilginin ise yalnızca uygulama düzeyinde temsil edildiğini göstermektedir.

Sorular ile Kazanımların Taksonomik Özelliklerinin Örtüşmesi

Sorular ile ilişkilendirildikleri kazanımların örtüşmesi, bilgi türü ve bilişsel süreç bakımından incelenmiştir. Karşılaştırmada kazanımların yalnızca eylem fiilleri değil, içerikleri, açıklamaları ve beklenen öğrenci performansları birlikte değerlendirilmiştir. Soruların taksonomik özellikleri için önceki bulgularda belirlenen kodlamalar korunmuştur. Kazanımlardaki deney yapma ve şema oluşturma gibi performans beklentileri ise bilişsel süreç karşılaştırmasını tamamlayan özellikler olarak ele alınmıştır.

Tablo 7. Sorular İle Kazanımların Taksonomik Özelliklerinin Karşılaştırılması

Soru	İlişkili kazanım kodu	Bilgi türü bakımından örtüşme	Bilişsel süreç bakımından karşılaştırma
1	F.8.2.1.1	Kavramsal bilgi örtüşmektedir.	Kavramları açıklama ve ilişkilendirme beklentisi ile sorunun anlama düzeyi örtüşmektedir.
2	F.8.2.2.2	Çaprazlama işlem yoluna ilişkin işlemsel bilgi örtüşmektedir.	Problem çözme beklentisi ile sorunun uygulama düzeyi örtüşmektedir.
3	F.8.2.3.2	Modifikasyona ilişkin kavramsal bilgi örtüşmektedir.	Örneklerden hareketle açıklama beklentisi ile sorunun anlama düzeyi örtüşmektedir.
4	F.8.6.1.1	Beslenme sınıflarına ilişkin kavramsal bilgi örtüşmektedir.	Kazanımdaki örneklendirmeye karşılık soru, besin ağındaki ilgili ilişkilerin çözümlenmesini gerektirmektedir.
5	F.8.6.2.2	Fotosentez hızına ilişkin kavramsal bilgi örtüşmektedir.	Kazanımdaki çıkarım beklentisi, soruda bakteri yoğunluğu, oksijen üretimi ve fotosentez hızı ilişkilerinin çözümlenmesiyle karşılık bulmaktadır.
6	F.8.6.3.1	Madde döngülerine ilişkin kavramsal bilgi örtüşmektedir.	Açıklama ve yorumlama bakımından örtüşmektedir; ancak soru, öğrencinin şema oluşturmasını gerektirmemektedir.
7	F.8.6.4.3 ile sınırlı ilişki	Geri dönüşüm kavramı bakımından sınırlı örtüşme bulunmaktadır.	Örneği sınıflandırma ile ayrıştırmanın önemini açıklama farklı hedeflerdir; doğrudan düzey karşılaştırması yapılmamıştır.
8	F.8.1.1.1	Mevsimlerin oluşumuna ilişkin kavramsal bilgi örtüşmektedir.	Kazanımın tahmin beklentisi, soruda konum, tarih ve yarım küre ilişkilerinin birlikte çözümlenmesine dönüşmektedir.
9	F.8.3.1.1	Basıncı etkileyen değişkenlere ilişkin kavramsal bilgi örtüşmektedir.	Değişken ilişkileri çözümlenmektedir; kazanımdaki deneyerek keşfetme performansı doğrudan ölçülmemektedir.
10	F.8.3.1.2	Sıvı basıncına ilişkin kavramsal bilgi örtüşmektedir.	Soru gözlemleri açıklamayı gerektirmekte; tahmin oluşturma ve tahmini test etme beklentisini bütünüyle temsil etmemektedir.
11, 12	F.8.5.1.1	Basit makinelerin avantajlarına ilişkin kavramsal bilgi örtüşmektedir.	Örnekler üzerinden açıklama beklentisine karşılık sorular, düzeneklerdeki işlevsel ilişkilerin çözümlenmesini gerektirmektedir.
13	F.8.7.1.3	Elektriklenme çeşitlerine ilişkin kavramsal bilgi örtüşmektedir.	Verilen deney süreçlerinin sonuçları çözümlenmektedir; öğrencinin deney yapması doğrudan ölçülmemektedir.
14	F.8.7.2.2	Topraklamaya ilişkin kavramsal bilgi örtüşmektedir.	Açıklama beklentisine karşılık soru, uygulamaların topraklama amacına uygunluğunu değerlendirmeyi gerektirmektedir.
15	F.8.7.1.2	Yüklerin etkileşimine ilişkin kavramsal bilgi örtüşmektedir.	Sınıflandırma ve açıklama beklentisine karşılık soru, ardışık olaylardan yük ilişkilerinin çözümlenmesini gerektirmektedir.

Soru	İlişkili kazanım kodu	Bilgi türü bakımından örtüşme	Bilişsel süreç bakımından karşılaştırma
16	F.8.4.1.1; F.8.4.1.2	Periyodik sistem ve element sınıflarına ilişkin kavramsal bilgi örtüşmektedir.	Açıklama ve sınıflandırma beklentileri ile sorunun anlama düzeyi örtüşmektedir.
17	F.8.4.2.1	Fiziksel–kimyasal değişime ilişkin kavramsal bilgi örtüşmektedir.	Gözlemlerden hareketle açıklama bakımından örtüşmektedir; gözlem sonuçları soruda hazır sunulmaktadır.
18	F.8.4.4.4	pH ve asit–baz ilişkilerine ilişkin kavramsal bilgi örtüşmektedir.	Çıkarım beklentisi karşılanmaktadır; kazanım açıklamasındaki deney yoluyla çıkarıma ulaşma performansı doğrudan ölçülmemektedir.
19	F.8.4.5.1	Isınmayı etkileyen değişkenlere ilişkin kavramsal bilgi örtüşmektedir.	Soru bilinen ilişkiyi uygulamayı gerektirmekte; kazanımdaki deney yaparak keşfetme sürecini doğrudan temsil etmemektedir.
20	F.8.4.5.1; F.8.4.5.2	Isınma ve hâl değiştirmeye ilişkin kavramsal bilgiler örtüşmektedir.	Hazır deney verileri çözümlenmektedir; deney yaparak ilişkileri keşfetme performansı doğrudan ölçülmemektedir.

Tablo 7'ye göre bilgi türü bakımından örtüşme ağırlıklı olarak kavramsal bilgi üzerinden gerçekleşmektedir. Sorularda bilimsel kavramlar, sınıflandırmalar, ilkeler ve değişken ilişkileri sorgulanmaktadır. İkinci soruda ise çaprazlama işlem yolunun kullanılması, kazanımın işlemsel bilgi beklentisiyle örtüşmektedir. Yedinci sorunun kazanımla ilişkisi, geri dönüşüm kavramını paylaşmasıyla sınırlı kalmaktadır. Bilişsel süreç bakımından örtüşme, sorular arasında farklılaşmaktadır. Birinci, ikinci, üçüncü, on altıncı ve on yedinci sorular, kazanımların açıklama, sınıflandırma veya problem çözme beklentileriyle uyum göstermektedir. Altıncı soruda da açıklama ve yorumlama düzeyi korunmakta; ancak kazanımda belirtilen şema oluşturma performansı doğrudan ölçülmemektedir. Bazı sorularda kazanımın kavramsal içeriği korunurken bilişsel görev daha fazla ilişkinin birlikte ele alınmasını gerektirmektedir. Dördüncü soruda beslenme örneklerini tanımak yerine besin ağındaki ilgili ilişkilerin ayırt edilmesi; on birinci ve on ikinci sorularda basit makinelerin avantajlarını açıklamak yerine düzeneklerin işlevsel ilişkilerinin çözümlenmesi beklenmektedir. On dördüncü soruda ise topraklama bilgisi, uygulamaların amaca uygunluğunu değerlendirmek için kullanılmaktadır. Deneysel süreç içeren kazanımlarda kavramsal sonuçlarla örtüşme bulunmasına rağmen beklenen performansın tamamı temsil edilmemektedir. Dokuzuncu, onuncu, on üçüncü, on sekizinci ve yirminci sorularda düzenekler veya gözlem sonuçları hazır verilmiştir. On dokuzuncu soruda ise deney yoluyla keşfedilmesi beklenen ilişki, verilen durumlara uygulanmaktadır. Bu nedenle hazır deney verilerini yorumlamak ile deney yürütmek aynı performans olarak değerlendirilmemiştir. Bulgular, sorular ile kazanımlar arasında bilgi türü bakımından örtüşmenin, beklenen süreç ve performansların örtüşmesinden daha belirgin olduğunu göstermektedir. Bilişsel talepler bazı sorularda kazanımın temel beklentisini korumakta, bazılarında daha kapsamlı ilişki çözümlemelerine dönüşmektedir. Bu dağılım, testin bütün sorularda kazanımın üzerinde bilişsel talep oluşturduğu veya bütün kazanım beklentilerini karşıladığı yönünde tek bir genellemeyi desteklememektedir.

SONUÇ

Bu araştırmada 2026 LGS Fen Bilimleri alt testinin sekizinci sınıf ünitelerinin tamamını kapsadığı, ancak kazanımların temsilinin seçili içeriklerde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Soruların ağırlıklı olarak kavramsal

bilgiyi hedeflediği; bilişsel süreç bakımından çözümleme ve anlama düzeylerinde toplandığı görülmüştür. Kazanımlarla karşılaştırıldığında ise kavramsal içeriğin örtüşmesine rağmen bazı süreç ve performans beklentilerinin doğrudan ölçülmediği ortaya çıkmıştır.

Yedi ünitenin tamamının sınavda bulunması, programın farklı içerik alanlarının örneklendiğini göstermektedir. Bununla birlikte soruların 19 farklı kazanımla doğrudan, bir kazanımla sınırlı biçimde ilişkilendirilmesi, ünite düzeyindeki kapsamın kazanım düzeyinde aynı genişlikle sürmediğini ortaya koymaktadır. Demirci ve Gökdeniz'in (2020), TEOG İngilizce sorularını ilgili kazanımlarla uygun bulmalarına rağmen bütün kazanımların sınavla ölçülmediğini belirlemeleri, bu ayrımla benzerlik taşımaktadır. Farklı bir ders ve sınav bağlamında yürütülmüş olsa da söz konusu sonuç, soruların programla ilişkili olması ile programın bütününü temsil etmesinin farklı değerlendirmeler olduğunu desteklemektedir. Bu nedenle araştırmada bütün ünitelerin bulunması, tek başına kapsamın yeterliliğinin göstergesi olarak değerlendirilmemiştir.

Bilgi boyutunda soruların %95'inin kavramsal bilgi kategorisinde bulunması, alt testte bilimsel sınıflandırmaların, ilkelerin ve değişken ilişkilerinin belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Şahin ve Bursal'ın (2024) merkezi sınavlarda, Can'ın (2021) ise 2019 ve 2020 LGS sorularında kavramsal bilginin ağırlıklı olduğunu belirlemesiyle örtüşmektedir. Bununla birlikte araştırmada kavramsal bilgi daha yüksek bir oranla temsil edilmiştir. Dolayısıyla incelenen testte yalnızca kavramların bilinmesi değil, bunların farklı durumları açıklamak ve ilişkileri çözümlemek için kullanılması öne çıkmaktadır.

İşlemsel bilginin yalnızca bir soruda baskın bilgi türü olarak belirlenmesi, Akyürek'in (2019) incelediği sınavlarda işlemsel bilginin ağırlıklı olduğu yönündeki sonucundan farklılaşmaktadır. Yılmaz ve Doğan'ın (2022) 2021 LGS matematik sorularının %75'ini işlemsel bilgi kategorisinde belirlemesi de mevcut sonucu desteklememektedir. Ancak matematik ve fen testlerinin bilgi talepleri aynı değildir; bu nedenle oranlar doğrudan eşdeğer bağlamlar olarak karşılaştırılmamalıdır. Çalışmada sayısal değer içermesi veya bir ilkenin uygulanmasını gerektirmesi, bir sorunun işlemsel bilgi olarak kodlanması için yeterli kabul edilmemiştir. Bu yaklaşım, bilgi türünün sorunun görünüşünden çok çözümde belirleyici olan bilgi üzerinden değerlendirilmesini sağlamıştır.

Bilişsel süreç boyutunda çözümlemenin %45 ile en yüksek paya sahip olması, öğrencilerden birden fazla bilgiyi ilişkilendirmelerinin ve verilen durumdaki işlevsel bağlantıları ayırt etmelerinin beklendiğini göstermektedir. Can'ın (2021) 2019 ve 2020 LGS sorularında analiz düzeyinin ağırlıklı olduğunu belirlemesi, bu sonuçla benzerlik taşımaktadır. Buna karşılık Türkmen ve Benzer (2023), 2018 ve 2019 LGS sorularında anlama düzeyinin baskın olduğunu bildirmiştir. Şahin ve Bursal (2024) da merkezi sınavların genelinde anlama düzeyinin öne çıktığını belirlemiştir. Araştırma, bu çalışmalardan farklı olarak çözümlemenin anlamanın önüne geçtiği bir profil ortaya koymaktadır.

Çözümleme ve değerlendirme düzeylerinin toplamının %50 olması, incelenen testin yalnızca temel bilgilerin açıklanmasına dayanmadığını göstermektedir. Ekinci ve Bal'ın (2019) 2018 LGS matematik sorularını uygulama ve analiz düzeylerinde sınıflandırması, merkezi sınavlarda ilişki kurma ve bilgiyi kullanma taleplerinin farklı derslerde de görülebildiğine işaret etmektedir. Yılmaz ve Doğan'ın (2022) matematik sorularının uygulama, analiz ve değerlendirme düzeylerinde toplandığını belirlemesi de bu açıdan benzerlik taşımaktadır. Ancak çalışmada fen testinde anlama düzeyinin %40'lık payı korunmaktadır. Bu nedenle sınavın bütünüyle üst düzey sorulardan oluştuğu söylenemez.

Hatırlama düzeyinde soru bulunmaması, Ayvacı ve Türkdoğan'ın (2010) öğretmenlerin fen ve teknoloji yazılılarında kullandıkları soruların %55'ini hatırlama ve bilme düzeyinde belirlemesinden farklılaşmaktadır. Bu karşılaştırma, merkezi sınav ile sınıf içi değerlendirmelerin aynı bilişsel profili göstermeyebileceğini düşündürmektedir. Bununla birlikte farklı dönemlerde ve farklı ölçme araçları üzerinde yürütülen bu çalışmalar, sınıf içi değerlendirmelerin güncel durumuna ilişkin doğrudan kanıt oluşturmamaktadır. Bu sonuç, öğrencilerin yalnızca bilgiyi hatırlamaya yönelik çalışmalarla sınavın bütün bilişsel taleplerine hazırlanamayacağını göstermektedir.

Çalışmada İki boyutlu tabloda soruların %85'inin kavramsal bilgi–anlama ve kavramsal bilgi–çözümleme kesişimlerinde toplanması, bilgi türü ile bilişsel sürecin birlikte değerlendirilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Kavramsal bilgi, hem açıklama ve sınıflandırma hem de çoklu ilişkileri çözümleme amacıyla kullanılmaktadır. Can'ın (2021) kavramsal bilgi sorularının farklı bilişsel süreçlerde yer aldığını belirlemesi bu bulguyla uyumludur. Dolayısıyla kavramsal bilginin baskınlığı, soruların bilişsel taleplerinin düşük olduğu biçiminde yorumlanmamalıdır.

Üstbilişsel bilgiyi ve yaratma sürecini doğrudan hedefleyen soru bulunmaması, Şahin ve Bursal'ın (2024) sonuçlarıyla örtüşmektedir. Buna karşılık Can (2021) az sayıda üstbilişsel bilgi sorusu, Türkmen ve Benzer (2023) ise 2019 sınavında yaratma düzeyinde bir soru belirlemiştir. Bu farklılıklar, söz konusu kategorilerin kodlama ölçütlerinin açıkça belirtilmesini gerektirmektedir. araştırmada öğrencinin çözümünü zihinsel olarak izlemesi, üstbilişsel bilginin doğrudan ölçüldüğü anlamında kabul edilmemiştir. Çünkü problem çözmede sorgulama, akıl yürütme ve değerlendirme boyutlarının birlikte işlediği bilinmektedir (Köse, Kurtuluş ve Bilen, 2020). Benzer biçimde hazır bir tasarımı incelemek ile yeni bir tasarım oluşturmak birbirinden ayrılmıştır.

Kazanımlarla yapılan karşılaştırmada ise kavramsal içeriğin örtüşmesi, beklenen performansların tamamının temsil edildiği anlamına gelmemiştir. Sağlamöz ve Soysal'ın (2021), 2018 Fen Bilimleri programının üçüncü–sekizinci sınıf kazanımlarında anlama ve uygulama düzeylerinin ağırlıklı olduğunu belirlemesi, araştırmada bazı soruların açıklama ve örneklendirme beklentilerini daha kapsamlı çözümleme görevlerine dönüştürmesiyle birlikte değerlendirilebilir. Ancak bütün sınıf düzeylerini kapsayan bu sonuç, yalnızca sekizinci sınıf için doğrudan bir karşılaştırma ölçütü değildir. Çalışmanın kazanım bazındaki incelemesi, bilişsel talebin her soruda aynı yönde değişmediğini göstermektedir.

Özellikle deney yaparak keşfetmeyi veya tahminleri sınamayı öngören kazanımlarda, öğrenciden deneyi yürütmesi yerine hazır düzenekleri ve sonuçları yorumlaması istenmektedir. Söz konusu görevler kavramsal anlayışa ilişkin bilgi sağlayabilir; ancak deneyin planlanması ve yürütülmesine ilişkin performansın tamamını göstermez. Bu noktada laboratuvar uygulamalarında bilimsel süreç becerilerinin ayrıca incelenmesi önemlidir (Bilen ve Aydoğdu, 2012). Bu bulgu Demirci ve Gökdeniz'in (2020) programla uygunluk ile bütün kazanımların ölçülmesini ayıran sonucu da bu sınırlılıkla ilişkilendirilebilir. Dolayısıyla bulgular, sınavın her soruda programın asgari beklentisini bütünüyle karşıladığı veya sistematik olarak kazanımın üzerinde talep oluşturduğu sonucunu desteklememektedir.

Araştırma sonuçları, öğretimde kavramsal ilişkilerin kurulmasına ve verilerin çözümlenmesine yer verilmesinin önemini göstermektedir. Nitekim TGA gibi çeşitli öğretim yöntemlerinin fen eğitiminde kavramsal anlamayı desteklediğini belirten çalışmalar alanyazında bulunmaktadır (Bilen, Köse ve Uşak, 2011). Bununla birlikte merkezi sınavın görev yapısının öğretimin tek belirleyicisi olması, programdaki deney yürütme, tasarlama ve ürün oluşturma beklentilerini geri planda bırakabilir. Bu nedenle sınavdaki

bilişsel taleplerin sınıf içi deneyler ve performans görevleriyle tamamlanması önemlidir. Bu noktada otantik öğrenme ve argümantasyon tabanlı STEM uygulamaları, TGA fen öğretiminde sıklıkla tercih edilen uygulamalar arasında yer almaktadır (Ataş ve Köse, 2024; Kurtuluş ve Yılmaz, 2023; Kurtuluş, 2019). Ayrıca taksonomik düzey, soru güçlüğü veya öğrenci başarısıyla eş tutulmamalıdır. Başarı faktörünü etkileyen pek çok değişkenin bulunduğu göz ardı edilememelidir. Savran Gencer ve arkadaşları (2020), organizmalardaki yapı–işlev ilişkisinden hareketle geliştirilen biyomimikri temelli STEM etkinliğinde, öğrencilerin doğadan esinlenerek mühendislik tasarım çözümleri oluşturabildiklerini ortaya koymuştur. Ergün ve Bilen (2020), ortaokul öğrencilerinin çevre mühendisliğine ilişkin bilgi düzeylerini incelemiş ve öğrencilerin mühendislik alanlarına yönelik bilgilerinin geliştirilmesi için okul içi ve okul dışı fen ve mühendislik uygulamalarına yer verilmesini önermiştir. Ercan ve Bilen (2012), kimya ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinde ölçme-değerlendirme bölümleri, etkinliklerin yeterliliği ve öğretim programıyla uyum açısından çeşitli sorunlar belirlendiğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, program kazanımları ile ölçme-değerlendirme araçları arasındaki uyumun yalnızca merkezi sınavlar açısından değil, ders kitapları açısından da değerlendirilmesinin önemini göstermektedir.

ÖNERİLER

Sınav hazırlama sürecinde ünite ve kazanım kapsamı birlikte gözetilmeli; soruların belirli kazanımlarda yoğunlaşmasını görünür kılan belirtke tabloları kullanılmalıdır. Kazanımların örneklenmesinde programdaki kapsamları ve önemleri dikkate alınmalıdır. Öğretimde ise açıklama ve çözümleme süreçleri birlikte desteklenerek öğrencilere grafik, tablo, model ve deney düzeneklerini yorumlama, ilgili verileri ayırt etme ve değişkenler arasındaki ilişkileri gerekçelendirme fırsatları sunulmalıdır. Bu çalışmalar test çözümüyle sınırlandırılmamalı; öğrencilerin kendi düşünmelerini izlemelerini ve özgün ürünler oluşturmalarını destekleyen çözüm yolunu açıklama, alternatif stratejileri karşılaştırma, hataları inceleme ve tasarım geliştirme görevleri sınıf içi değerlendirmeye dâhil edilmelidir.

KAYNAKLAR

Altun, K., & Yıldız, D. (2023). Yenilenmiş Bloom taksonomisi ve PISA okuma becerileri yeterliklerine göre 8. sınıf Türkçe ders kitabı tema değerlendirme sorularının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 24*(1), 90–106. https://doi.org/10.12984/egeefd.1128483 Ege Eğitim Dergisi

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. Library of Congress

Ataş, R., & Köse, M. (2024). Sosyobilimsel konularda argümantasyonla öğrenme modelinin öğrencilerin argüman düzeylerine etkisi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi, 5*(3), 52–65.

Bilen, K., & Aydoğdu, M. (2012). Tahmin et-gözle-açıkla (TGA) stratejisine dayalı laboratuar uygulamalarının öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ve bilimin doğası hakkındaki düşünceleri üzerine etkisi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *11*(1), 49-69.

Bilen, K., Köse, S., & Uşak, M. (2011). Tahmin et-gözle-açıkla (TGA) stratejisine dayalı laboratuar uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının osmoz ve difüzyon konusunu anlamalarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 115–127.

Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim, 31*(142), 3–14.

Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 6*(2), 345–357. kalemacademy.com

Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi.

Ercan, O., & Bilen, K. (2012). Kimya dersi 9 ve 10. sınıf ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Millî Eğitim, 41*(196), 168–187.

Ergün, A., & Bilen, K. (2020). Ortaokul öğrencilerinin çevre mühendisliği bilgi düzeyleri. *Turkish Studies Educational Sciences, 15*(2), 783–804. https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.41618

Kaya Öksüz, G., & Gürgil, F. (2025). Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki ünite değerlendirme sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(2), 529–546. https://doi.org/10.20296/tsadergisi.1559435 Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi

Köse, M. (2021). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(2), 316–334. https://doi.org/10.17556/erziefd.738444

Kurtuluş, M. A. (2019). *STEM etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına, problem çözme becerilerine, bilimsel yaratıcılıklarına, motivasyonlarına ve tutumlarına etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi].

Kurtuluş, M. A., & Yılmaz, S. (2023). Argümantasyon ve otantik öğrenme tabanlı STEM uygulamalarının akademik başarıya etkisi. *Yaşadıkça Eğitim*, *37*(3), 649-669.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice, 41*(4), 212–218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2026, 20 Ekim). *Ortak Yazılı Sınav Sistemi uygulama kılavuzu yayımlandı*. https://www.meb.gov.tr/ortak-yazili-sinav-sistemi-uygulama-kilavuzu-yayimlandi//haber/42228/tr meb.gov.tr

Oğuztekin, E., & Bektaş, O. (2023). 2018–2021 LGS fen sorularının Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 227–245. https://doi.org/10.34056/aujef.1108229 Anadolu University Journal of Education Faculty

Önal, A., & Maden, S. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe ders kitaplarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi (5. sınıf örneği). *Millî Eğitim Dergisi, 54*(1), 905–940. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1705014 Milli Eğitim Dergisi

Polat, M., & Bilen, E. (2022). TEOG ve LGS merkezi sınav fen sorularının bilişsel süreç boyutunun yenilenmiş Bloom taksonomisi ile değerlendirmesi. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi, 7*(1), 45–72. https://doi.org/10.37995/jotcsc.1041329 dergipark.org.tr

Savran Gencer, A., Doğan, H., & Bilen, K. (2020). Developing biomimicry STEM activity by querying the relationship between structure and function in organisms. *Turkish Journal of Education, 9*(1), 64–105. https://doi.org/10.19128/turje.643785

Türkmen, M., & Benzer, S. (2023). Examination of high school entrance examination (LGS) science questions according to the cognitive process dimension of the revised Bloom taxonomy and the cognitive domain steps of the international mathematics and science trends. *Journal of Individual Differences in Education, 5*(2), 48–62. https://doi.org/10.47156/jide.1300534

Yıldırım Suna, Z., & Benzer, A. (2023). 2022 LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri yeterlilik düzeyleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 12*(4), 1738–1754. dergipark.org.tr

Yılmaz, U., & Doğan, M. (2022). 2021-LGS matematik alt testi sorularının öğrenme alanları ve yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi, 26*(90), 459–476.

Yüksel, S. (2007). Bilişsel alanın sınıflamasında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(3), 479–509.

SÜRDÜRÜLEBİLİR GELECEĞİ İNŞA ETMEK: FEN EĞİTİMİNDE YEŞİL BECERİLER VE YEŞİL OKULLAR

Ayşe Ceren Atmaca Aksoy, Necmettin Erbakan Üniversitesi, acatmaca@erbakan.edu.tr

GİRİŞ

Küresel İklim Krizi ve Fen Eğitiminin Değişen Rolü

İnsan faaliyetlerinin yeryüzü sistemleri üzerindeki yıkıcı etkisinin kabul edildiği Antroposen çağı, küresel sürdürülebilirlik krizlerini ciddi bir boyuta taşımıştır (Crutzen, 2006). Günümüzde özellikle iklim değişikliği, biyolojik çeşitlilik kaybı, çevre kirliliği ve doğal kaynakların tükenmesi gibi gezegensel sınırların hızlı bir şekilde aşılması, modern eğitim sistemlerinin ontolojik ve epistemolojik temellerinin radikal bir biçimde yeniden sorgulanmasının gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Steffen vd., 2015; Sterling, 2001). Doğayı mekanik bir sistem olarak kavrayan ve ölçme, nesneleştirme ile insan yararına denetim altına alma ilkelerine dayanan pozitivist yaklaşımı sebebiyle geleneksel fen eğitiminin, söz konusu varoluşsal krizlere yanıt vermede sınırlı kaldığı söylenebilir. Bu bağlamda çağdaş fen eğitimi, izole ve nesnel bilginin aktarımına odaklanan yaklaşımın ötesine geçmelidir. Bu yeni anlayış; öğrencilerin iklim değişikliğine ilişkin farkındalığını derinleştiren, onları edilgen bilgi alıcıları olmaktan çıkarıp ekolojik vatandaşlık bilinciyle donatan ve sosyobilimsel konular (SBK) karşısında duyarlı ve eleştirel bireyler olarak yetişmelerini destekleyen eylem odaklı bir yapıya evrilmelidir (Wals, 2012). Çağdaş fen eğitiminin amacı sadece doğanın işleyişini nesnel düzeyde kavratmak değildir. Bireylere ekolojik adaletsizlikler karşısında sosyopolitik eylemlilik iradesi ve yetisi kazandırmak da fen eğitiminin misyonları arasındadır (Hodson, 2011). İklim krizinin yarattığı ciddi tahribatla mücadele bağlamında fen eğitimine atfedilen bu misyon Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SDGs) vizyonuyla uyumlu, sürdürülebilir bir toplum inşasında gerekli olan pedagojik zemini tesis etmektedir (UNESCO, 2017).

Bu derin pedagojik dönüşüm ihtiyacı, küresel fen eğitimi müfredatlarında baskın bir yaklaşım olan STEM eğitiminin de kapsamlı ve ekosentrik bir felsefi paradigma değişimi geçirmesini zorunlu kılmıştır (Chesky & Wolfmeyer, 2015). Tarihsel süreç içerisindeki gelişimi incelendiğinde geleneksel STEM eğitiminin; neoliberal iktisat politikaları, küresel rekabetçi unsurlar ve ekonomik büyüme ekseninde, teknolojik inovasyon odaklı bir endüstriyel beşerî sermaye formasyonu oluşturma motivasyonuna dayandığı görülmektedir (Zeidler, 2016). Geleneksel STEM uygulamalarında sadece ekonomik büyüme ve teknolojik ilerlemeyi merkeze almak; üretilen teknolojilerin karbon ayak izi ve toksikolojik etki gibi ekolojik maliyetlerinin ve olası toplumsal sonuçlarının göz ardı edilmesine sebep olmuştur (Bencze, 2017). Yaşadığımız antroposen çağında insan merkezli anlayışlardan sıyrılarak çevre ve toplum dengesini merkeze alan sürdürülebilir paradigmaya geçiş yapılması bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Nguyen vd., 2020). Alanyazında bu ihtiyaca verilen yanıtlar tek bir kavram altında toplanmamış; E-STEM, Eco-STEM, S-STEM ve G-STEM (Yeşil STEM) gibi farklı etiketlerle ifade edilmiştir.

E-STEM etiketi genel olarak çevre eğitiminin STEM müfredatıyla ilişkilendirilmesini ifade etmektedir. Çevre eğitimi geleneği; çevre okuryazarlığı, doğa deneyimi, çevreye yönelik tutum ve davranışların geliştirilmesine odaklanmaktadır (Kollmuss & Agyeman, 2002; Wals vd., 2014). Eco-STEM etiketi ise ekolojik sistemlerin işleyişini mühendislik ve teknoloji tasarımının merkezine yerleştiren yaklaşımları çağrıştırmaktadır. Bu çerçevede doğa, yalnızca korunması gereken bir nesne değil, aynı zamanda tasarım

problemleri için ilham kaynağı olabilen bir model olarak ele alınır; biyotaklit yaklaşımı bunun tanınmış bir örneğidir (Benyus, 1997).

S-STEM (Sürdürülebilir STEM) etiketi, Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları'nın (UN, 2015) eğitim söylemindeki etkisiyle birlikte kullanılmaya başlanmış; ekolojik boyuta ek olarak sosyal adalet, eşitlik ve ekonomik boyutları da kapsayan geniş bir çerçeveyi ifade etmektedir. Bu yaklaşım, sürdürülebilirlik için eğitimin bilişsel, sosyo-duygusal ve davranışsal öğrenme boyutlarını birlikte ele alan UNESCO (2017) çerçevesiyle uyumludur.

Yeşil STEM (G-STEM), çevresel farkındalığa ek olarak yeşil kimya ilkeleri (Anastas & Warner, 1998), yenilenebilir enerji teknolojileri ve döngüsel ekonomi yaklaşımı (Ellen MacArthur Foundation, 2013) gibi uygulamaya dönük içerikleri ve yeşil beceriler (Pavlova, 2018) gelişimini vurgulayan bir çerçeve olarak ele alınmaktadır. Atık azaltma, karbon ayak izi hesaplama ve çevre dostu materyal tasarımı gibi ölçülebilir etkinlikler bu çerçevenin tipik örnekleridir. Bu vurgu, okulun fiziksel ve kurumsal yapısını da pedagojik bir kaynak olarak değerlendiren bütüncül okul yaklaşımlarıyla (Mogren vd., 2019) ve okul yerleşkesinin örtük müfredat işlevi gördüğü görüşüyle (Orr, 1994) birleştiğinde; yağmur suyu hasadı, kompost üretimi ve enerji verimliliği projeleri gibi uygulamaların yürütüldüğü yaşayan laboratuvarlar olarak yeşil okul fikrini mümkün kılmaktadır. Bu etiketler birbirini izleyen aşamalar olmaktan çok, çevre, ekoloji, toplumsal adalet ve teknolojik uygulama gibi farklı vurguları öne çıkaran ve örtüşen yaklaşımlar olarak değerlendirilebilir. Bu yaklaşımların ortak noktası, fen eğitimini antroposentrik bir bakıştan, insan ve doğa arasındaki karşılıklı bağımlılığı dikkate alan bir bakışa taşıma potansiyelidir (Kopnina, 2018).

Sürdürülebilirlik krizlerin çetrefilli doğası gereği oldukça, karmaşık ve çok değişkenli olması bu sorunların çözümünde disiplinler arası yaklaşımı zorunlu kılmaktadır (Rittel & Webber, 1973; Sadler, 2011). Çevre kirliliği veya iklim krizi yalnızca kimyasal ve biyolojik süreçlerden ibaret doğrusal problemler değildir. Bu sorunlar etik, sosyolojik, politik ve ekonomik boyutları olan kompleks sosyo-bilimsel olgulardır (Hancock vd., 2019; Sadler vd., 2017). Bu durum, söz konusu sorunların öğretiminde tek bir disiplinin kavramsal sınırları içinde kalmanın yetersiz olduğunu ve disiplinlerarası bir bakış açısına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Yeşil beceriler, çevre dostu ekonomiye ve topluma geçiş için gerekli bilgi, yetenek, değer ve tutumları kapsayan bir kavram olarak ortaya çıkmış (Cedefop, 2012) ve sürdürülebilirlik yetkinlikleri çerçevelerinde (Bianchi vd., 2022; Wiek vd., 2011) genel eğitimin bir parçası haline gelmiştir. Sistem düşüncesi, ekolojik risk değerlendirmesi, kaynak verimliliği ve eylem yetisi gibi beceriler, 21. yüzyıl becerileri arasında giderek daha belirgin bir yer tutmaktadır. Ancak bilgi ve beceri kazandırmak, çevreye duyarlı davranışı kendiliğinden üretmez, bu nedenle becerilerin gerçek yaşam bağlamlarıyla ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Çevre eğitimi literatürü bilginin çevreye duyarlı bir davranışa dönüşmesi için doğrudan bir geçiş bulunmadığını bu sürecin bireysel, sosyal ve kültürel pek çok faktörün etkisi ile şekillendiğini vurgulamaktadır (Kollmuss & Agyeman, 2002). Bu noktada öğrenme ortamlarının fiziksel ve bağlamsal yapısı oldukça önemli faktörlerdir. Öğrenim kurumlarının binaları ve yerleşkeleri bizzat örtük program işlevi görmektedir (Orr, 1994). Bu çerçevede sürdürülebilir kalkınma için eğitim müfredat, işleyiş ve okul kültürünü kapsayan bütüncül yaklaşımlar ile daha etkili bir şekilde yürütülmektedir (Mogren vd., 2019). Yeşil okullar; enerji, su, atık ve biyoçeşitlilik gibi konuların öğrencilerin doğrudan gözlemleyebileceği ve üzerinde çalışabileceği bir öğrenme ortamı sunarak sürdürülebilirlik pedagojisini destekleme potansiyeline sahiptir (Kensler & Uline, 2017).

Bu bölümün amacı, fen eğitiminin "yeşile dönüşümünü" yeşil beceriler ve yeşil okullar ekseninde ele almaktır.

Yeşil Okullar Nedir?

Antroposen çağının getirdiği ekolojik krizlerle yüzleşen modern eğitim sistemlerinde, sürdürülebilirliğin yalnızca müfredata eklenen kuramsal bir konu başlığı olarak ele alınmasının yetersiz olduğu alanyazında giderek daha fazla vurgulanmaktadır (Wals & Benavot, 2017). Bu doğrultuda sürdürülebilirlik bilincinin okulun fiziksel yapısına, kurumsal işleyişine ve sosyal iklimine yayılmasını amaçlayan bütüncül okul yaklaşımları öne çıkmaktadır (Henderson & Tilbury, 2004; Mogren vd., 2019). Bu arayışın en somut ve bütüncül pedagojik karşılıklarından biri, yeşil okullar kavramıdır. Geleneksel anlayışta okul binaları, bilginin aktarıldığı ancak ekolojik süreçlerden büyük ölçüde yalıtılmış, öğrenme sürecine doğrudan katkı sunmayan edilgen fiziksel mekânlar olarak kurgulanırken, Orr (1994) okul binası ve yerleşkesinin bizzat bir örtük müfredat olarak işlev gördüğünü, yani enerji, su ve atık gibi alanlardaki tasarım ve işletme tercihlerinin öğrencilere sürdürülebilirlik hakkında ders kitaplarından bağımsız bir mesaj ilettiğini ileri sürmüştür.

Okul yapılarını yalnızca sınıflarda ders anlatılan pasif öğrenme ortamları olarak değerlendirmeyen yeşil okul anlayışı, okul binasının fiziki ve mimari dokusunu eğitici bir araca dönüştürmektedir. Bu yaklaşımda okul binası, kurumun benimsediği çevresel değerleri öğrenciler için görünür kılmaktadır. Bu görünürlük, gizil bir müfredat işlevi gerçekleştiren pedagojik bir araç olarak çalışmaktadır (Orr, 1994; Tucker & Izadpanahi, 2017). Orr (1994), binaların da tıpkı yazılı ders programı gibi bir öğretim dili taşıdığını savunmaktadır. Araştırmacı, mekân tasarımının öğrenci davranışları üzerinde doğrudan etkili olduğunu belirtmektedir. Böylece okulun fiziksel çevresi, sürdürülebilirlik ilkelerinin somutlaştığı üç boyutlu bir ders kitabına dönüşmektedir (Taylor & Enggass, 2009; Tucker & Izadpanahi, 2017). Mekanın fiziksel yapısı ile çevre eğitimi arasındaki etkileşimi kuramsal bir temelde ele alan Cole (2014) bu ilişkiyi öğreten yeşil okul binası kavramsallaştırması ile detaylandırmaktadır. Araştırmacı okul binalarına ait mimari düzenlemelerin tek yönlü basit panolar veya yüzeysel uyarı levhaları ile sınırlandırılmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Geliştirilen bu kapsamlı çerçeve ile öğrencilerin pasif bilgi aktarımı yerine aktif katılımlı süreçler sağlanmaktadır. Aktif katılım avantajının yanı sıra bireysel farkındalıktan kolektif eyleme ve formal sınıf içi öğretimden informal yaşantısal öğrenmeye uzanan çok katmanlı bir öğrenme ortamı sunulmaktadır (Cole, 2014).

Mimari yapının ötesine geçen bu dönüşümün temeli, okul yönetiminin, müfredatın, tesis işletiminin ve kurum kültürünün birbiriyle uyum ve etkileşim içinde hareket ettiği bütüncül bir anlayışa dayanmaktadır (Henderson & Tilbury, 2004). Higgs ve McMillan (2006) tarafından yürütülen ampirik araştırmalar, sürdürülebilirlik eğitiminde kalıcılığın ancak modelleme yoluyla öğretim ilkesiyle sağlandığını göstermektedir. Okullar, bireysel rol modelleri, tesis operasyonları, yönetim kararları ve okul kültürü olmak üzere dört temel sütun üzerinden sürdürülebilirliği somut biçimde sergilemektedir (Higgs & McMillan, 2006). Günlük işletim süreçlerinde koruma uygulamalarının ve enerji rutinlerinin doğrudan modellenmesi, sürekli sözel öğüt verme ihtiyacını azaltarak öğrencilerin sürdürülebilir yaşam pratiklerini içselleştirmelerini kolay hale getirmektedir (Higgs & McMillan, 2006; Schelly vd., 2012). Ayrıca binaların enerji ve su izleme sistemlerini şeffaf hale getirmesi, atık yönetimi ile su geri kazanım alanlarını görünür kılması okulu adeta canlı bir laboratuvara dönüştürmektedir (Kensler & Uline, 2017; Schelly vd., 2012). Öğrenciler, okuldaki kaynak tüketim verilerini anlık takip ederek kendi davranış ve eylemlerinin ekolojik sonuçlarıyla yüzleşme imkânı bulmaktadırlar (Higgs & McMillan, 2006; Kensler & Uline, 2017). Bu durum, sözel telkinlerin

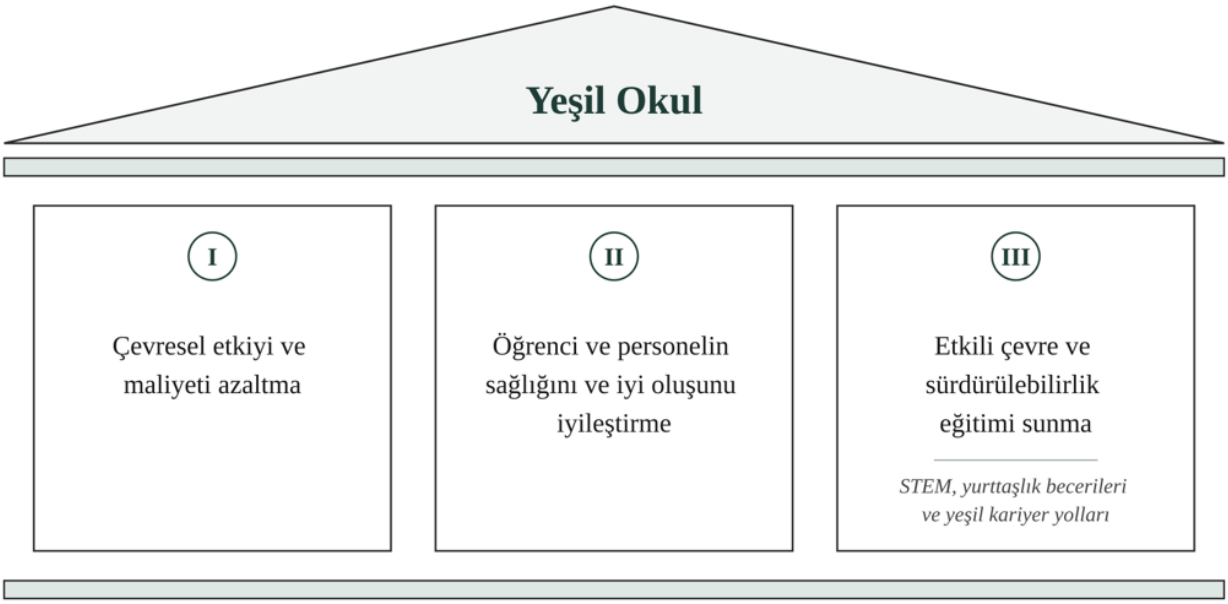
ötesine geçerek öğrencilere gerçek veriye dayalı karar alma ve çevresel eylemlilik geliştirme konusunda doğrudan rehberlik etmektedir (Schelly vd., 2012; Tucker & Izadpanahi, 2017).

Bütüncül okul sürdürülebilirliği (whole-school sustainability) yaklaşımı fiziki özelliklerin, mimari tasarımın, okul kültürünün, müfredatın ve kurumsal yönetim anlayışının uyumlu şekilde işlemesini gerektirmektedir (Mogren vd., 2019). Schelly ve diğerleri (2012) çalışmalarında okul kültüründeki koruma anlayışı ile tesis operasyonlarının ve eğitsel etkinliklerin yarattığı kolektif etkinin çevresel davranışları desteklediğini vurgulamaktadır. Bu bütüncül yapı kapsamında yeşil okullar, öğrencilerin enerji tüketimi, su kullanımı ve atık yönetimi gibi süreçleri anlık olarak izleyebildiği bir aktif laboratuvar işlevi görmektedir. Kaynak tüketiminin takip edilebildiği, ekolojik verilerin görünür kılındığı alt yapıların öğrencilerin çevreye yönelik farkındalıklarında gelişme yarattığı bilinmektedir (Kensler & Uline, 2017; Tucker & Izadpanahi, 2017). Bu sayede öğrenciler, öğrenciler, toplanan gerçek verilere dayalı kararlar alarak sürdürülebilir eylemlilik sürecine aktif katılım sağlayabilmektedirler.

Literatürde kavram olarak yeşil okul, sürdürülebilirliği basit ve yalın etkinliklere veya belirli derslerin belirli ünitelerine indirgemek yerine okulun ve müfredatın bütününe genellemeyi hedefleyen bütüncül okul yaklaşımı çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu yaklaşımın kuramsal temelini, sürdürülebilirliği müfredata eklenen bir konu olarak değil, eğitim sisteminin kültürünü ve işleyişini dönüştüren bir ilke olarak gören sistemik eğitim anlayışı oluşturmaktadır (Sterling, 2001). Henderson ve Tilbury (2004), farklı ülkelerdeki sürdürülebilir okul programlarını uluslararası ölçekte derleyerek bütüncül yaklaşımın bu programlar arasındaki ortak yönelimini ortaya koymuştur. Bu yaklaşım, sürdürülebilirliğin yalnızca fen derslerinin bir ünitesiyle sınırlı kalmasının ötesine geçerek okul yönetiminin, fiziksel altyapının ve müfredatın ortak bir sürdürülebilirlik vizyonu etrafında uyumlu biçimde işlemesini öngörmektedir (Barr, 2011).

Barr'ın (2011) LEED (Enerji ve Çevre Tasarımında Liderlik - Leadership in Energy and Environmental Design) sertifikalı okullar üzerine incelemesinde de paylaşılan sürdürülebilirlik değerlerinin tesis ve müfredat kararlarını yönlendiren destekleyici bir kültür oluşturduğu, okul kampüsünün uygulamalı öğrenmeyi desteklediği bildirilmiştir. Kültür, müfredat ve tesis işletmesi arasındaki uyumun başarı için belirleyici olduğu vurgulanmıştır. Dolayısıyla yeşil okul, enerji verimliliği sağlayan pasif mimari özelliklerin öğrencilerin doğrudan deneyimleyerek öğrenebildiği bağlamsal öğrenme ortamlarına dönüştüğü kurumlar olarak tanımlanabilir (Barr, 2011; Cole, 2014); öğrencilerin yaşadıkları yerin ekolojik ve toplumsal özelliklerini öğrenmenin konusu haline getirdiği yer temelli yaklaşımlar ise bu bağlamsal öğrenme fırsatlarını eleştirel bir boyutla tamamlayabilir (Gruenewald, 2003).

Yeşil okulların standartlarını belirlemek ve ölçülebilir kılmak amacıyla küresel çapta çeşitli teorik çerçeveler geliştirilmiştir. Bu çerçevelerin literatürde ve uygulamada en kabul görenlerinden biri, Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı'nın Green Ribbon Schools programı kapsamında belirlediği "Üç Temel Sütun" (Three Pillars) modelidir. Bu modele göre bir okulun tam anlamıyla yeşil statüsü kazanabilmesi için çevresel etki ve maliyetlerin azaltılması (altyapı), okul paydaşlarının sağlık ve zindeliğinin artırılması (sağlık) ve etkili çevre ve sürdürülebilirlik eğitimi sunulması (eğitim) boyutlarının eşzamanlı ve birbirini destekler nitelikte inşa edilmesi gerekmektedir (Barr vd., 2014; Kensler & Uline, 2017).



Şekil 1. *Yeşil Okulların Üç Temel Sütunu (Pillars of a Green School).* Kaynak: U.S. Department of Education (2023) Green Ribbon Schools çerçevesinden uyarlanmıştır.

Şekil 1'de de görüldüğü üzere, üçüncü sütun doğrudan fen müfredatıyla ilgilidir. Ancak Kensler ve Uline'ın (2017) da belirttiği gibi, Sütun 1 ve Sütun 2 varlığı olmadan sadece Sütun 3'ü uygulamak, okulu geleneksel bilgi aktarımından öteye taşımamaktadır. Öğrenciler ekosistemleri öğrenirken aynı zamanda okul bahçesinde uygulamalı çalışmalar yürüterek toprak, bitki ve yaşam döngüleri gibi ekolojik süreçleri doğrudan deneyimleyebilmelidir (Williams & Brown, 2012).

Yeşil okul hareketinin düşünsel zemini, çevrenin korunması fikrinin uluslararası eğitim gündemine girdiği 1970'li yıllarda atılmıştır. Bu dönemin dönüm noktası, UNESCO'nun UNEP ile işbirliği içinde düzenlediği ve 1977'de toplanan Tiflis Hükümetlerarası Çevre Eğitimi Konferansı'dır. Konferansta çevre eğitiminin amaçları ve ilkeleri uluslararası düzeyde ortak bir çerçevede literatüre sunulmuştur (UNESCO, 1978). Ancak bu erken dönemde çevre eğitimi daha çok müfredat ve öğretim programları düzeyinde ele alınmıştır. Okulun fiziksel yapısını ve günlük işleyişini dönüştürmeyi hedefleyen bütüncül bir okul yaklaşımı henüz belirgin değildir (Gough, 2013). Stevenson (2007), Belgrad ve Tiflis belgelerinde tasarlanan çevre eğitimi anlayışı ile okul uygulamaları arasında süregelen çelişkilere dikkat çekmektedir. Bu durum, çevre eğitiminin okulun kurumsal yapısından bağımsız bir ders içeriği olarak kalma ihtimalinin güçlü olduğunu göstermektedir. Yeşil okulların küresel bir hareket olarak şekillenmesi ise daha çok 1990'lı yıllarda, Gündem 21'in eğitime verdiği vurgu ve Avrupa'da çevre eğitimi vakıflarının başlattığı girişimlerle gerçekleşmiştir (Andreou, 2020; Gough, 2020).

Çevre eğitimi paradigmasının salt müfredat temelli soyut bir bilgi aktarımından sıyrılarak, okulun fiziksel altyapısını ve kurumsal kültürünü canlı bir sosyo-ekolojik organizma olarak ele almaya başlaması 1990'lı yılların başlarına tarihlenmektedir. Bu yapısal dönüşümün en kritik eşiği, 1992 yılında Birleşmiş Milletler öncülüğünde Rio de Janeiro'da gerçekleştirilen Yeryüzü Zirvesi (Earth Summit) ve bu zirvede deklare edilen "Gündem 21" (Agenda 21) eylem planıdır. Özellikle Gündem 21'in *Eğitim, Bilinçlendirme ve Eğitimin Yeniden Yönlendirilmesi* başlıklı 36. Bölümü, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin küresel makro politikalardan yerel uygulamalara indirgenmesi yani yerelleştirilmesi gerektiğini vurgulayarak; eğitim

kurumlarını, yerel yönetimleri ve sivil toplumu ekolojik krizlere karşı aktif paydaşlar olarak kurumsal sorumluluk almaya yöneltmiştir (United Nations Conference on Environment and Development [UNCED], 1992).

Rio Zirvesi'nin (1992) ve Gündem 21'in eğitime verdiği vurgu, okulları bütüncül biçimde dönüştürmeyi hedefleyen programlar için rehber niteliğinde işlev görmüştür (Gough, 2020). Bu çerçevede 1994 yılında, o dönemde Avrupa odaklı çalışan Foundation for Environmental Education (FEE) öncülüğünde ve Avrupa Komisyonu desteğiyle Danimarka, Almanya, Yunanistan ve Birleşik Krallık'ta Eko-Okullar (Eco-Schools) programı başlatılmıştır (Andreou, 2020). Eko-Okullar, okulu yalnızca ders verilen bir bina olarak değil; enerji, su ve atık gibi alanlarda kendi çevresel performansını izleyen ve iyileştirmeye çalışan bir kurum olarak ele almıştır. Böylece eko- okullar, bütüncül okul yaklaşımının (Henderson & Tilbury, 2004) en yaygın örneklerinden biri hâline gelmiştir. Programın yaygınlaşmasında, öğrencilerin sürece aktif ve demokratik katılımını merkeze alan yedi adımlık yapılandırılmış bir metodoloji sunması önemli rol oynamıştır (Andreou, 2020). Öğrenciler eko-komiteler aracılığıyla okulun çevresel durumunu inceler, çözüm odaklı eylem planları hazırlar, süreci izler ve değerlendirir, çalışmaları müfredatla ilişkilendirir. Bu döngüyü başarıyla tamamlayan okullar uluslararası Yeşil Bayrak (Green Flag) ile ödüllendirilir. Bu yapı, okullarda altyapıya yönelik iyileştirmelerin yanı sıra, yöneticilerden öğrencilere tüm paydaşları kapsayan, eylem odaklı ve katılımcı bir çevre kültürünün gelişmesi için gerekli zemini de sunmaktadır. Ancak alanyazın, okul kültürünü dönüştürmenin yavaş ve düzensiz bir süreç olduğuna da dikkat çekmektedir (Henderson & Tilbury, 2004).

2000'li yıllara gelindiğinde ise çevre krizinin derinleşmesiyle hareket, eğitim bilimlerinin sınırlarını aşarak mimarlık disipliniyle entegre olmuştur (Gelfand & Freed, 2010). Amerikan Yeşil Binalar Konseyi'nin (United States Green Building Council- USGBC) Okullar için çevre ve enerji tasarımında liderlik (Leadership in Energy and Environmental Design for Schools - LEED for Schools) sertifikasyon sistemini 2007'de yayınlaması, yeşil okul hareketinde yapısal bir dönüm noktasıdır. Bu tarihten itibaren yeşil okullar, sadece çevre bilinci oluşturmayı amaçlayan kurumlar olmaktan çıkarak, binanın bizzat kendisinin karbon ayak izini en aza indirmeyi ve net-sıfır enerji hedeflerini yakalamayı amaçlayan sürdürülebilirlik yapılarına dönüşmüştür (Barr, 2011; Kensler & Uline, 2017).

Günümüzde Yeşil Okullar, özellikle fen bilgisi ve disiplinlerarası Yeşil STEM (G-STEM) uygulamaları için benzersiz ve zengin bir yer temelli öğrenme ortamı sunmaktadır (Gruenewald, 2003; Soper vd., 2015). Geleneksel fen eğitiminde öğrenciler, kimyasal reaksiyonları veya enerji dönüşümlerini laboratuvardaki soyut deney düzenekleriyle öğrenirken; bir yeşil okul binası bizzat kendisi somut, devasa bir üç boyutlu bir deney düzeneğidir. Yeşil okullardaki su hasadı sisteminde görünür şeffaf boruların kullanılması, öğrencilerin su döngüsünü ve ilgili kavramları günlük yaşamlarında gözlemlemelerine olanak sağlamaktadır (Barr, 2011). Aynı şekilde güneş panellerine entegre edilmiş takip ekranları öğrencilere günün farklı saatlerine enerji üretim ve tüketim verilerini analiz edebilmeyi mümkün kılmaktadır (Cole, 2014; Kensler & Uline, 2017). Kısacası yeşil okullar fen eğitimi bağlamında teorik bilgilerin eylem odaklı yeşil becerilere dönüşmesi için gereken sosyo-ekolojik öğretim ortamları sağlamaktadır (Pavlova, 2018).

Fen Eğitiminde Yeşil Beceriler

Gün geçtikçe daha da büyük bir sorun haline gelen sürdürülebilirlik krizleri (iklim değişikliği, doğal kaynakların tükenmesi vb.) eğitim sisteminin pasif bilgi aktarımı paradigmasından uzaklaşmasını zorunlu kılmıştır. Günümüzde çevre eğitimi kapsamında bireylere salt bilimsel bilgi değil ekolojik eylem odaklı

yetkinlikler kazandırılması eğitim sistemlerinin misyonu arasındadır. Eğitim sistemlerindeki ekolojik dönüşümün merkezinde Yeşil Beceriler (Green skills) yer almaktadır. Yeşil beceriler, bireylerin ekolojik sorunların farkında olma, anlama, bu sorunlara sürdürülebilir çözüm üretme kısacası düşük karbonlu bir toplumun oluşturulmasına aktif olarak katılma kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Cedefop, 2012; Pavlova, 2018). Geleneksel fen eğitiminde başarı çoğunlukla izole ekolojik yasa bilgisi üzerinden ölçülmektedir. Fakat çağdaş yaklaşımlar salt bilgi ile yetinmemektedir. Sürdürülebilir gelecek ve ekolojik adaletin sağlanması için bu bilimsel ilkelerin işlevsel bir araca yani becerilere dönüşmesi gerekmektedir (Hodson, 2011; Rieckmann, 2012).

Avrupa Komisyonu tarafından yayımlanan GreenComp (Avrupa Sürdürülebilirlik Yetkinlikleri Çerçevesi) raporunda da vurgulandığı üzere, yeşil beceriler yalnızca çevre mühendisleri veya yenilenebilir enerji uzmanları için gereken mesleki ve teknik beceriler değildir. Bu beceriler tüm yurttaşların sahip olması gereken çok boyutlu (bilişsel, teknolojik, duyuşsal) bir yaşam boyu öğrenme donanımıdır (Bianchi vd., 2022; Cedefop, 2012; Pavlova, 2018). Fen bilimleri dersleri, doğası gereği bu becerilerin üç temel boyutta (bilişsel, teknolojik ve duyuşsal) harmanlanarak kazandırılabileceği en stratejik platformdur.

Yeşil becerilerin bilişsel boyutu, öğrencilerin dünyayı birbirinden bağımsız parçalar yığını olarak değil, birbirine bağlı karmaşık ağlar olarak algılamasını sağlayan zihinsel alışkanlıkları kapsamaktadır. Sürdürülebilirlik eğitimi literatürünün en çok atıf alan makalelerinden birini kaleme alan Wiek ve arkadaşları (2011), bu bilişsel yapının temelini sistem düşüncesi yetkinliği olarak tanımlamıştır. Sistem düşüncesi; öğrencilerin yerel bir çevre kirliliğinin küresel iklim sistemlerini, ekonomiyi ve insan sağlığını nasıl tetiklediğini (geri bildirim döngülerini ve doğrusal olmayan süreçleri) analiz edebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Assaraf & Orion, 2005; Wiek vd., 2011).

Bilişsel boyutun fen eğitimindeki bir diğer kritik unsuru ise öngörüsel yetkinliktir (anticipatory competence). Rieckmann (2012), öğrencilerin sadece mevcut sorunları analiz etmelerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı öğrencilerin aynı zamanda farklı senaryolar (örneğin, 2°C'lik küresel ısınma senaryosu) üzerinden gelecekteki ekolojik ve toplumsal sonuçları tahmin edip önleyici mantık yürütebilmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, bilişsel yeşil beceriler fen sınıflarını; ezberlenen formüllerin test edildiği mekanlar olmaktan çıkarıp, sosyobilimsel argümantasyonların yürütüldüğü, eleştirel analizlerin yapıldığı birer düşünce laboratuvarına dönüştürmektedir.

Yeşil becerilerin teknolojik boyutu, bilişsel düzeyde anlaşılan ekolojik prensiplerin laboratuvar ve tasarım ortamında somut mühendislik pratiklerine aktarılmasını içermektedir. Geleneksel fen ve STEM uygulamalarında üretilen teknolojilerin ekolojik maliyeti (toksisite, karbon salınımı, atık oluşumu) genellikle göz ardı edilmektedir. Fakat yeşil beceriler, teknolojik tasarımın merkezine döngüsellik ve zararsızlık ilkelerini yerleştirmektedir (Anastas & Zimmerman, 2003; Gunckel & Tolbert, 2018).

Fen eğitiminde bu boyutun en güçlü teorik karşılığı Yeşil Kimya (Green Chemistry) ve Yaşam Döngüsü Analizi (Life Cycle Assessment - LCA) uygulamalarıdır (Juntunen & Aksela, 2013). Burmeister ve diğerleri (2012), kimya ve fen eğitiminde sürdürülebilirliğin sağlanabilmesi için müfredatın yeşil kimya ilkeleriyle yeniden yapılandırılması gerektiğini kavramsal olarak modellemiştir. Teknolojik yeşil becerilere sahip bir öğrenci, sadece bir kimyasal reaksiyonun verimiyle ilgilenmemektedir. Öğrenci aynı zamanda kullanılan çözücülerin zehirsiz olması, sürecin minimum enerji (yenilenebilir) ile gerçekleşmesi ve ortaya çıkan ürünün doğada biyolojik olarak bozunabilmesi için tasarım yapmaktadır (Anastas & Warner, 1998). Bu pratik-teknolojik beceriler, doğayı sınırsız bir kaynak olarak gören geleneksel mühendislik algısını

yıkarak, doğayı bir mentor olarak gören biyotaklit (biomimicry) gibi yenilikçi tasarım süreçlerinin yaygınlaşasını ve tercih edilmesini sağlamaktadır (Benyus, 1997; Vincent vd., 2006).

Araştırmalar çevre sorunlarına ilişkin bilişsel bilgi düzeyinin yüksek olduğu durumlarda bile tek başına çevre dostu davranışlara dönüşmede yetersiz kaldığını açıkça göstermektedir. Kollmuss ve Agyeman (2002) literatüre kazandırdıkları "Mind the Gap" adlı kült makalelerinde, bilgi ile eylem arasındaki bu kopukluğun, boşluğun temel nedeninin, duyuşsal alanın ihmal edilmesi olduğunu ortaya koymuşlardır. Geleneksel fen eğitiminde salt istatistiksel verilerin ve ekolojik felaket senaryolarının aktarılması, öğrencilerde davranışı değiştirmek işlevinde yetersiz kalmanın yanı sıra bireylerde, doğaya karşı yabancılaşmaya da neden olabilmektedir. Bu nedenle yeşil becerilerin en kritik taşıyıcısının duyuşsal boyut olduğu düşünülmektedir. Duyuşsal boyut; bireyin doğayla psikolojik bir bağ kurması, insan dışı varlıkların yaşam hakkını gözetme ve ekolojik adaletsizliklere karşı içsel bir sorumluluk hissetme süreçlerini kapsamaktadır (Mayer & Frantz, 2004). Schultz (2000), doğayla empati kurabilen bireylerin ekosistemi kendilerinden bağımsız bir nesne veya kaynak olarak değil, genişletilmiş benliklerinin bir parçası olarak algıladıklarını ve ancak bu duyuşsal eşiğin aşılmasıyla kalıcı davranış değişikliği sağlanabildiğini belirtmiştir.

Duyuşsal boyutun çağdaş fen eğitimindeki bir diğer kritik misyonu, öğrencilerin sosyo-ekolojik krizler karşısında psikolojik dayanıklılığını inşa etmektir. Günümüzde iklim krizinin kaçınılmaz etkilerinin öğrenciler üzerinde yarattığı eko-anksiyete ve ekolojik keder göz önüne alındığında, yalnızca yıkıma odaklanan bir fen eğitiminin bireyleri paralize ederek eylemsizliğe itme potansiyelinin oldukça yüksek olduğu düşünülmektedir (Pihkala, 2020). Bu bağlamda, duyuşsal yeşil becerilerin bireylerde çaresizlik ve pasiflik yerine yapıcı umut ve öz-yeterlik oluşturması beklenmektedir. Ojala (2012), yapıcı umudun bilimsel gerçekleri yadsıyan safdil bir iyimserlik olmadığını; aksine ekolojik sorunun ciddiyetini kabul ederken aynı zamanda değişimi yaratabilecek bireysel ve kolektif güce olan inancı temsil ettiğini vurgulamaktadır.

Eko-empatinin ve umudun nihai hedefi ise bireyi eyleme geçirmektir. Jensen (2002), çevre eğitiminde eylemin sadece kişisel alanda kalıcı olamayacağını (örneğin yalnızca bireysel karbon ayak izini düşürmek veya geri dönüşüm yapmak), aynı zamanda sistemsel dönüşümleri hedefleyen bir eylem yetkinliğine dönüşmesi gerektiğini savunmaktadır. Hodson (2011), tam da bu noktada çağdaş fen eğitiminin temel misyonunun bireylere sosyopolitik eylem cesareti kazandırmak olduğunu belirtir. Duyuşsal yeşil becerilerle donatılmış bir öğrenci, yaşadığı toplumda, okulda veya yerel yönetimde sürdürülebilirlik politikalarını savunacak cesareti, etik duruşu ve politik okuryazarlığı sergileyecektir. Sipos ve arkadaşlarının (2008) dönüştürücü sürdürülebilirlik öğrenmesi modelinde "Baş, Kalp ve Eller" (Head, Heart, and Hands) pedagojisi olarak kavramsallaştırdığı gibi; duyuşsal beceriler (kalp), fen eğitimi aracılığıyla kazanılan teorik bilgiyi (baş) somut bir ekolojik eyleme (eller) aktarmaktadır. Özetle duyuşsal boyut, yeşil eğitimi salt bilmekten, ekosentrik bir birey olmaya ve dünyayı değiştirmek için yapmaya taşıyan en güçlü pedagojik köprü olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yeşil Becerilerin Fen Müfredatına Entegrasyonu

Yeşil becerilerin (bilişsel, teknolojik ve duyuşsal boyutlarıyla) öğrencilere kazandırılması, salt geleneksel ve öğretmen merkezli bilgi aktarımı yöntemleriyle mümkün olmamaktadır (Barth vd., 2007). Sürdürülebilirlik eğitimi literatürü, teorik bilginin eyleme dönüşebilmesi için öğrencilerin sosyo-ekolojik krizlerle bizzat yüzleştiği, araştırma yaptığı ve çözüm ürettiği dönüştürücü pedagojik yaklaşımların merkeze alınması gerektiğini vurgular (Sterling, 2001). Mezirow'un (1997) dönüştürücü öğrenme kuramının çevre eğitimine uyarlanmış hali olan bu yaklaşım, bireyin doğa ile kurduğu hiyerarşik ve sömürüye dayalı

epistemolojik varsayımlarını sarsarak yeni bir referans çerçevesi inşa etmesini hedeflemektedir (Wals, 2015). Bu bağlamda, yeşil becerilerin fen müfredatına entegrasyonu; çevre sorunlarını ders kitaplarındaki izole üniteler olmaktan çıkarıp, öğrenciyi aktif birer değişim ajanı olarak konumlandıran yenilikçi stratejiler aracılığıyla sağlanabilir (Jickling & Wals, 2008).

Proje Tabanlı ve Probleme Dayalı Öğrenme

Yapılandırmacı öğrenme paradigmasına dayanan Proje Tabanlı Öğrenme (PBL) ve Probleme Dayalı Öğrenme (PrBL) yaklaşımları; öğrencileri karmaşık, muğlak ve kötü yapılandırılmış gerçek yaşam sorunlarının çözümünde derinlemesine bir sorgulama ve araştırma sürecine dahil eden çağdaş pedagojik anlayışlardır (Blumenfeld vd., 1991; Hmelo-Silver, 2004). Fen müfredatının yeşil beceriler ekseninde yeniden yapılandırılmasında bu yaklaşımlar, öğrencilerin ekolojik krizleri uzak coğrafyalardaki soyut fenomenler olarak değil, doğrudan kendi okul veya mahallelerindeki somut tehditler olarak deneyimlemelerini sağlamaktadır (Thomas, 2000). Çevre eğitiminde probleme dayalı öğrenme süreçleri; öğrencilerin okulun mevcut çevresel politikalarını (su tüketimi, atık yönetimi, enerji harcamaları) veya yerel biyoçeşitlilik kayıplarını eleştirel bir mercekle incelemesiyle başlamaktadır (Gough, 2005; Trautmann & Krasny, 1997).

Bu yaklaşımın fen sınıflarındaki uygulaması, genellikle sosyobilimsel konuların (SBK) merkeze alındığı çok boyutlu senaryolarla gerçekleştirilir (Zeidler, 2014). Örneğin, okulun karbon ayak izinin ve enerji tüketiminin azaltılması veya bölgedeki su kaynaklarında artan mikroplastik kirliliği problemi etrafında şekillenen uzun soluklu bir projede öğrenciler, salt termodinamik, enerji dönüşümü veya polimer kimyası yasalarını ezberlemekle kalmazlar (Cole, 2014). Aksine, okuldaki elektrik sayaçlarından veya yerel su kaynaklarından bizzat ampirik veriler toplar, binaların ısı yalıtım eksikliklerini termal kameralarla analiz eder ve farklı enerji/arıtma alternatiflerinin maliyet-fayda (ekonomik ve ekolojik) analizini çıkarırlar (Barr vd., 2014; Kats, 2006).

Hmelo-Silver'ın (2004) vurguladığı gibi, probleme dayalı süreçler öğrencilerin bilişsel esnekliklerini geliştirmektedir. Öğrenciler ekolojik bir problemi çözerken fen bilimleri boyutunun (suyun kimyasal analizi) yanı sıra, sosyal boyutu (yerel halkın su kullanımı alışkanlıkları) ve politik boyutu (belediyenin atık su politikaları) da eşzamanlı olarak değerlendirmek durumunda kalmaktadırlar. Bu çok boyutlu süreç, bilişsel düzeydeki sistem düşüncesini doğrudan pratik bir araştırma problemine uygulatmaktadır. Süreç, nihayetinde karar alıcılara (okul yönetimine veya yerel idareye) sunulacak bir eylem planı veya politika önerisi geliştirilmesiyle sonuçlanır. Böylece, teorik fen bilgisi pasif bir akademik kazanım olmaktan çıkarak, sosyopolitik bir iradeye ve eylem yetkinliğine dönüşmektedir (Jensen, 2002).

Disiplinlerarası Yeşil STEM (G-STEM) Yaklaşımı

Geleneksel STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) eğitimi literatürü, sıklıkla eleştirel bir sosyo-ekolojik perspektiften yoksun olmakla ve yalnızca küresel ekonomik rekabet ile endüstriyel üretime hizmet eden kapitalist bir araç olmakla eleştirilmektedir (Zeidler, 2016). Antroposen çağında gezegensel sınırların büyük bölümünün aşılmış olması (Richardson vd., 2023; Steffen vd., 2015), STEM eğitiminin ekonomik büyüme ve inovasyon söylemiyle gerekçelendirilen yapısını sorgulanır kılmıştır. STEM eğitiminin ekolojik maliyetleri göz ardı ederken çevresel bozulmayı dolaylı olarak mümkün kılan bilgi ve becerileri öğrettiği (Donovan vd., 2014) ve ilerleme, rekabet ve yenilik anlatılarının ekolojik ve etik koşulları görünmez kıldığı (Yanez vd., 2019) savunulmaktadır. Bu nedenle STEM yaklaşımının etik ve ekolojik sorumlulukları

merkeze alan bir yaklaşıma, yani Yeşil STEM'e dönüşmesi gerektiği ileri sürülmektedir. Yeşil STEM; bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin ekonomik birer güç aracı olarak değil, çevre kirliliği, iklim krizi ve gıda güvenliği gibi sosyobilimsel sorunların çözümünde iyileştirici bir katalizör olarak kullanılmasını savunan bir anlayıştır (Soper vd., 2015).

Yeşil STEM yaklaşımında müfredat entegrasyonu, öğrencilerin mühendislik tasarımı süreçlerinde ekolojik sınırlar gerçeğini merkeze almalarını gerektirir (Kennedy & Odell, 2014; Soper vd., 2015). Bu yaklaşımın fen sınıflarındaki en güçlü uygulamaları, Yeşil Kimya (Green Chemistry) ilkeleri ve Yaşam Döngüsü Analizi (Life Cycle Assessment - LCA) metodolojileridir. G-STEM tabanlı bir fen dersinde öğrenci, geleneksel bir mühendislik problemi olan daha dayanıklı bir plastik üretmek yerine, doğada kendi kendine biyolojik olarak bozunabilen ve üretiminde zehirli çözücüler kullanılmayan bir biyopolimer tasarlamak problemiyle uğraşır (Anastas & Zimmerman, 2003; Burmeister vd., 2012). Bu entegre süreçte fen bilimleri (kimyasal bağlar ve organik yapı), mühendislik (zararsız tasarım), teknoloji (yeşil üretim araçları) ve matematik (istatistiksel yaşam döngüsü maliyet hesaplamaları) disiplinleri döngüsel bir harmoni içinde kullanılmaktadır (Juntunen & Aksela, 2013). G-STEM pedagojisi aynı zamanda doğayı fethedilecek veya manipüle edilecek bir kaynak olarak gören antroposentrik mühendislik algısını kırar. Bu algı yerine doğanın 3.8 milyar yıllık evrimsel Ar-Ge sürecini kopyalayan biyotaklit (biomimicry) gibi yenilikçi ve ekosentrik tasarım felsefelerinin fen sınıflarına taşınmasına öncülük eder (Benyus, 1997; Vincent vd., 2006).

Uygulamadan Örnekler ve Vaka Çalışmaları

Yeşil becerilerin fen müfredatına ve okul kültürüne entegrasyonu, teorik çerçevenin ötesine geçerek ampirik araştırmalarla ve saha uygulamalarıyla kanıtlanmış bir süreçtir (Ardoin vd., 2020). Literatürdeki çalışmalar, sürdürülebilirlik eğitiminin salt bir ders konusu olmaktan çıkıp okulu yaşayan bir ekosisteme dönüştürdüğünde, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal yetkinliklerinde köklü değişimler yaşandığını ortaya koymaktadır (Kerret vd., 2014).

Başarılı Yeşil Okul Projelerinden Küresel Vaka Çalışmaları

Yeşil okulların başarısını inceleyen akademik araştırmalar, fiziksel altyapıdaki ekolojik iyileştirmelerin (güneş panelleri, yağmur suyu hasadı, yalıtım) pedagojik bir araca dönüştürüldüğünde en yüksek etkiyi yarattığını göstermektedir. Higgs ve McMillan (2006) tarafından dört farklı okul üzerinde yürütülen kült vaka çalışması, okullarda sürdürülebilirlik eğitiminin başarısının modelleme yoluyla öğretim felsefesine dayandığını göstermiştir. Bu çalışmaya göre, eğer bir okul müfredatında enerji tasarrufu konusunu işlerken binalarında yüksek karbon salınımlı ısınma sistemleri kullanıyor veya geri dönüşüm altyapısı sunmuyorsa, öğrencilerin yeşil becerileri içselleştirmesi mümkün olmamaktadır. Okul binasının bizzat üç boyutlu bir ders kitabı gibi işlev görmesi gerektiği, fiziksel yapının müfredattaki teorik iddiaları doğrulaması yani müfredata model olması durumunda öğrencilerde çevresel eylem yetkinliği kalıcı hale geldiği görülmektedir (Higgs & McMillan, 2006; Tucker & Izadpanahi, 2017).

Bir diğer çarpıcı örnek, Schelly ve arkadaşları (2012) tarafından ABD'deki bir devlet lisesinde gerçekleştirilen ve çevre eğitiminde okul kültürünün dönüşümünü inceleyen vaka çalışmasıdır. Bu çalışmada araştırmacılar, salt teknolojik bir altyapı yatırımı (otomatik kapanan ışıklar veya sensörlü musluklar) yerine; öğrencilerin, öğretmenlerin ve idari personelin doğrudan enerji denetimlerine katıldığı katılımcı bir modelin sonuçlarını analiz etmiştir. Öğrenciler, fen derslerinde öğrendikleri veri toplama ve analiz tekniklerini okuldaki enerji sayaçlarını okumak ve israf noktalarını haritalandırmak için

kullanmışlardır. Araştırma sonucunda okulun enerji tüketiminde çarpıcı bir düşüş yaşanırken, asıl pedagojik kazanımın öğrencilerde oluşan kolektif eylem ve aidiyet duygusu olduğu rapor edilmiştir (Schelly vd., 2012).

Uluslararası Eko-Okullar programının etkinliğini inceleyen geniş çaplı araştırmalar da bu bulguları desteklemektedir. Cincera ve Krajhanzl (2013) tarafından Çek Cumhuriyeti'ndeki Eko-Okullar ağında yürütülen nicel çalışmada, programın öğrencilerin çevresel eylem yetkinliği üzerindeki etkisi ölçülmüştür. Araştırma, Eko-Okul statüsünün kendi başına bir sihirli değnek olmadığını; başarının ancak öğrencilerin eko-komitelerde karar alıcı olarak konumlandırıldığı ve fen/sosyal bilimler dersleriyle pratik çevre yönetiminin (atık, su, enerji) entegre edildiği okullarda sağlandığını vurgulamaktadır. Bu vakalar, yeşil becerilerin sınıf sınırlarını aşarak okulun kurumsal ontolojisine sızdığında dönüştürücü bir etki yarattığını göstermektedir.

Sınıf İçi Fen Etkinlikleri: Yeşil Beceri Odaklı Ders Planı Kesitleri (Kompost ve Biyokimyasal Döngüler)

Geleneksel fen bilimleri eğitiminde madde döngüleri (karbon, azot, su) ve termodinamik yasaları genellikle ders kitaplarındaki iki boyutlu şemalar üzerinden, soyut ve ezbere dayalı bir formatta öğretilmektedir (Eilam, 2002). Oysa yeşil beceri odaklı bir ders planında bu kavramlar, doğrudan okulun biyolojik atık sorununun çözümüne entegre edilen kompost yapımı gibi uygulamalı sosyo-ekolojik projeler üzerinden kurgulanmaktadır. Kompostlaştırma süreci, biyokimyasal döngülerin, mikrobiyal metabolizmanın ve sürdürülebilir döngüsel tasarımın tek bir sistem içinde gözlemlenebildiği kusursuz bir mikro-ekosistem laboratuvarıdır.

Trautmann ve Krasny (1997) tarafından geliştirilen ve fen eğitiminde kompostlamayı merkeze alan pedagojik çerçeve, öğrencileri pasif dinleyicilerden aktif ekoloji araştırmacılarına dönüştürür. "Organik Atıktan Yaşayan Toprağa: Madde Döngülerinin Analizi" isimli yeşil beceri odaklı bir ders planı kesiti şu araştırma soruları ve kazanımlarla yapılandırılabilir:

- Bilişsel Beceri (Sistem Düşüncesi ve Biyokimyasal Analiz): Öğrenciler, okuldaki yemekhane atıklarını (meyve kabukları, sebze artıkları) ve bahçe atıklarını (kuru yapraklar, çimen) bir araya getirerek bir kompost yığını oluştururlar. Bu aşamada temel fen problemi, aerobik solunum yapan mikroorganizmaların yaşamsal faaliyetlerini optimize edecek olan Karbon-Azot (C:N) oranının (yaklaşık 30:1) hesaplanmasıdır. Öğrenciler, kahverengi atıklar (karbon kaynağı) ile yeşil atıkların (azot kaynağı) kütle/hacim oranlarını matematiksel olarak modellerler (Hogan & Thomas, 2001).

- Teknolojik Beceri (Yeşil Tasarım ve Veri Toplama): Klasik derslerde enerjinin korunumu ve dışa ısıl (ekzotermik) reaksiyonlar teorik anlatılırken; kompost projesinde öğrenciler termometreler, nem sensörleri ve pH metreler kullanarak organik ayrışma (decomposition) sürecinde açığa çıkan ısıyı bizzat ölçerler. Yığın içindeki sıcaklığın birkaç gün içinde 60-70°C'ye ulaşması, mikrobiyal metabolizmanın somut ve ölçülebilir bir kanıtı olarak kaydedilir. Öğrenciler teknolojik araçlarla (veri kaydediciler) sistemin oksijen ve nem dengesini izler, yığını havalandırarak (aeration) metan gazı çıkışını (sera gazı emisyonunu) engellemeye çalışırlar.

- Duyuşsal Beceri (Döngüsellik ve Eko-Empati): Sürecin sonunda elde edilen humus bakımından zengin yeşil gübre, okul bostanında tohumların ekilmesi için kullanılır. Eilam (2002), organik ayrışmanın (decomposition) ve ayrıştırıcı organizmaların rolünün doğru kavranmasının, madde

döngülerinin kapalı devre mantığını anlamada kilit bir eşik olduğunu vurgular. Ekolojik tasarım ilkelerinin de ortaya koyduğu gibi doğada atık yoktur; her sistemin çıktısı bir diğerinin girdisidir (Benyus, 1997; Capra & Luisi, 2014). Öğrenciler kompost sürecini yöneterek salt karbon döngüsünü öğrenmekle kalmaz. İnsanın tüketim alışkanlıklarının ekolojik maliyetiyle yüzleşir, gıda israfını önleme konusunda içsel bir etik sorumluluk geliştirir ve dünyayı onarıcı bir eylem yetkinliği kazanırlar.

Özetle, kompostlaştırma üzerinden kurgulanan bu ders planı kesiti; fen, teknoloji, mühendislik ve matematiği (STEM) çevre kirliliğini çözmek (atık yönetimi) amacıyla kullanan bir Yeşil STEM (G-STEM) uygulamasıdır. Bu süreç, öğrencilere sistemik ilişkileri (mikroskobik bakteri faaliyetleri ile makroskobik iklim değişikliği arasındaki bağı) okuyabilme kapasitesi sunarak, yeşil becerilerin üç boyutunu eşzamanlı olarak inşa eder.

SONUÇ

Fen eğitiminde yeşil becerilerin ve Yeşil Okul modelinin istisnai birer iyi uygulama örneği olmaktan çıkıp yapısal bir norma dönüşebilmesi için, eğitim politikalarında köklü ve sistemsel bir paradigma değişimine ihtiyaç vardır. Mevcut küresel eğitim politikaları genellikle standartlaştırılmış sınavlara, dar disipliner sınırlara ve katı hesap verebilirlik metriklerine odaklanarak; yer temelli, probleme dayalı ve sosyo-ekolojik pedagojilerin filizlenebileceği esnek müfredat alanlarını daraltmaktadır. Bu yeşil dönüşümün kalıcı hale gelmesi, öncelikle ulusal öğretim programlarının antroposentrik üretim odaklı felsefeden arındırılarak, eko-merkezli ve sürdürülebilirlik odaklı bir vizyonla yeniden tasarlanmasına bağlıdır. Aynı zamanda okulların fiziksel altyapılarının yaşayan ekolojik laboratuvarlara dönüştürülmesi ve bu reformun kalbinde yer alan fen bilimleri öğretmenlerinin, hem hizmet öncesi eğitimlerinde hem de hizmet içi mesleki gelişim süreçlerinde yeşil yetkinliklerle donatılmasının yasal bir çerçeveye oturtulması bir gerekliliktir. Yeşil Okulların yerel bağlamlara saygı duyan, okul tabanlı inovasyonu ve öğrenci eylemliliğini destekleyen katılımcı bir yönetişim modeliyle kurgulaması, fen eğitimindeki ekolojik vizyonun gelecekteki en büyük teminatı olacaktır.

KAYNAKLAR

Anastas, P. T., & Warner, J. C. (1998). *Green chemistry: Theory and practice*. Oxford University Press.

Anastas, P. T., & Zimmerman, J. B. (2003). Peer reviewed: Design through the 12 principles of green engineering. *Environmental Science & Technology*, *37*(5), 94A-101A. https://doi.org/10.1021/es032373g

Andreou, N. (2020). Towards a generation of sustainability leaders: eco-schools as a global green schools movement for transformative education. In A. Gough, J. C. K. Lee, & E. P. K. Tsang (Eds.), *Green schools globally: Stories of impact on education for sustainable development* (pp. 31-45). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-46820-0_3

Ardoin, N. M., Bowers, A. W., & Gaillard, E. (2020). Environmental education outcomes for conservation: A systematic review. *Biological Conservation*, *241*, 108224. https://doi.org/10.1016/j.biocon.2019.108224

Assaraf, O. B. Z., & Orion, N. (2005). Development of system thinking skills in the context of earth system education. *Journal of Research in Science Teaching, 42*(5), 518-560. https://doi.org/10.1002/tea.20061

Barr, S. K. (2011). *Green schools that teach: Identifying attributes of whole-school sustainability* (Order No. 1497930). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (889251743). https://www.proquest.com/dissertations-theses/green-schools-that-teach-identifying-attributes/docview/889251743/se-2

Barr, S. K., Cross, J. E., & Dunbar, B. H. (2014). *The whole-school sustainability framework: Guiding principles for integrating sustainability into all aspects of a school organization*. Institute for the Built Environment at Colorado State University.

Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M., & Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *8*(4), 416-430. https://doi.org/10.1108/14676370710823582

Bencze, L. (Ed.). (2017). *Science and technology education promoting wellbeing for individuals, societies and environments: STEPWISE*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-55505-8

Benyus, J. M. (1997). *Biomimicry: Innovation inspired by nature*. William Morrow & Company.

Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp: The European sustainability competence framework* (Y. Punie & M. Bacigalupo, Eds.; JRC Science for Policy Report, EUR 30955 EN). Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/13286

Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, *26*(3-4), 369-398. https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139

Burmeister, M., Rauch, F., & Eilks, I. (2012). Education for Sustainable Development (ESD) and chemistry education. *Chemistry Education Research and Practice*, *13*(2), 59-68. https://doi.org/10.1039/c1rp90060a

Capra, F., & Luisi, P. L. (2014). *The systems view of life: A unifying vision*. Cambridge University Press.

Cedefop. (2012). *Green skills and environmental awareness in vocational education and training* (Research Paper No. 24). Publications Office of the European Union.

Chesky, N. Z., & Wolfmeyer, M. R. (2015). *Philosophy of STEM education: A critical investigation*. Springer.

Cincera, J., & Krajhanzl, J. (2013). Eco-Schools: What factors influence pupils' action competence for pro-environmental behaviour? *Journal of Cleaner Production*, *61*, 117-121. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.06.030

Cole, L. B. (2014). The teaching green school building: A framework for linking architecture and environmental education. *Environmental Education Research*, *20*(6), 836-857. https://doi.org/10.1080/13504622.2013.833586

Crutzen, P. J. (2006). The Anthropocene. In E. Ehlers & T. Krafft (Eds.), *Earth system science in the anthropocene* (pp. 13-18). Springer. https://doi.org/10.1007/3-540-26590-2_3

Donovan, B. M., Moreno Mateos, D., Osborne, J. F., & Bisaccio, D. J. (2014). Revising the economic imperative for US STEM education. *PLoS Biology*, *12*(1), e1001760. https://doi.org/10.1371/journal.pbio.1001760

Eilam, B. (2002). Strata of comprehending ecology: Looking through the prism of feeding relations. *Science Education*, *86*(5), 645-671. https://doi.org/10.1002/sce.10041

Ellen MacArthur Foundation. (2013). *Towards the circular economy: Opportunities for the consumer goods sector* (Vol. 2). https://www.ellenmacarthurfoundation.org/towards-the-circular-economy-vol-2-opportunities-for-the-consumer-goods

Gelfand, L., & Freed, E. C. (2010). *Sustainable school architecture: Design for elementary and secondary schools*. John Wiley & Sons.

Gough, A. (2005). Sustainable schools: Renovating educational processes. *Applied Environmental Education and Communication*, *4*(4), 339-351. https://doi.org/10.1080/15330150500302205

Gough, A. (2013). The emergence of environmental education research: A "history" of the field. In R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, & A. E. Wals (Eds.), *International handbook of research on environmental education* (pp. 13-22). Routledge.

Gough, A. (2020). Seeking a green future through education. In A. Gough, J. C. K. Lee, & E. P. K. Tsang (Eds.), *Green schools globally: Stories of impact on education for sustainable development* (pp. 13-29). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-46820-0_2

Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher,* 32(4), 3-12. https://doi.org/10.3102/0013189X032004003

Gunckel, K. L., & Tolbert, S. (2018). The imperative to move toward a dimension of care in engineering education. *Journal of Research in Science Teaching, 55*(7), 938-961. https://doi.org/10.1002/tea.21458

Hancock, T. S., Friedrichsen, P. J., Kinslow, A. T., & Sadler, T. D. (2019). Selecting socio-scientific issues for teaching: A grounded theory study of how science teachers collaboratively design SSI-based curricula. *Science & Education*, *28*(6), 639-667. https://doi.org/10.1007/s11191-019-00065-x

Henderson, K., & Tilbury, D. (2004). *Whole-school approaches to sustainability: An international review of sustainable school programs*. Australian Research Institute in Education for Sustainability.

Higgs, A. L., & McMillan, V. M. (2006). Teaching through modeling: Four schools' experiences in sustainability education. *The Journal of Environmental Education*, *38*(1), 39-53. https://doi.org/10.3200/JOEE.38.1.39-53

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, *16*(3), 235-266. https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3

Hodson, D. (2011). *Looking to the future: Building a curriculum for social activism*. Sense Publishers.

Hogan, K., & Thomas, D. (2001). Cognitive comparisons of students' systems modeling in ecology. *Journal of Science Education and Technology*, *10*(4), 319-345. https://doi.org/10.1023/A:1012243102249

Jensen, B. B. (2002). Knowledge, action and pro-environmental behaviour. *Environmental Education Research*, *8*(3), 325-334. https://doi.org/10.1080/13504620220145474

Jickling, B., & Wals, A. E. J. (2008). Globalization and environmental education: Looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies, 40*(1), 1-21. https://doi.org/10.1080/00220270701684667

Juntunen, M., & Aksela, M. (2013). Life-cycle analysis and inquiry-based learning in chemistry teaching. *Science Education International, 24*(2), 150-166.

Kats, G. (2006). *Greening America's schools: Costs and benefits*. Capital E. https://www.usgbc.org/sites/default/files/Greening_Americas_Schools.pdf

Kennedy, T. J., & Odell, M. R. (2014). Engaging students in STEM education. *Science Education International*, *25*(3), 246-258.

Kensler, L. A. W., & Uline, C. L. (2017). *Leadership for green schools: Sustainability thinking in action*. Routledge.

Kerret, D., Orkibi, H., & Ronen, T. (2014). Green perspective for a hopeful future: Explaining green schools' contribution to environmental subjective well-being. *Review of General Psychology*, *18*(2), 82-88. https://doi.org/10.1037/gpr0000006

Kollmuss, A., & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research, 8*(3), 239–260. https://doi.org/10.1080/13504620220145401

Kopnina, H. (2018). Circular economy and Cradle to Cradle in educational practice. *Journal of Integrative Environmental Sciences*, *15*(1), 119-134. https://doi.org/10.1080/1943815X.2018.1471724

Mayer, F. S., & Frantz, C. M. (2004). The connectedness to nature scale: A measure of individuals' feeling in community with nature. *Journal of Environmental Psychology*, *24*(4), 503-515. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2004.10.001

Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education, 74*, 5-12. http://dx.doi.org/10.1002/ace.7401

Mogren, A., Gericke, N., & Scherp, H. Å. (2019). Whole school approaches to education for sustainable development: A model that links to school improvement. *Environmental Education Research, 25*(4), 508–531. https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1455074

Nguyen, T. P. L., Nguyen, T. H., & Tran, T. K. (2020). STEM education in secondary schools: Teachers' perspective towards sustainable development. *Sustainability*, *12*(21), 8865. https://doi.org/10.3390/su12218865

Ojala, M. (2012). Hope and climate change: The importance of hope for environmental engagement among young people. *Environmental Education Research*, *18*(5), 625-642. https://doi.org/10.1080/13504622.2011.637157

Orr, D. W. (1994). *Earth in mind: On education, environment, and the human prospect*. Island Press.

Pavlova, M. (2018). Fostering inclusive, sustainable economic growth and "green" skills development in learning cities through partnerships. *International Review of Education*, *64*(3), 339-354. https://doi.org/10.1007/s11159-018-9718-x

Pihkala, P. (2020). Anxiety and the ecological crisis: An analysis of eco-anxiety and climate anxiety. *Sustainability*, *12*(19), 7836. https://doi.org/10.3390/su12197836

Richardson, K., Steffen, W., Lucht, W., Bendtsen, J., Cornell, S. E., Donges, J. F., Drüke, M., Fetzer, I., Bala, G., von Bloh, W., Feulner, G., Fiedler, S., Gerten, D., Gleeson, T., Hofmann, M., Huiskamp, W., Kummu, M., Mohan, C., Nogués-Bravo, D., … Rockström, J. (2023). Earth beyond six of nine planetary boundaries. *Science Advances*, *9*(37), eadh2458. https://doi.org/10.1126/sciadv.adh2458

Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures*, *44*(2), 127-135. https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.09.005

Rittel, H. W., & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, *4*(2), 155-169. https://doi.org/10.1007/BF01405730

Sadler, T. D. (Ed.). (2011). *Socio-scientific issues in the classroom: Teaching, learning and research*. Springer Science & Business Media.

Sadler, T. D., Foulk, J. A., & Friedrichsen, P. J. (2017). Evolution of a model for socio-scientific issue teaching and learning. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, *5*(2), 75-87.

Schelly, C., Cross, J. E., Franzen, W., Hall, P., & Reeve, S. (2012). How to go green: Creating a conservation culture in a public high school through education, modeling, and communication. *The Journal of Environmental Education*, *43*(3), 143-161. https://doi.org/10.1080/00958964.2011.631611

Schultz, P. W. (2000). New environmental theories: Empathizing with nature: The effects of perspective taking on concern for environmental issues. *Journal of Social Issues*, *56*(3), 391-406. https://doi.org/10.1111/0022-4537.00174

Sipos, Y., Battisti, B., & Grimm, K. (2008). Achieving transformative sustainability learning: Engaging head, hands and heart. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *9*(1), 68-86. https://doi.org/10.1108/14676370810842193

Soper, E., Fano, E., & Hammonds, J. (2015). *Green STEM: How environment based education boosts student engagement and academic achievement in science, technology, engineering and math*. National Wildlife Federation.

Steffen, W., Richardson, K., Rockström, J., Cornell, S. E., Fetzer, I., Bennett, E. M., Biggs, R., Carpenter, S. R., de Vries, W., de Wit, C. A., Folke, C., Gerten, D., Heinke, J., Mace, G. M., Persson, L. M., Ramanathan, V., Reyers, B., & Sörlin, S. (2015). Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet. *Science*, *347*(6223), 1259855. https://doi.org/10.1126/science.1259855

Sterling, S. (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Green Books for the Schumacher Society.

Stevenson, R. B. (2007). Schooling and environmental education: Contradictions in purpose and practice. *Environmental Education Research*, *13*(2), 139-153. https://doi.org/10.1080/13504620701295726

Taylor, A., & Enggass, K. (2009). *Linking architecture and education: Sustainable design for learning environments*. University of New Mexico Press.

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation. https://tecfa.unige.ch/proj/eteach-net/Thomas_researchreview_PBL.pdf

Trautmann, N. M., & Krasny, M. E. (1997). *Composting in the classroom: Scientific inquiry for high school students*. Kendall/Hunt Publishing.

Tucker, R., & Izadpanahi, P. (2017). Live green, think green: Sustainable school architecture and children's environmental attitudes and behaviors. *Journal of Environmental Psychology*, *51*, 209-216. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.04.003

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development.*

United Nations Conference on Environment and Development (UNCED). (1992). *Agenda 21*. United Nations.

UNESCO. (1978). *Intergovernmental conference on environmental education*. Final Report. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444

U.S. Department of Education. (2023). *Green Ribbon Schools: Highlights from the 2023 honorees*. https://www2.ed.gov/programs/green-ribbon-schools/performance.html

Vincent, J. F., Bogatyreva, O. A., Bogatyrev, N. R., Bowyer, A., & Pahl, A. K. (2006). Biomimetics: Its practice and theory. *Journal of the Royal Society Interface*, *3*(9), 471-482. https://doi.org/10.1098/rsif.2006.0127

Wals, A. E. J. (2012). *Shaping the education of tomorrow: 2012 full-length report on the UN decade of education for sustainable development*. UNESCO.

Wals, A. E. J., Brody, M., Dillon, J., & Stevenson, R. B. (2014). Convergence between science and environmental education. *Science*, *344*(6184), 583-584. https://doi.org/10.1126/science.1250515

Wals, A. E. J. (2015). *Beyond unreasonable doubt: Education and learning for socio-ecological sustainability in the Anthropocene*. Wageningen University.

Wals, A. E. J., & Benavot, A. (2017). Can we meet the sustainability challenges? The role of education and lifelong learning. *European Journal of Education*, *52*(4), 404-413. https://doi.org/10.1111/ejed.12250

Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, *6*(2), 203-218. https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6

Williams, D., & Brown, J. (2012). *Learning gardens and sustainability education: Bringing life to schools and schools to life*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203156810

Yanez, G. A., Thumlert, K., de Castell, S., & Jenson, J. (2019). Pathways to sustainable futures: A "production pedagogy" model for STEM education. *Futures*, *108*, 27-36. https://doi.org/10.1016/j.futures.2019.02.021

Zeidler, D. L. (2014). Socioscientific issues as a curriculum emphasis: Theory, research, and practice. In N. G. Lederman & S. K. Abell (Eds.), *Handbook of research on science education* (Vol. 2, pp. 697–726). Routledge.

Zeidler, D. L. (2016). STEM education: A deficit framework for the twenty first century? A sociocultural socioscientific response. *Cultural Studies of Science Education*, *11*(1), 11-26.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE ETNOPEDAGOJİ UNSURU OLARAK HALK OZANLARI: ERDEM DEĞER EYLEM ÇERÇEVESİ BAĞLAMINDA BİR İNCELEME

Adem Karaca, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, adem.karaca@alanya.edu.tr

GİRİŞ

Eğitim, bir toplumun kim olduğunu, neyi doğru, neyi değerli saydığını gelecek kuşaklara taşıyan bir köprüdür. Doğru ve yanlış olanı ayırt edebilme becerisi ise değer eğitiminin konusudur. Bu nedenle değerlerin öğretimi, öğretim programlarında önemli bir yer tutmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli de bu anlayışla değeri soyut bir unsur olmanın ötesine taşıma amacıyla eylemlerde görünür hâle gelen ve kişiyi erdemli olmaya taşıyan bir yapı olarak ele almaktadır. Tarih, kültür, vatandaşlık ve gündelik yaşamı bir arada işleyen sosyal bilgiler dersi ise bu anlayışın en doğal karşılık bulduğu alanlardan biridir. Ne var ki değerler sınıfta çoğu zaman kitap sayfalarındaki tanımlar olarak kalma riski içerebilir. Öğrenciler, değerleri kendi yaşamıyla ve yetiştiği çevreyle kolayca ilişkilendiremeyebilirler. Oysa bu değerler Türk kültürüne yabancı değildir. Bu değerler, atasözlerinde, masallarda, destanlarda ve türkülerde yüzyıllardır yaşamakta ve gelecek nesillere de miras olarak bırakılmaktadır. Etnopedagoji tam da bu mirasa dikkat çeker ve bir toplumun kendi kültürü içinde ideal insanı nasıl tarif ettiğini, onu hangi araçlarla yetiştirdiğini ortaya koyar. Bu mirasın en canlı taşıyıcılarından biri ise halk ozanlarıdır. Ozanlar, meclislerde sazıyla, sözüyle halkın öğretmeni olmuş, çalışkanlığı, dürüstlüğü, hoşgörüyü ve vatan sevgisini çoğu zaman tek bir dizede somut bir davranışa dönüştürmüştür. Açıkçası informal bir öğrenme serüveninin başrolünde bulunmuşlardır. Bu çalışma, halk ozanlarının dizelerindeki bu değerleri daha görünür kılarak yerel kültürel miras ögelerinin evrensel değerler için nasıl güçlü bir kaynak teşkil ettiğini ortaya çıkarmaya ve bu doğrultuda bir farkındalık geliştirilmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda farklı halk ozanlarının eserlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Erdem Değer Eylem (EDE) Çerçevesi için nasıl bir potansiyel taşıyabileceği ve eğitim öğretim sürecine nasıl dâhil edilebileceği tartışılmaktadır.

Sosyal Bilgiler Öğretimi

Sosyal bilgilerin en yaygın kabul gören tanımı Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyine (National Council for the Social Studies [NCSS]) aittir. Bu tanıma göre sosyal bilgiler, yurttaşlık yeterliğini geliştirmek amacıyla sosyal bilimlerin ve insani bilimlerin bütünleşik biçimde incelenmesidir (NCSS, 1994). Tanımın devamında dersin antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyoloji gibi disiplinlerden yararlandığı belirtilir. Dersin birincil amacı, gelecek nesillerin kültürel açıdan çeşitli, demokratik ve karşılıklı bağımlı bir dünyada kamu yararına bilgiye ve akla dayalı kararlar verme becerisini geliştirmek ve gerektiği durumda verilen kararı uygulayabilmesini sağlamaktır.

Sosyal bilgiler, öğretim programları içinde çocuğun toplumsal dünyayı anlamlandırdığı, birlikte yaşamanın ne anlama geldiğini, yaşadığı toplumun değerlerini öğrendiği ve geçmişle bugün arasında bağ kurduğu temel derslerden biridir. Parker (2013). Bu çok yönlülüğü sosyal bilgileri iyi bir öğretim programının merkezine yerleştirir. Çünkü öğrenciler bu derste dünyadaki insanları, mekânları, kültürleri, sistemleri ve sorunları hem bugün hem geçmişin verileriyle sistemli bir şekilde anlamayı, önemsemeyi ve üzerinde eleştirel düşünmeyi öğrenirler. Bu yönüyle sosyal bilgiler, değerlerin, kimliğin ve kültürel belleğin biçimlendiği bir ders olarak

karşımıza çıkmaktadır. Sosyal bilgiler, bu bilgi edinim sürecine ek olarak yeri geldiğinde edindiği bilgileri eyleme dönüştürebilen sorumlu vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Sorumlu vatandaş, vatandaşlık yeterliğini kazanmış vatandaştır. Vatandaşlık yeterliği, vatandaşlık sorumluluklarını üstlenmeye hazır ve istekli olmaktır. Bu sorumluluklar bir demokratik sistemde oy vermenin ötesinde yasalara uymayı, adil olmayı, siyasal ve kültürel farklılıklara hoşgörü göstermeyi ve topluluğun bütününün iyiliğini gözetmeyi kapsar. Öğretim programları, bu iki amaca genellikle bilgi, tutum ve değerler ile beceriler olmak üzere üç alt amaç üzerinden ulaşmaya çalışır. Bu amaçlara ulaşabilmek adına birçok disiplinden yararlanma yoluna gidilir.

Sosyal bilgiler bütünleşik ve disiplinlerarası bir derstir. İyi bir ünite birden çok bilim alanından fikir ve bilgi alır (Zarrillo, 2012). Tarih ve coğrafyanın sosyal bilgiler dersinin çekirdeğini oluşturmasını, öteki sosyal bilimlerin de programda anlamlı bir yer tutmasını gerekli kılar. Çünkü geçmişte yaşayan insanlar hakkında bilgi vermesi yönüyle, edebiyat, antropoloji, sosyoloj gibi alanlar da incelenmelidir. Ya da coğrafya açısından düşünüldüğünde insanın çevre ile etkileşimine, yaşam biçimine dair yine demografi, arkeoloji, antropoloji vd. gibi birçok sosyal bilim dalı bize bilgi ipuçları verir. Herhangi bir dönemde yazılmış öyküler, şarkılar, yapılmış resimler, sergilenmiş danslar öğrencilerin bu eserleri üretilen dönemleri tanımasına ve geçmişte nasıl bir yaşamın olabileceğine yönelik bir dizi beceri geliştirebilmelerine olanak tanır. Geçmişte yazılan herhangi bir halk kültürü unsuru, öğrencilerin zamanı kavrayabilmeleri, dünyadaki değişimi anlayabilmeleri ve tarihsel empati yapabilmelerine yardım eder. Hatta öğrenciler de öğrendiklerini sanat yoluyla ifade edebilme fırsatı bulabilirler. Parker (2013), bu disiplinlerin derste kaynak işlevi gördüğünü, programın onları öğrencilerin kültürel deneyimleri ve toplumun ihtiyaçlarıyla harmanladığını vurgulamaktadır. Diğer yandan sosyal bilimlerin nasıl birbirini etkilediğini, etkileşime girdiğini ve ayrılmaz bir bütün olduğu vurgusu da burada ortaya çıkar.

Annales Okulu'nun ortaya çıktığı dönemde hâkim olan tarih öğretimi anlayışı, siyasi tarih odaklı, büyük kişiliklerin ve önemli olayların kronolojik aktarımına dayanan bir yaklaşımı temsil ediyordu. Bu anlayışa karşı tarihin siyasi olaylarla birlikte ekonomik yapıları, toplumsal sınıfları, gündelik yaşamı, zihniyetleri ve coğrafi koşulları da kapsayan geniş bir perspektifle yazılması gerektiğini ileri süren bilim insanları da olmuştur (Finkelstein, 2002). Bu yaklaşım, sosyal bilim disiplinlerinin birbirinden ayrılamaz, tarihsel gerçekliği kavramak için birlikte işlev gören bütünleşik bir bilgi alanı olduğu fikrini gündeme taşımıştır. Benzer şekilde sosyal bilgiler dersinin de birçok sosyal bilim dalıyla ilişkili olması, litearürde sosyal bilgilerin ne olduğuna dair tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Ross (2001), çağdaş sosyal bilgiler programının akademik tarihin okul programına girişi ve toplumsal iyileştirme hareketlerinden beslenen yurttaşlık eğitimi olarak iki kanadının olduğunu vurgulamıştır. Bu iki kök arasındaki gerilim, alanın doğuşundan bu yana süren anlaşmazlıkları açıklamaya yardım eder. Boyle-Baise ve Zevin (2009), bu gerilimi, sosyoloji temelli bakış toplumsal koşulları inceleyip iyileştirmeye yönelik olduğunu, tarih temelli bakış ise bugünü anlamak için geçmişteki insan deneyimlerini incelediğini vurgulamaktadır. Bu farklı yaklaşımların en belirgin olanı ise vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler, sosyal bilim dalı olarak sosyal bilgiler ve yansıtıcı araştırma (düşünme) olarak sosyal bilgilerdir.

Sosyal bilgiler öğretiminde öne çıkan üç yaklaşım, dersin amacını farklı boyutlarıyla ele almaktadır (Barr, Barth & Shermis, 2013). İlk yaklaşım olan vatandaşlık aktarımı, temel değerleri kazandırarak ülkesine bağlı ve sorumlu bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. İkinci yaklaşım, dersi sosyal bilimlerin bir uzantısı olarak görerek öğrencinin bilimsel yöntemlerle eleştirel çıkarımlarda bulunmasını ve yeni bilgiye kendi başına ulaşmasını hedeflemektedir. Son yaklaşım olan yansıtıcı araştırma ise geçmişe odaklanmaktan ziyade güncel tartışmalar üzerinden çocukların kendi değer anlayışlarını geliştirmelerini ve zamanın gereklerini

kavrayarak bağımsız düşünebilmelerini savunmaktadır. Farklı dönemler farklı tanımlamaları ve yaklaşımları getirmiştir. Zarrillo (2012), bu nedenle sosyal bilgilerin herkesçe kabul görecek tek bir tanım yapılmasının da güç olduğunu belirtir. NCSS tanımı da bir uzlaşma metnidir. Tarih temelli programı savunanlar tanımı tarih bilgisine, karakter eğitimini savunanlar ahlaki gelişime, katılımı savunanlar ise toplumsal eyleme yeterince yer vermemekle eleştirir.

Boyle-Baise ve Zevin (2009), vatandaşlığın bir eylemsel yönünün olduğunu vurgulamaktadır. Bunun için ise bilgilenmek, konu üzerinde düşünmek ve eyleme geçmek gerekmektedir. Bu yaklaşımda tarihsel bilgi amaç değil, etkin ve demokratik vatandaşlığa giden bir araçtır (Boyle-Baise & Zevin, 2009). Vatandaşlık eğitimi programlarının kişisel sorumluluk sahibi, katılımcı ya da adalet odaklı vatandaş türlerinden birini öne çıkardığını hatırlatır (Westheimer & Kahne, 2004). Erken çocukluk döneminde bu amaçlar gündelik yaşamın içinde somutlaşır. Mindes (2006), çocukların oyun alanında rolleri birlikte belirlemesini, yaşadıkları topluluğu tanımasını ya da ana dili farklı akranlarıyla oynamasını sosyal bilgiler öğretimin süreçlerine dair ibareler gösterir. Mindes (2006) okul öncesi ve sonraki dönemdeki okul deneyimleri, her kuşağı sivil bir toplumun vatandaşları olarak yaşamaya hazırladığını ifade etmektedir. Bu yalama hazırlık serüvenine yön veren unsur ise öğretim programıdır. Öğretim programı, değişen dünya koşullarına ayak uydurabilecek öğrenci profili için sürekli güncellenmektedir. 21.Yüzyılda yaşam, teknolojinin de insan hayatına etkisiyle giderek karmaşıklaşmakta ve anlam dünyası sürekli bir dönüşüm geçirmektedir. Bu değişim, küreselleşen dünyada toplumların kültürel kodlarıyla ayakta kalabilmesini de giderek güçleştirmektedir. Bu güçlükler karşısında bireyin kendini bütüncül bir şekilde geliştirebilmesi amacıyla Türkiye'de 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli adıyla öğretim programlarında bir değişiklik yaşanmıştır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde Değer Eğitimi ve Erdem Değer Eylem Çerçevesi

İnsanın anlam arayışında ve kendisini ve çevresini konumlandırmasında değerler önemli bir yer tutar. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretmen kılavuz kitabının 3. modülünde insanın değer kavramını kavrayabilen tek varlık olduğu ve onu yalnızca biyolojik bir varlık olmaktan çıkaran şeyin bu değer boyutu olduğu vurgulanır. İnsana, topluma, geçmişe ve geleceğe ilişkin her alanda değerin bulunması, değer kazandırma sürecine belirli bir disiplin içinde bakılmasını gerekli kılar (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Değerler insan ve toplum yaşamının temel düzenleyicileri olarak nitelendirilir ve bu nedenle değerlerin geçmişten bugüne eğitim sürecinin temel ögeleri arasında yer almaktadır (Yıldırım & Çalışkan, 2024).

Değer kavramının alan yazında üzerinde uzlaşılmış tek bir tanımı bulunmamaktadır. Farklı tanımları bir araya getirir. Bu tanımlarda değerler, insanların özel ve kamusal yaşamda karar verirken önemli saydıkları şeylere temel oluşturan yol gösterici ilkeler, davranışa rehberlik eden ve eylemleri iyi ya da istenir biçimde yargılamada kullanılan standartlar ve bir şeyin arzu edilir olup olmadığına ilişkin inançlar olarak ele alınır. Kelime anlamıyla değer ise kıymetli olan ve uğruna fedakârlık göze alınan şeyi ifade eder (Pala, 2025). Jones (2009) ise değerlerin ne idealleştirilmiş karakter özellikleri olan erdemlerle ne de ödev ve davranış ilkeleri olan ahlak kurallarıyla özdeş olduğunu; önem atfedilen soyut kavramlar olduğunu vurgulamaktadır.

Toplumların değer eğitimine yükledikleri anlam, kendi tarihsel ve siyasal koşullarıyla yakından ilişkilidir. Dünyadaki pek çok toplumun geçmişten bugüne farklı yöntemlerle çocuklara değer bilinci kazandırmaktadır. Genç kuşakların topluma uyumlu ve ahlâklı bireyler olarak yetişmesi hem Türk tarihinde hem de diğer toplumların tarihinde önemli bir yer tutmuştur (MEB, 2024). Uluslararası örnekler bu durumu desteklemektedir. Bağımsızlığını 1965'te kazanan ve çok kültürlü bir nüfusa sahip olan Singapur, eğitimi

farklı etnik grupları ortak bir ulusal kimlik etrafında birleştirmenin aracı olarak kullanmıştır. Bu bağlamda ilk dönem karakter eğitimi, bireylerin kendi toplumlarının ahlaki değer, inanç ve uygulamalarına uyumunu amaçlayan bir ahlaki uyum anlayışına dayanmıştır (Choo & Chua, 2025). Avustralya'da 2005'te yayımlanan ulusal çerçeve ülkenin ilk resmî değer eğitimi politikası olmuştur (Jones, 2009). Hong Kong'da değer eğitimi ilköğretimin dört temel görevinden biri olarak tanımlanmaktadır (Jon, 2024). İrlanda'da ise hızlı göç ve artan kültürel ve dinsel çeşitlilik, kamu okullarını kendi temel değerleri üzerine düşünmeye ve bu değerleri müfredata yansıtmaya yöneltmiştir (Mulpeter vd., 2023). Bu örnekler, değer eğitiminin bir toplumun kendini nasıl tanımladığı ve geleceğini nasıl kurmak istediğiyle doğrudan bağlantılı olduğunu gösterir. Nitekim müfredat yazıldığı toplumun kültürel ruhunu yansıtmakta, değerler ile müfredat birbirinden ayrı düşünülmemektedir (Mulpeter vd., 2023).

Türkiye'de değerler resmî programın doğrudan bir parçası hâline 2005 öğretim programıyla gelmiş, değerlere ilişkin ilk model çalışması ise Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer almıştır. Modelde iyi insan-iyi vatandaş ilişkisi kurulmaya çalışılmakta (Yıldırım ve Çalışkan, 2024) ve EDE Çerçevesi Türk eğitim sisteminde değerler eğitiminin kuramsal temeline de yön vermektedir (Arslan, 2025). Çerçevenin nihai hedefi huzurlu aile ve toplum ile yaşanabilir çevrede huzurlu insana ulaşmaktır (MEB, 2024). Hedeflenen birey hem kendi köklerine bağlı hem de evrensel olanla bağ kurabilen çok yönlü bir kişidir (MEB, 2024).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğretim programlarının temel yaklaşımı, öğrenci profilini, EDE Çerçevesi ve Beceriler Çerçevesi bileşenleriyle bütüncül olarak geliştirmeyi amaçlayan bir modeli olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2024). Modelin nihai hedefi, yetkin ve erdemli insan yetiştirmektir. Bu hedefte yetkinlik, belirli bir alanda gereken bilgi ve becerilere sahip olmayı, erdem ise ruhsal olgunluğu, başka bir deyişle ahlâki olarak hedeflenen meziyetleri karşılayabilme aşamasındır (MEB, 2024). Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, bu profilin erdemli boyutunu somutlaştırarak öğretim programlarına taşıyan yapıdır. Öğretim programında yer alan çerçeveye ait görsel Şekil 1'de yer almaktadır.



Bilgi Görseli: Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi

Şekil 1. *Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi (MEB, 2024).*

Şekil 1 incelendiğinde insanın içsel ahenginin sabır, tasarruf, çalışkanlık, mütevazılık, mahremiyet, sağlıklı yaşam gibi değerlerle birlikte sağlanabileceği ve huzurlu insan olabileceği, huzurlu insanın sevgi, dostluk, vatanseverlik, yardımseverlik, dürüstlük, aile bütünlüğü, özgürlük gibi değerlerle diğer insanlarla etkileşime girerek milli ve manevi değerlerin huzurlu aileyi ve toplumu inşa edebileceği, duyarlılık merhamet, estetik ve temizlik değerleriyle çevre dostu yaşantıların oluştuğu daha yaşanabilir bir çevre oluşturabileceği mesajı verilmektedir. Bütün bu değerlerin bir diğeriyle ilişkili olduğu ve her bir değerle etkileşim içinde olabilecek adalet, saygı ve sorumluluk gibi üç çatı değerin bulunduğu görülmektedir. Bu durum değerlerin esnek yapısını gözler önüne sermektedir.

Çerçevenin kuramsal dayanağı, öğrenci profilinde tanımlanan dört bütünlük alanından biri olan aksiyolojik olgunluk kavramıdır. Ortak metinde aksiyolojik olgunluk, etik ve estetik değer yargılarının olgunlaşması, öğrencinin değerleri ve ahlaki ilkeleri anlayıp değerlendirmesi, bunlara uygun davranması ve edindiği değerleri eylemlerine yansıtması olarak açıklanmaktadır. Ontolojik, epistemolojik ve zamansal bütünlüğün yanında yer alan bu boyut, öğrenci profilinin birleştirici ve tamamlayıcı unsuru olarak Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nin temelini oluşturmaktadır (MEB, 2024).

Çerçeve, öğretim programlarında sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile sistem düşüncesi ve okuryazarlık becerilerinin yanında üç programlar arası bileşenden biri olarak konumlandırılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilan edilen ortak metin bu bileşeni *"ahlaki pusula olarak millî ve manevi değerlerimiz"* ifadesiyle adlandırmaktadır (MEB, 2024). Bu bileşenler belirli bir ünite, ders ya da kademeyle sınırlı tutulmayıp okul öncesinden ortaöğretimin sonuna kadar sarmal bir yapıda geliştirilmekte ve eğitimin örtük hedeflerini özetlemektedir (MEB, 2024). Programda adlandırılan millî ve manevi değerlerin ise kültürden bağımsız değildir. Kültürün pedagojik amaçlara hizmet etme potansiyeli ise Etnopedagoji gibi bir alanı ortaya çıkarmıştır.

Etnopedagoji Nedir?

Etnopedagoji, etnografi, etnoloji ve antropolojinin kesişimindeki konuların araştırmacıları, bu disiplinlerarası bir araştırma alanı olarak ortaya çıkmıştır. Halk geleneği/etnografyası ile ilgili pedagojik faaliyetlerin sistemleştirilmesi, çağdaş ve terminoloji eleştirisi gözetilerek yeniden düşünülmesi, "etnopedagoji" kavramının ortaya konulmasıyla gerçekleştirilebilir. Bu kavram, toplumların/etnik grupların çocuk eğitirken edindikleri deneyim ve bilgileri, aileden ya da içinde yaşadığı halktan aktarılan değerleri ve estetik bakış açısını inceleyen disiplinlerarası bir çalışma alanını işaret etmektedir. Etnopedagoji kavramını ilk kez Gennadiy Nikandroviç Volkov kullanmıştır (Çınar, 2021). Bireyin dünyaya gelişinde ilk olarak ailenin değer atıfları bireye yön vermektedir. Eğitimin bu informal tarafı bize okullaşmadan önce de öğrenmenin ve öğretmenin var olduğunu göstermektedir.

Etnopedagoji, teorik ve kuramsal temelleri henüz yeni sayılabilecek genç bir disiplindir. Konu alanı olarak eğitim bilimleri içinde yer almakla birlikte tarih, felsefe, antropoloji, psikoloji, etnografi ve sosyoloji gibi disiplinlerin alanlarına da girmektedir. Alandaki çalışmalarda etnopedagoji ortak olarak, belirli bir etnik grubun pedagojik kültüründe bilişsel ve eğitici değer taşıyan, özel olarak tasarlanmış bilgi ve uygulamalar biçiminde açıklanmaktadır (Gül, 2020, s. 2). Bu disiplin, halk bilgeliği olarak aktarılan insan yetiştirme deneyimlerini modern eğitim sistemine bilimsel bir zeminde aktarmaktadır. Çınar (2021, s. 3) ise etnopedagojiyi, bir toplumun yetişkinlik yükümlülüklerini taşıması için çocuklarına aktardığı ideal ergin insan tasarımını ve bu amaçla kullandığı materyal ile öğretim yöntemlerini araştıran çocuk eğitimi bilimi olarak tanımlar.

Etnopedagoji, kaynak olarak halk pedagojisinden yararlanmakla birlikte onunla özdeş değildir. Halk pedagojisi atasözleri, hikâyeler, masallar, destanlar ve oyunlar gibi folklor eserlerindeki geleneksel eğitimle ilgiliyken etnopedagoji bu eğitimin derinlemesine teorik ve metodolojik çalışmasıdır. Etnopedagoji, doğa, yaşam tarzı, folklor ve anadil olmak üzere dört temel kaynaktan beslenmektedir (Gül, 2020). Etnopedagojinin kuramsal arka planında Komensky, Pestalozzi ve Ushinsky'nin savunduğu eğitimin doğaya ve milliyete uygunluğu ilkeleri önemli bir yer tutmaktadır. Etnopedagojnin beslendiği alanlardan biri olan folklor, halk yaşantısına dair bilgi hazinesi niteliğindedir. Folklor, bir toplumun gelenek-göreneklerini, inanç biçimini, masal, türkü, mani, bilmece gibi sözlü edebiyat ürünlerini ve maddi-manevi kültür öğelerini inceleyen bilim dalıdır. Dolayısıyla etnopedagojinin sık bir şekilde etkileşime girdiği alanlardan biridir. Halkla iç içe yaşayan halk ozanları da etnopedagoji kapsamında incelenmesi gereken hususlardan biridir. Nitekim halk ozanları, yaşadığı yerin ve zamanın özellikleri hakkında bilgi içeren eserler ortaya koymuşlardır.

Toplumun Bilge Eğitimcileri Olarak Halk Ozanları

Halk ozanı, eline aldığı sazıyla bulunduğu yere ya da farklı mekânlara giderek etrafına insanları toplar, sanatını icra eder, hikâyesini anlatır, edep erkân öğretmeyi kendine görev edinmiş gönüllü sanat icrasıdır. Türk kültüründe ozanlar, yaşanılan dönemdeki herhangi bir konuyu sanatsal üslupla bazen eleştirel düşünme bazen de eğlence odağında ele almaktadırlar. Böylece ozanlar, insanların hayatın anlamını sorgulama ve dünyayı daha iyi tanımalarını sağlama çabası içinde olurlar (Çınar, 2021). Bu sanatsal icrada halka öğütler, deyişler, toplumdaki herhangi bir olayın dolaylı ya da doğrudan sunumu, ders çıkarılabilecek hikâyeler bulunmaktadır (Aslan, 2021). Türk kültüründe önemli bir yer tutan âşıklık geleneği, ozanlık kültürünün dönemsel olarak Türklerin İslamiyet'i kabul ettikten sonraki adlandırılması biçimi olarak ifade edilebilir.

Âşıklar, bir toplumu yaşam boyu eğitebilecek güçteki informal öğretmenler olarak görülebilir. Toplumun zihninde ideal insan örneği, bir hayırlı evlat tasarımı bulunur ve okuldan beklenen de bu ideale ulaşmada topluma yardım etmesidir. Bu nedenle öğretmenlerin etnopedagojik ve etnoandragojik yaklaşımları da eğitim öğretim sürecinde işe koşması gerekebilir. Geleneksel toplumda bu eğitimin en önemli taşıyıcıları Dede Korkut geleneğini sürdüren halk ozanlarıdır. Âşık meclisleri halkın geleneksel yetişkin eğitim ortamlarıdır. O koşullarda âşıklar öğretmen, folklor ise eğitim müfredatı işlevi görür (Çınar, 2021). Etnoandragoji aracılığıyla toplumun değerler sisteminin çerçevesi çizilir, kültür unsurları yeniden üretilerek güncellenir (Çınar, 2021). Güncellenen bu unsurlar da ozan, şair ve hikâyecilerin kahramanların maceralarını anlatarak toplum ruhunu yaşattığını ve nesilden nesile aktardığını belirtir (Gül, 2020).

Ozanların işlevini, toplumun birikmiş kültürel ögelerini yurt ve dünyadaki gelişmelerle yoğurarak ülküsel insanın niteliklerini güncellemek ve aktarmak olarak görülmektedir. Ancak bu işlevsellik gönüllülük esasına dayanmaktadır. Âşıklık geleneği, herhangi bir çerçeve ile icra edilmediği için yaşamın gerçekliğini betimleme sürecinde daha çarpıcı bir konumda bulunabilir. Halk ozanları, söz ve tutumlarıyla aklın, erdemin ve insanlık onurunun temsilcileri gibidir, dolayısıyla dile getirdikleri değerler evrensel değerlere paraleldir ve yerel kültürel mirasın evrensel değerler için bir köprü rolü olduğu biçiminde yorum yapılabilir. Bu değerlerin ortaya çıkarılması ise halk ozanının dilinin arkasındaki toplumsal ve kültürel yönü fark edebilmesi olarak adlandırılabilecek olan söylem çözümlemesiyle mümkündür (Canbulat & Kurtuluş, 2026).

Âşıklar kendisinden önce yaşayan ustaların deneyimlerinden süzülerek biçimlenmiştir. Âşıklar özünde içinde bulunduğu toplumun ahlaki anlayış ve değer manzumeleri başta olmak üzere din, gelenek-görenekler,

gündelik yaşam problemleri ve toplumsal çarpıklıkları dile getirmektedirler (Artun, 2008). Sosyal bilgiler dersinin içeriği düşünüldüğünde sosyal ve beşerî bilimlerin bir harmanlanmış farklı bilim dallarının birbiriyle ilişkili olduğu bir ders olduğu görülmektedir. Bu durumda toplumsal konuları, insanları ve değerleri sanatsal üslupla işleyebilen halk ozanlarının şiirleri gelecek nesillerin değer edinim sürecine hizmet etme potansiyeli taşıyabilir.

Âşıklık geleneği, Türk toplumunun benimsediği değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasında tarihsel olarak işlevsel bir kurum niteliği taşımaktadır. Âşıklar Anadolu'da toplumun sözcüsü olarak insanların sorunlarını, duygu ve düşüncelerini dile getirmiş; düğünlerden bayramlara, kahvehanelerden köy odalarına kadar sosyal yaşamın pek çok alanında yer bulmuştur (Karagöz Dursun ve Dursun, 2024). Üneş (2026), âşıkların halkın diliyle konuşup toplumun ortak meselelerini işlemeleri sayesinde geniş kitlelerce benimsendiğini ve millî ve manevi değerlerin aktarımında güçlü bir araç hâline geldiğini belirtmektedir. Aynı çalışmada saz eşliğindeki sözlü icranın yaşayan niteliğinin kültürel aktarımı kolaylaştırdığı vurgulanmaktadır. Özdemir (2016) ise âşıkların dile getirdiği değerleri barındıran nasihatname türü eserlerin, geleceği kuracak gençlere seslenen bir aktarım aracı olarak görülmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Bu aktarımın önemli bir bölümü okul dışında ve plansız biçimde gerçekleşmektedir. Güler (2025), çocukluktan itibaren duyulan türkü sözlerindeki öğretilerin bireylere ne yapıp ne yapmamaları gerektiği konusunda bilgi verdiğini ve onları bu doğrultuda yönlendirdiğini belirterek türküleri etnopedagojik bir eğitim aracı olarak değerlendirmektedir.

Âşık şiirlerini ve türküleri değerler açısından inceleyen görgül çalışmalar da bu birikimin zenginliğini ortaya koymaktadır. Turhan ve Kova (2012), Neşet Ertaş, Âşık Mahzuni Şerif, Âşık Veysel ve Özay Gönlüm'e ait 17 eserde adalet, saygı, sevgi, dürüstlük, hoşgörü, mertlik, hümanizm, bilime değer verme ve birlik-beraberlik gibi değerlerin etkileyici bir dille işlendiğini saptamıştır. Kiriş ve Ablak (2023), Sivaslı halk ozanı Serdarî'nin 31 şiirinde on kök değerden dokuzunu belirlemiş; en sık rastlanan değerin öz denetim (%19,26), en az rastlanan değerin ise yardımseverlik (%0,28) olduğunu raporlamıştır. Yıldız ve Ürün Karahan (2025), Âşık Şenlik'in 180 şiirinde toplam 414 değer tespit etmiş ve din değerinin (%50,7) belirgin biçimde öne çıktığını, sorumluluk dışındaki dokuz kök değerin şiirlerde yer aldığını göstermiştir. Güler (2025) de Âşık Yaşar Reyhanî'nin 42 türküsünde adalet, doğruluk, dürüstlük, hoşgörü ve merhamet gibi ahlaki değerleri en sık işlenen grup (%27,06) olarak belirlemiş; bunları sevgi bağı ve sabır izlemiştir. Değerlerin işleniş biçimi de dikkat çekicidir. Üneş (2026), âşıkların doğruluk, helâl kazanç, kanaatkârlık, hoşgörü ve vatanseverlik gibi değerleri öne çıkarırken yolsuzluk, mal hırsı ve ahlaki yozlaşmayı eleştirdiğini; böylece değer karşıtı tutumların eleştirisinin de ahlaki bilinç oluşturmaya hizmet ettiğini vurgulamaktadır. Özdemir'in (2016) 17-19. yüzyıl âşıkları üzerine yaptığı inceleme de anne-babanın duasını alma, büyüklere danışma, kul hakkına riayet, komşuluk ve kibirden uzak durma gibi değerlerin yüzyıllar boyunca kesintisiz biçimde işlendiğini göstermektedir. Bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, âşık şiirleri ve türkülerin değerler eğitiminde başvurulabilecek kapsamlı bir kültürel kaynak sunduğu söylenebilir.

Halk Ozanları Eserlerinde Örnek Değerler

Halk ozanlarının sözlü birikiminden süzülerek gelen eserler öğrencilerin değeri somut bir insan hikâyesi ve tanıdık bir ezgi içinde görmesini sağlayabileceğinden EDE çerçevesinin üç alanında da sınıf içi etkinliklere zemin hazırlayabilecek şekilde başlıklar hâlinde sunulmuştur.

Adalet, Saygı ve Sorumluluk

EDE çerçevesin insanın içsel, toplumsal ve çevresel yönlerine hizmet edebilecek çekirdek değerler arasında yer alan Adalet, Saygı ve Sorumluluk değerlerinin öğretiminde yararlanılabilecek türkü örnekleri aşağıda yer almaktadır.

Adalet değeri, farklı dönemlerdeki çarpıklıkları halk ozanlarının eserlerine yansımıştır. Bu değer, çoğunlukla toplumsal adaletsizliğin eleştirisi yoluyla işlenmiştir.

Örneğin; Âşık Gülabi'nin dizeleri gelir dağılımındaki uçurumu görünür kılmaktadır.

"Kimi zengin milyonu ile uğraşır / Kimi kuru ekmek diye meleşir / Adalete bak Adalete bak." (URL-1).

Âşık İlhâmî *"Kimi kat kat apartıman kuruyor / Kimi banka kapısında duruyor."* (Apaydın & Çavuşoğlu, 2004) ve Âşık Mahzuni: *"Kimi soğan bulamaz kimi bal yutar"* (URL-2) dizelerinde aynı karşıtlık tekniğini kullanarak adalet değeriyle ilgili olan ihtiyaç sahiplerini fark etme ve haksızlıklara karşı itiraz etme eylemlerini eserlerine taşımışlardır.

Derviş Kemal'in dizeleri adaleti yaratılıştaki eşitlik fikrine dayandırır ve dengeyi bozanın insan olduğunu vurgulamaktadır:

"Allah bizi eşit yaratmış amma / Kullar bu dengeyi bozuyor kardaş." (URL-3)

Pir Sultan Abdal'ın *"Yoksulun hakkın alalım"* (Öztelli, 1971) dizesi ise adaleti bireysel bir tutumdan toplumsal bir eyleme dönüştürme amacı taşımaktadır. Âşık Mesleki'nin *"Nizam terazisi kurulur bir gün."* (URL-4) dizesi, adaleti hesap verebilirlik fikriyle birleştirerek sorumluluk değerine de köprü kurar.

Saygı değeri, son dönem halk müziği icracılarından olan Erol Parlak'ın "Sevgi Saygı Hoşgörü" adlı eserinde doğrudan kendini hissettirmektedir. Nakarat biçiminde tekrar eden *"Sevgi saygı hoşgörü"* dizesi, saygıyı *"insanlığın gereği"* ve *"insanlığın köprüsü"* (URL-5) olarak tanımlar. Eser, sınıf kurallarının oluşturulması, farklılıklara saygı ve hoşgörü etkinliklerinde giriş metni olarak kullanılabilir. Eser, tekrar yapısı nedeniyle koro biçiminde birlikte söylenmeye de elverişlidir.

Sefil Selimi'nin *"Güzel de, çirkin de, dolu da boş da / Ruhların güç kuvvet yerlisi insan"* (Yıldız, 2018) dizeleri, dış görünüşü ya da durumu ne olursa olsun her insanın değerli olduğu fikrini ortaya koymaktadır. Bu dizelerden insan onuruna saygı ve ayrımcılık karşıtı tutum kazandırmada yararlanılabilir. Kul Himmet'in *"Arif ol cihanda bir gönül yıkma"* (URL-4) dizesi ise başkalarının duygularına saygı boyutunu öne çıkarır.

Sorumluluk değeri çatı değerlerden biridir. İnsanın özüne yönelik sorumlulukları olabileceği gibi çevreye ve topluma yönelik sorumlulukları da bulunmaktadır. Sorumluluğun toplumsal yönü için Âşık Mevlüt İhsani'nin Şehit Mezarı şiirinin son dörtlüğü, gençlere bir emanet devretmektedir.

"Mevlüt der Türk genci emanetin al / Şerefli Al Bayrak, ak yüzlü hilal / Aziz Cumhuriyet, şanlı istiklâl / Emanet bıraktı Atan Atan diyordu." (Düzgün, 2015).

Bu dörtlük, vatana ve Cumhuriyet'e karşı toplumsal sorumluluğu "emanet" kavramı üzerinden öğretmek için uygundur. Âşık Mesleki'nin Azrail Serime Çöktüğü Zaman adlı eserinde *"Herkesin ettiği sorulur bir gün"* (URL-4) ve Tevhit Battal'ın Merhamet (Her Yanını) adlı eserinde de *"Asıl hesap sorulacak sonradan"* (URL-7) dizeleri, kişinin eylemlerinin hesabını vereceği düşüncesiyle bireysel sorumluluk

bilincini desteklemektedir. Ruhsati'nin *"İyice düşün ihsanında neyin var"* (URL-6) dizesi de insanı öz değerlendirme yoluyla sorumluluk almaya davet etmektedir.

Huzurlu İnsan

EDE çerçevesindeki insanın üç yönünden biri içsel ahenge sahip, kendisiyle barışık, sabır, tasarruf, çalışkanlık, mütevazılık, mahremiyet, sağlıklı yaşam gibi değerlerin yer aldığı huzurlu insan alanıdır. Bu alana hizmet edebilecek eserlerden örnekler aşağıda sıralanmıştır.

Sabır değeri genelde halk ozanları eserlerinde olgunlaşma yolu, zorluk karşısında umut ve nefse hâkim olma gibi perspektiflerden ele alınmıştır.

Âşık Veysel'in dörtlüğü, sabrı olgunlaşmanın ve hedefe ulaşmanın şartı olarak sunmaktadır:

"Gülü yetiştirir dikenli çalı / Arı her çiçekten yapıyor balı / Kişi sabır ile bulur kemali / Sabretmeyen maksudunu bulamaz." (URL-4).

Dikenli çalıdan gülün, çiçekten balın çıkması; değerli olanın zahmet ve zaman gerektirdiğini somut doğa imgeleriyle anlatır. Bu yönüyle dörtlük ilkokul düzeyinde bile kolayca anlaşılabilir. Aynı zamanda arı imgesi üzerinden çalışkanlık değeriyle de ilişki kurar. Öğrencilerin bir hedefe ulaşmak için bekledikleri ya da emek verdikleri deneyimleri paylaştığı etkinlikler için uygundur.

Başka halk ozanı Âşık Daimî'nin dörtlüğü, sabrı acı ve kaygı karşısında umudu korumak olarak işlemektedir.

"Ne ağlarsın benim zülfü siyahım / Bu da gelir bu da geçer ağlama" (URL-4)

Nakarat biçiminde tekrarlanan *"Bu da gelir bu da geçer ağlama"* dizesi, zor durumların geçici olduğu fikrini verir ve teselli işlevi taşır. Bu metin, duygu düzenleme, hayal kırıklığıyla baş etme ve başkasını teselli etme eylemlerini işlemek için kullanılabilir.

Âşık Ruhsati'nin dörtlüğü sabrı nefse hâkim olma ve kanaatle birlikte ele almaktadır:

"Bir arzuhal yazdım şahlar şahına / Sabır köşesine otursun demiş / Nefsin arzusuna etmesin heves / Ekmeğini suya batırsın demiş." (URL-6).

"Sabır köşesine oturmak" ve "ekmeğini suya batırmak" ifadeleri, istekleri hemen karşılamak yerine eldekiyle yetinmeyi ve beklemeyi öğütlemektedir. Bu dörtlükle, sabır ile tasarruf ve mütevazılık değerleri arasında köprü kurulabilir, anlık isteklere direnç gösterme ve öz denetim konularının öğretiminde bu eserden yararlanılabilir.

Çalışkanlık değerinin en güçlü örneklerinden biri Âşık Veysel'de görülmektedir. Emek ile kazanç arasındaki ilişkiyi açık ve çocukların anlayabileceği bir dille kurar:

"Çalışırsan toprak verir cömerttir / Emeksiz istemek dermansız derttir / Çalışmak insana büyük servettir." (URL-4).

Dertli Divani'nin *"Çalışmadan yiyenlerin derimizi giyenlerin"* (URL-7) dizesi, değerin karşıtını eleştirerek başkasının emeğini sömürmenin geçiciliğini vurgulamaktadır. Değerlerin esnek yapısı dolaysıyla adalet

değeriyle de ilişkilendirilebilir. Âşık Reyhani'nin Atatürk Bir Şiirle Dile Gelmez adlı eserinde *"Sanayide arı teknikte petek"* (URL-7) benzetmesi ise çalışkanlığı bilim, teknik ve ülke kalkınmasıyla ilişkilendirir, çalışkanlık ile vatanseverlik değeri de bu dizeyle birlikte hissettirilebilir.

Mütevazılık, halk ozanları tarafından farklı yönleriyle işlenmiş güçlü değerlerden biridir. Seyrânî'nin *"Yükseklerde taşkın esme yel gibi"* (Yüksel, 1987) dizesi kibri doğa imgesiyle anlatır. Âşık Mesleki'nin *"Yüksek uçan gönül yorulur bir gün"* (URL-4) dizesi, büyüklük taslamanın sonuçlarına dikkat çekmektedir.

Âşık Mahzuni'nin *"Güvenme dünyada malım var diye / Acep insan mıyım sorarlar beni"* (URL-7) dizeleri, insanın değerini malıyla değil insanlığıyla ölçer. Âşık Meluli'nin dörtlüğü kibir ve tamahı eleştirir ve *"Ben kamilim demiş dese ne fayda"* (URL-6) diyerek kendini övmenin anlamsızlığını vurgulamaktadır. Sefil Selimi'nin *"Ben yokum, sen varsın, sen seni tanı"* (Yıldız, 2018) dizesi ise benliği geri plana alma düşüncesini tasavvufi bir derinlikle ifade etmektedir. Bu dizeler öğrencilerle "kibir" ve "özgüven" arasındaki farkı tartışmak için kullanılabilir.

Mahremiyet değeri, Kul Himmet'in *"Gel gönül kimsenin aybına bakma"* (URL-6) dizesi, başkalarının kusurlarını araştırmama ve özel alanlarına saygı gösterme anlamıyla mahremiyete bağlanabilir. Karacaoğlan'ın *"Tükendi cünbüşüm yoktur gıybetim"* (URL-8) dizesindeki gıybetten uzak durma vurgusu da bu değerle ilişkilendirilebilir.

Sağlıklı yaşam değeriyle ilgili halk ozanları genellikle hastalığı, derdi ve acıyı anlatarak sağlığı. Âşık Murat Çobanoğlu'nun *"Rahat yoktur geçti sağlık"* (Durbilmez, 2014) ve Âşık Kemteri'nin *"Vücuduna azgın yara düşünce"* (URL-9) dizeleri, sağlığın kaybının insanı nasıl etkilediğini anlatmaktadır. Bu yönüyle sağlığın kıymetini fark ettirmek için bu türkülerden yararlanılabilir. Sadık Doğanay'ın *"El vurup yâremi incitme tabip"* (URL-2) dizesinde ise "yara" ve "dert" büyük ölçüde mecazdır ve aşk acısını anlatmaktadır. Dolaylı olarak sağlıklı yaşamla ilişkilendirilebilir.

Tasarruf değerinin en kapsamlı örneği Ali Rıza Malkoç'un Tüketim Toplumu adlı eseridir. Bu eser tüketim alışkanlıklarını gündelik yaşamdan örneklerle sanatsal bir üslupla eleştirmektedir.

"Elbiseler çeşit almakla bitmez / Evde kumaşı var tenezzül etmez / Çuvalla paramız olsa da yetmez / Her hafta alırlar hala açık var."

"Malkoç Ali bilir israf haramdır / Bu benim asırlık derdim yaramdır / Tasarruf her zaman öncü yasamdır / Bu millet aç gezer evde göçük var." (URL-10). https://sazsoz.app/turku/tuketim-toplumu

Bu eserdeki "İsraf haramdır" ve "Tasarruf her zaman öncü yasamdır" ifadeleri, doğrudan tasarruf değerini işaret etmektedir. Şiir, öğrencilerin kendi giyim ve harcama alışkanlıklarını gözden geçirdiği etkinlikler için elverişlidir. Âşık Seyrani'nin *"Elde varı azalınca / Dilde şükrü çoklamalı"* dizeleri ise tasarrufu kanaat etme ve şükretme gibi eylemlerle tamamlamaktadır.

Huzurlu Aile ve Toplum

EDE çerçevesindeki bir diğer yön ise insanın sosyal bir varlık olduğu düşüncesiyle değerleri diğer insanlarla birlikte inşa ettiği fikrini içeren huzurlu aile ve toplum yönüdür. Bu kısımda sevgi, dostluk, vatanseverlik, yardımseverlik, dürüstlük, aile bütünlüğü ve özgürlük gibi değerler yer almaktadır. Huzurlu aile ve toplum kısmı, insanın millî ve manevi değerleri yaşatmasıyla da ilişkilendirilmiştir.

Ozan Yusuf Polatoğlu'nun şiiri sevgi değerinin toplumsal düzenin temeli olduğu fikrini vermektedir:

"Seven olur gönül eri / Sevgi kula hakkın emri / Sevgidir süsleyen ömrü / Dirlik yolu sevgidedir / Birlik yolu sevgidedir."

"Bırak hırsı kini öcü / Olma ihtiras güdücü / Asıl güç sevginin gücü / Dirlik yolu sevgidedir/ Birlik yolu sevgidedir." (URL-6).

İkinci dörtlükteki "Bırak hırsı kini öcü... Asıl güç sevginin gücü" dizeleri, sevgiyi kin ve intikamın karşısında bir güç olarak konumlandırır; çatışma çözümü ve barış eğitiminde kullanılabilir. Erol Parlak'ın *"Gönül mestane olsun / Canlar dostane olsun"* (URL-5) dizeleri de sevgiyi saygı ve hoşgörüyle birlikte işlemektedir.

Âşık Haşimi'nin *"Diken bir gül olur baykuşta bülbül"* dizesi, sevginin insanın bakışını dönüştüren gücünü anlatır. Ancak metin romantik aşk bağlamındadır; özellikle küçük yaş gruplarında insan sevgisi ya da sevginin dönüştürücü gücü çerçevesinde yorumlanarak kullanılmalıdır.

Huzurlu aile ve toplum kısmı içerisinde bulunan diğer bir değer ise dostluktur.

İsmail Özden'in eseri dostluğun engelleri aşan gücünü sade bir dille anlatmaktadır.

"Bir acı rüzgar esince / Sallanmadık dal mı kalır / Dost dostunu arzularsa / Aşılmadık yol mu kalır?" (URL-2).

Bu dörtlük vefa, zor günde yanında olma ve dostluğu sürdürme çabası temalarını işlemek için derlemedeki en uygun metindir. Sıdkı Baba'nın *"Dostun buyruğundan çıkar değilem"* (İvgin, 1976) dizesi sadakat ve tutarlılık vurgusuyla dostluğa bağlanabilir. Ancak tasavvufi gelenekte "dost" sıklıkla Allah'ı ya da mürşidi ifade eder; sınıfta bu çok anlamlılığın açıklanması gerekir. Âşık Mevlüt İhsani'nin *"Hasret kaldım vatanıma dostuma"* (URL-2) dizesi de gurbette dost özlemini dile getirmektedir.

Vatanseverlik değeri halk ozanlarının en çok işlediği değerlerden biridir. Âşık Mevlüt İhsani'nin şehit mezarı imgesiyle kurulan eseri vatan için fedakârlığı ve şehitlik bilincini işler: *"Kulak verdim vatan vatan diyordu."* (Düzgün, 2015). Eser, derslerde vatanseverlik değerinin işlendiği konulara ek olarak 18 Mart Çanakkale Zaferi ve Şehitleri Anma Günü ile 15 Temmuz Demokrasi ve Millî Birlik Günü etkinliklerinde yararlanılabilir.

Şeref Taşlıova'nın *"Dirlik düzenlik olmalı, / Vatan senin her yanında"* (Taşlıova, 2010) dörtlükleri vatanı bayrak, ezan ve ortak tarih gibi millî ve manevi sembollerle birlikte tanımlar. Âşık Reyhani'nin *"Küçük görmesinler Türkiye'mizi"* ve *"Bu geliş Altay'lar Oğuz soyundan"* (Ay, 2025) dizeleri millî kimlik ve tarih bilinci kazandırmaya yönelik olup yurt sevgisi düzeyinde somutlaştırmanın önünü açmaktadır.

Vatanseverliğin yalnızca savaş ve fedakârlık üzerinden değil, çalışkanlık ve üretim yoluyla da gösterilebileceğini anlatmak için Reyhani'nin *"Savaşta kahraman barışta örnek / ... Sanayide arı teknikte petek"* (URL-7) dizelerinden tamamlayıcı olarak yararlanılabilir.

Âşık Feymânî'nin Kızılay'ı anlatan dörtlüğü, yardımseverliği kurumsal bir örnek üzerinden somutlaştırır:

"Öksüze baba ocağı / Yetime ana kucağı / Dolaşmaktır dört bucağı / Kızılay'ın fazileti" (Feymânî, 1989)

Bu eserden, Kızılay Haftası (29 Ekim-4 Kasım) etkinliklerinde doğrudan yararlanılabilir. Ruhsati'nin *"Bir yetime bir lokmacık verdin mi?"* dizesi, yardımseverliği soru biçiminde sunarak hem değer eğitimi hem de sürdürülebilir kalkınma hedeflerine işaret etmektedir. *"Yetime ve yoksula merhamet eden"* ifadesi ile Pir Sultan Abdal'ın *"Yoksulun hakkın alalım"* (Öztelli, 1971) dizesi de yardımseverlik, adalet ve merhametle ilişkilendirilebilir.

Dürüstlük değeri Sefil Selimi'nin *"Sevdiğim sözünden dönmeyen benim"* dizesi sözünde durmayı, Âşık Şevki'nin *"Şevki'nin sözünde hilâf bulunmaz"* (Yıldız, 2018) dizesi ise söz ile gerçeğin örtüşmesini vurgulamaktadır. Kul Hüseyin'in *"Hiçbir hile getirmedi göynüne"* dizesi de dürüstlüğü iç dünyadaki samimiyetle ilişkilendirmektedir.

Pir Sultan Abdal'ın *"Korkusun çektiğin sırat köprüsü / Yolu doğru süren insana neyler?"* (Öztelli, 1971) dizeleri, dürüst yaşayanın korkacak bir şeyi olmadığı fikriyle değerin kişiye kazandırdığı iç huzuru anlatır. Âşık Mahzuni'nin *"Doğru dürüst gider iken / Hakkın yolu duman oldu"* (URL-7) ve Âşık Ruhsatî'nin *"Doğruyu koyup da sen eğri gitme / Bir kulun sırrını bir kula satma"* (URL-6) dizeleri ise bir kişinin sırrını diğer insanlarla paylaşmanın yanlış bir davranıl olduğunu öğütlemektedir. Bu eleştirel metinler öğrencilerle güncel örnekler üzerinden tartışma yapmak için yararlanılabilecek öğretim materyali hâline dönüştürülebilir.

Âşık Murat Çobanoğlu'nun dörtlüğü anne ve babayı "dünyanın en büyük varı" olarak tanımlamaktadır.

"Dünyanın en büyük varı, / Biri ana, biri baba. / Kudret bahçesinin barı, / Biri ana, biri baba." (Durbilmez, 2014).

Karacaoğlan'ın *"Bilemedim ana baba kıymatın / Arkımızda karlıca bir dağ imiş"* (URL-8) dizeleri, anne-babanın değerinin çoğu zaman sonradan anlaşıldığını güçlü bir imgeyle anlatır; Anneler Günü ve Babalar Günü etkinliklerine uygundur. Âşık Mevlüt İhsani'nin *"Bir tel vurun anam gelsin üstüme"* (URL-7) dizesi aile özlemini dile getirmektedir. Neşet Ertaş'ın "İki Büyük Nimetim Var" adlı eserindeki *"İki büyük nimetim var / Biri anam biri yarim / İkisine de hürmetim var / Biri anam biri yârim"* (URL-7) ifadeleriyle ailenin değeri üzerine dikkat çekmektedir.

Sefil Selimi'nin *"Parmaklar olmasa el yalnız neyler? / Herkesi yan yana tatlı dil eyler"* (Yıldız, 2018) dizeleri, birlik ve beraberliği parmak-el benzetmesiyle anlatmaktadır. Aile içi iletişimde tatlı dilin rolünü işlemek için kullanılabilir. Pir Sultan Abdal'ın *"Gelin canlar bir olalım"* (Öztelli, 1971) dizesi toplumsal birlik için yararlanılabilecek eserler arasında yer almaktadır.

Özgürlük değeri için de Âşık Feymani'nin *"Düşünülen en evveli hürriyet"* (Feymani, 1989) dizesi özgürlüğü demokrasi ve hukukla birlikte ele almaktadır. Bireysel özgürlük ile toplumsal düzen ilişkisini tartışmak için kullanılabilir. Ozan Mihneti'nin *"İnsan emeğidir öz hürriyeti"* (URL-8*)* dizesi ise özgürlüğü emek ve insan onuruyla ilişkilendirmektedir. Millî bağımsızlık boyutu için de Âşık Mevlüt İhsani'nin *"Aziz Cumhuriyet, şanlı istiklâl"* (Düzgün, 2015) dizesinden yararlanılabilir.

Yaşanabilir Çevre

EDE çerçevesinin diğer bir yönü de çevre dostu yaşantıların oluştuğu yaşanılabilir çevredir. Bu kısımda duyarlılık, merhamet, estetik ve temizlik yer almaktadır.

Halk ozanları eserlerinde duyarlılığı diğer canlılar odağında işlemişlerdir. Âşık Reyhani 1983'te yaşanılan bir deprem sonrasında oluşturduğu eserde *"Göç etti arılar boş kaldı petek, Hele gelin görün bizim köyleri"* dizeleriyle arılara yönelik bir hassasiyeti dile getirmiştir. Aynı eserde *"Şurası köymüş, bahçeleri varmış, sahibi göç etmiş fidan kurumuş." "Koyunlar kuzular sahipsiz otlar, virane yaylalar matemli yurtlar, gündüz köyde gezer tilkiler kurtlar"* (URL-7) dizelerinde de insanın kendinden başka diğer canlılar olan fidanları ve koyunları düşünüldüğüne yönelik bir duyarlılık mesajı hissedilmektedir.

Merhamet değerinin en güçlü örneklerinden biri de Tevhit Battal'ın dörtlüğüdür.

"Bütün canlı ayrılacak buradan / Her canlıyı hoş yarattı yaradan / Asıl hesap sorulacak sonradan / Ben garibim diyenlere merhamet" (URL-7)

Merhameti yalnızca insanlarla sınırlamayıp bütün canlılara genişlettiği için EDE çerçevesinin çevresel farkındalık yönüyle de örtüşmektedir. Benzer şekilde Âşık Veysel de *"Dikkat eyle karıncaya arıya"* (Oğuzcan, 1991) diğer canlıların da yaşam hakları olduğunu ve insanın dikkatli olması gerektiğine yönelik hassasiyet göstermektedir.

Bu eserler, hayvan hakları, sokak hayvanlarına bakım ve canlılara zarar vermeme konularını işlerken öğretim materyali olarak öğretim sürecinde dâhil edilebilir.

"Evvel İslamlığın izhar eden, Hilafet çağında adalet güden, Yetime ve yoksula merhamet eden, Adaletli ol Ömer'i neyledin?" (Aslan, 2007) dizelerinde de Âşık Şenlik, merhameti ihtiyaç sahibine yönelik şefkat eylemi olarak somutlaştırmaktadır.

Son dönem eserlerinden biri olan Uzakların Türküsü adlı eserde ise Dursun Özdil: *"Şehir yanar deniz susar / Fabrikalar zehir kusar / Bize benzemez buralar / Kendime diyar olmuşum."* (URL-8) dizelerine yer vermiştir. Bu dizelerde de temizlik ve çevresel duyarlılığa dair bilgiler bulunmaktadır.

SONUÇ

Bu bölümde sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi ile yerel kültür arasındaki bağ, halk ozanlarının sözleri üzerinden ele alınmıştır. Bölüm içeriği genelden özele doğru sunulmaya çalışılmıştır. Önce sosyal bilgiler dersinin değer öğretimi ve kültür temasıyla ilişkisi tartışılmış, ardından Türkiye Yüzyılı Maarif Modelindeki EDE Çerçevesi tanıtılmıştır. Sonraki aşamada etnopedagoji yaklaşımı ve âşıklık geleneği, değerlerin kuşaktan kuşağa aktarıldığı yerel bir eğitim birikimi olarak değerlendirilmiştir. Son olarak farklı halk ozanlarından alınan eserlerin sözleri, çerçevenin dört boyutuna göre incelenmiş ve eğitim öğretim sürecinde öğretim materyali olarak yararlanma durumu incelenmiştir.

Kuramsal kısımdan çıkan temel sonuç, bir değerin öğrencinin yaşamında karşılık bulduğu ölçüde eyleme dönüştüğüdür. EDE Çerçevesi değeri eylem üzerinden gözlenebilir kılmayı hedefler. Etnopedagoji ise bir toplumun ideal insanı kendi kültürel araçlarıyla nasıl yetiştirdiğini gösterir. Bu iki yaklaşım için halk ozanları buluşma noktası mahiyetindedir. Âşıkların, usta-çırak ilişkisi içinde yetişen ve meclislerde halka seslenen birer sanatçı oldukları gerçeğinden hareket edildiğinde halk dilinde ve halkın anlayabileceği şekilde eserler ortaya çıkardıkları aşikardır. Değerleri öğüt, taşlama ve güzelleme yoluyla gündelik ve somut bir dile taşıyan âşıklık geleneğinin değer aktarımındaki bu işlevi alanyazında da vurgulanmaktadır (Özdemir, 2016; Üneş, 2026).

Turhan ve Kova (2012), Neşet Ertaş, Âşık Mahzuni Şerif, Âşık Veysel ve Özay Gönlüm'ün eserlerinde adalet, saygı, sevgi ve dürüstlük gibi değerlerin yoğun biçimde vurgulandığını belirlemiştir. Kiriş ve Ablak (2023) Serdarî'nin şiirlerinde en çok adalet, sevgi ve saygı değerlerine ulaşmıştır. Güler (2025) de Âşık Yaşar Reyhanî'nin türkülerinde adalet, doğruluk, dürüstlük, hoşgörü, merhamet ve saygı gibi ahlaki değerlerin sıkça işlendiğini tespit etmiştir. İncelemeden çıkan bir diğer sonuç, türkü sözlerinin sınıfa taşınırken dikkat gerektiren katmanlar içerebildiğidir. Bazı metinlerde değer, değer karşıtı bir durumun eleştirisi yoluyla anlatılmaktadır. Bazı metinler romantik aşk bağlamında yazılmış, bazıları tasavvufi kavramlar taşımakta, bazılarında ise şiddet içeren imgeler yer almaktadır. Bu nedenle türküler, öğretmenin öğrenci düzeyine göre seçtiği ve yorumladığı kültürel kaynaklar olarak ele alınmalıdır. Değer eğitimi alanında değerlerin öğrenciye doğrudan dayatılmak yerine sezdirilerek kazandırılmasının daha uygun olduğu görüşü de yaygındır (Yıldız & Ürün Karahan, 2025). Türküler, ezgisi ve hikâyesiyle bu dolaylı aktarıma elverişli bir araç olarak değerlendirilebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, halk ozanlarının sözleri EDE Çerçevesi'nin önemli bir kısmını karşılayabilecek zenginliktedir. Bu sözler değeri öğrencinin tanıdığı bir dille, yetiştiği coğrafyanın sesiyle ve somut bir davranış örneğiyle sunma potansiyeli taşımaktadır. Böylece değer öğretimi ile kültürel mirasın aktarımı aynı etkinlik içinde birleştirilebilir. Türkülerden genel olarak eğitim öğretim sürecinde, özel olarak ise hayat ve toplumla iç içe olması dolayısıyla sosyal bilgiler dersinde değer eğitimini daha etkili ve verimli hâle getirme amacıyla yararlanılabilir. Böylece öğrenciler kendi yaşadıkları toplumun kültürüne yönelik farkındalık geliştirebilir, yöresel ifade biçimleri, söz kalıpları ve yeni kelimelerin öğrenimine katkı getirebilir ve öğrencilerin sözlü halk kültürünün toplumsal yaşamı yansıtma gücüne bakış açısı kazanmalarını sağlayabilir.

KAYNAKLAR

Apaydın, Y. & Çavuşoğlu, A. (2004). *Kangallı Âşık İlhamî.* Akçağ.

Artun, E. (2008). *Aşık edebiyatı araştırmaları*. Kitabevi.

Aslan. E. (2007). *Çıldırlı Âşık Şenlik hayatı şiirleri karşılaşmaları hikâyeleri.* Maya Akademi.

Aslan. E. (2021). *Türk halk edebiyatı*. (7.Baskı). Pegem Akademi.

Arslan, A. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nin incelenmesi. *Temel Eğitim, 7*(27), 106–121. https://doi.org/10.52105/temelegitim.1758139

Ay, Ş. (2025). Âşık Yaşar Reyhani'nin "Vatan" temalı şiirlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature, 11*(4), 525-541. https://doi.org10.20322/littera.1655316

Barr, R., Barth, J.L. ve Shermis, S.S. (2013). *Sosyal bilgilerin doğası.* Çev. Ed. C. Dönmez, Ankara: PegemAkademi.

Boyle-Baise, M., & Zevin, J. (2009). *Young citizens of the world: Teaching elementary social studies through civic engagement*. Routledge.

Brophy, J., & Alleman, J. (2008). Early elementary social studies. In L. S. Levstik & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 33–49). Routledge.

Canbulat, A., & Kurtuluş M.A. (2026). Dijital okuryazarlık ve söylem. M.Uslu, B.Özçakır ve M.A.Kurtuluş (Ed.), *ALKÜ Eğitim Araştırmaları II: Eğitim bilimleri alanındaki güncel araştırmalar, yenilikçi yaklaşımlar ve değerlendirmeler içinde* (ss. 17-32). Çizgi Kitabevi.

Choo, S. S., & Chua, D. (2025). From moral adaptation to ethical criticism: Analyzing developments in Singapore's character education programme. *Journal of Moral Education, 54*(2), 185–202. https://doi.org/10.1080/03057240.2023.2255754

Çınar, İ. (2021). *Etnopedagoji atabek yurdu.* Pegem Akademi.

Durbilmez, B. (2014). *Karslı Âşık Murat Çobanoğlu hayatı, sanatı ve eserleri.* Kardeşler Ofset.

Düzgün, D. (2015). *Erzurum'un yüzleri Aşık Mevlüt İhsani.* Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü.

Feymânî, A. (1989). Ahu gözlüm. Kültür Bakanlığı Millî Folklor Araştırma Dairesi

Finkelstein, D., & McCleery, A. (Eds.). (2002). *The book history reader*. Psychology Press.

Jones, T. M. (2009). Framing the framework: Discourses in Australia's national values education policy. *Educational Research for Policy and Practice, 8*(1), 35–57. https://doi.org/10.1007/s10671-008-9058-x

Gül, Y. E. (2020). *Etnopedagoji*. Nobel Bilimsel Eserler.

Güler, E. (2025). Âşık Yaşar Reyhanî türkülerinin etnopedagojik bağlamda incelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 223–236. https://doi.org/10.5281/zenodo.15039325

İvgin. H. (1976). *Aşık Sıtkı Baba (Pervane).* Emel

Karagöz Dursun, B., & Dursun, D. (2024). Türk halk müziğinde kültürel bir değer olarak 'âşıklık geleneği'. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi, 10*(1), 197–205. https://doi.org/10.22252/ijca.1520781

Kiriş, M., & Ablak, S. (2023). Sivaslı halk ozanı Serdarî'nin şiirlerinin kök değerler açısından incelenmesi. *TÜBAD, 8*(2), 275–297.

Levstik, L. S., & Tyson, C. A. (2008). Introduction. In L. S. Levstik & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 1–12). Routledge.

MEB. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni. https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin adresinden 5 Eylül 2026 tarihinde erişilmiştir

Mindes, G. (2006). *Teaching young children social studies*. Praeger.

Mulpeter, N., McCormack, O., & O'Flaherty, J. (2023). Purpose, focus and voice? Lessons from a curriculum development advisory committee. *Irish Educational Studies, 42*(4), 1025–1042. https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2253202

National Council for the Social Studies. (1994). *Expectations of excellence: Curriculum standards for social studies*.

Oğuzcan, Ü. Y. (1991). *Dostlar beni hatırlasın.* (9.Baskı). Özgür.

Özdemir, C. (2016). Değerlerin aktarımı bağlamında âşık edebiyatı ve gençlik. *Karadeniz*, (32), 223–237. https://doi.org/10.17498/kdeniz.279551

Öztelli, C. (1971). *Pir Sultan Abdal bütün şiirleri*. Milliyet

Pala, A. (2025). Değerler eğitiminde öğretmen rolleri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 12*(121), 1597–1601. https://doi.org/10.5281/zenodo.16783813

Parker, W. C. (2013). *Social studies in elementary education* (14th ed., Pearson New International ed.). Pearson.

Ross, E. W. (2001). The struggle for the social studies curriculum. In E. W. Ross (Ed.), *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (Rev. ed., pp. 19–41). State University of New York Press.

Taşlıova, M. (2010). *Âşık Şeref Taşlıova hayatı ve şiirleri.* Millî Eğitim Bakanlığı

Thornton, S. J. (2008). Continuity and change in social studies curriculum. In L. S. Levstik & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 15–32). Routledge.

Turhan, M., & Kova, Ö. (2012). Değerler eğitimi açısından Türk halk müziği ve halk ozanları: Neşet Ertaş, Âşık Mahsuni Şerif, Âşık Veysel ve Özay Gönlüm bağlamında bir inceleme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 3*(6), 117–128.

Üneş, H. (2026). Âşıkların dilinden, sazının telinden millî değerlerimiz. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi, 14*(38), 419–444. https://doi.org/10.31126/akrajournal.1837357

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American educational research journal*, *41*(2), 237-269.

Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 13*(26), 204–220. https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121

Yıldız, A. (2018). *Sefîl Selimî.* Ketebe.

Yıldız, S., & Ürün Karahan, B. (2025). Âşık Şenlik'in şiirlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 14*(1), 71–89.

Yüksel, H. A. (1987). *Âşık Seyrânî hayatı ve şiirleri.* Yenigün.

Zarrillo, J. J. (2012). *Teaching elementary social studies: Principles and applications* (4th ed.). Pearson.

İnternet kaynakları

URL-1: https://www.dibace.net/
URL-2: https://www.turkuler.com/
URL-3: https://sarkisozu.xyz/
URL-4: https://www.repertukul.com/
URL-5: https://www.youtube.com/
URL-6: https://www.antoloji.com/
URL-7: https://www.turkudostlari.net/
URL-8: https://www.turkusozu.net
URL-9: https://www.ezgidiyari.com/
URL-10: https://sazsoz.app

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MATEMATİK ÖĞRETMEYE YÖNELİK KAYGILARI İLE EĞİTİM İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ[1]

Seda Nur Türkmenoğlu, ALKÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, sdnrtrkmn@gmail.com

Dilek Yaralı, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, dilek.yarali@alanya.edu.tr

GİRİŞ

Matematik, günlük hayatımızda bize büyük kolaylıklar sağlamaktadır (Tural, 2005). Çünkü matematik, bireylerin günlük yaşamlarında sıklıkla karşılaştıkları sayma, ölçme, aritmetik işlemler gibi konuları içermektedir (Efe Ayaz, 2019; Işık vd., 2008). Aynı zamanda matematik, bireylerin analitik düşünme, problem çözme, akıl yürütme, veri analizi ve modelleme gibi becerilerinin gelişmesinde oldukça etkilidir (Akıncı, 2024).

Kaygı, çevresel ve psikolojik olaylara ilişkin oluşan duygusal bir tepki olarak tanımlanmakta olup belirlenen değerler arasında bulunduğunda normal ve evrensel olarak kabul edilen bir duygudur (Başarır, 1990). Sezen (2023: 15) kaygıyı "kişinin çevresini algılaması sonucu ve çevredeki uyarıcılara karşı verdiği içsel bir duygusal tepki" şeklinde tanımlamaktadır. Türk Dil Kurumunda ise kaygı, "üzücü veya kötü bir şey olacak korkusundan doğan tedirgin edici duygu" olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023). Kaygının başlıca nedenleri Cüceloğlu'na (2006) göre "desteğin çekilmesi, olumsuz bir sonucu beklemek, iç çelişki ve belirsizlik" şeklindedir (s.277-278).

Hem ülkemizde hem de dünyada çok sayıda öğrencinin matematik dersinden hoşlanmadığı, matematik kaygısı ve korkusu yaşadığı görülmektedir (Işık vd., 2008). Çünkü matematik dersi, öğrencilerin bir kısmı tarafından ilgiyle karşılanırken, bir kısmı tarafından ise kaygı ve korkuya neden olmaktadır (Karaşahin, 2020). Nitekim birçok öğrenci okula başladığı andan itibaren matematiğin oldukça zor bir ders olduğuna ve bu dersi öğrenemeyeceğine inanmakta olup matematiğe karşı olumsuz bir tutum benimsemektedir (Yenilmez vd., 2004). Ayrıca öğrencilerin matematik sorularını çözerken yaşadıkları güçlükler ve başarısızlıklar, zamanla matematiğe yönelik olumsuz tepkilerin gelişmesine ve matematik kaygısının oluşmasına sebep olmaktadır (Alkan, 2011). Özetle öğrencilerde çeşitli sebeplerle oluşan matematik korkusu eğer çözüme kavuşturulmazsa kaygıya yol açmakta ve bu durum hem öğrencinin dersi öğrenmesini hem de öğretmenin öğretme sürecindeki başarısını olumsuz etkilemektedir (Karaşahin, 2020). Kulm'un (1980) belirttiği gibi araştırmacılar, özellikle öğretmenlerin ilköğretim matematik dersine yönelik tutum, davranış ve inançlarının, öğrencilerin matematiğe yönelik olumlu tutum ve davranışlar kazanmalarında önemli bir rol oynadığını benimsemektedir (Aktaran Peker & Mirasyedioğlu, 2003). Ayrıca Lazarus (1974) ilk ve orta eğitim düzeylerindeki matematik öğretmenlerinin önemli bir bölümünün matematik kaygısına sahip olduğunu ve yaşadığı bu kaygıyı öğrencilerine yansıttığını belirtmektedir (Aktaran Baloğlu, 2001).

Matematik dersinde öğretme kaygısını Peker (2006: 77) "öğretmenlerin matematiksel kavram, teorem, formül veya problem çözme öğretiminde yaşadıkları gerginlik ve kaygı duygusu olarak" tanımlamaktadır.

[1] Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Sarı (2014) tarafından geliştirilen Matematik Öğretimi Kaygı Ölçeği'nde kaygı; öğretim süreci, alan bilgisi ve öz yeterliliğe ilişkin yaşanan kaygılar; Peker'in (2006) geliştirdiği Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı Ölçeği'nde ise alan bilgileri, öz güven, tutum ve alan eğitimi bilgileri boyutlarında ele alınmıştır.

Öğretmenlerin eğitim inançları üzerinde sahip oldukları eğitim felsefeleri oldukça etkili olup bu durum onların sınıf içi davranışlarına yansımakta ve nasıl bir öğretmen oldukları konusunda bilgi vermektedir (Oğuz vd., 2014). Buna dayanarak bireylerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin, onların eğitim inançlarının belirlenmesinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir (Yılmaz vd., 2011). Alan yazınında eğitim inançlarının belirlenmesinde etkili olan eğitim felsefeleri "ilerlemecilik, varoluşçuluk, daimicilik, esasicilik ve yeniden kurmacılık" kapsamında değerlendirilmiş (Alkın Şahin vd., 2014; Eğmir, 2019) ve aşağıda kısaca açıklanmıştır.

İdealizm ve realizmi temele alan daimicilik (Gökalp, 2020) eğitim felsefesinde insanın doğası her yerde ve her zaman aynı olup (Şişman, 2015) eğitim sürecinde öğrencilerin akıl yürütme yeteneklerinin iyileştirilmesine önem verilmektedir (Erden, 2015). İdealizm ve realizmin etkisinde olan esasicilik (Demirel, 2004; Gökalp, 2020) eğitim felsefesinde insan zihni doğuştan boş olarak kabul edilip insana gerekli olan temel bilgi ve becerileri kazandırmak önemlidir (Şişman, 2015). Daimicilikte sınıfta gerçek yaşam yerine ideal olanlar sunulmakta olup değerlendirmede ise eleyici ve seçici olacak şekilde değişmeyen gerçekler, öğrencilerin aklını kullanarak cevap verebilecekleri sorular sorulur (Erden, 2015). Esasicilikte ise konu alanının çok iyi özümsenmesi önemli olup öğretmen otoritedir ve öğrenmenin doğasında sıkı çalışma ile zorlama vardır (Demirel, 2004; Gökalp, 2020). Bu nedenle esasicilikte değerlendirmede konuların ne kadar öğrenildiği önemli olup bunu belirleyen klasik sınavlar yapılır (Erden, 2015). Pragmatik felsefeye dayanan ilerlemecilikte ise, okul yaşamın kendisi olup bu felsefede süreçte öğrenenlerin ilgileri ön planda tutulmakta ve öğrenmede problem çözmenin kullanılması önemsenmektedir (Demirel, 2004; Gökalp, 2020; Şişman, 2015). Bu eğitim felsefesinde içerik değişen bilgi ve çevreye uygun olarak yeniden değerlendirilmeli ve güncelleştirilmelidir (Şişman, 2015). Bu nedenle gerçek hayatta olan her şey okulda da olmalı, bireylerin gerçek hayatta karşılaşacağı sorular değerlendirmede sorularak bilimsel yöntemi kullanmaları desteklenmelidir (Erden, 2015). Dolayısıyla ilerlemecilik felsefesi, öğrenci merkezli olup öğretmen rehber rolünü üstlenmektedir (Gökalp, 2020). Yeniden kurmacılık ise ilerlemeciliğin devamı niteliğinde olup bu felsefede önemli olan toplumu yeniden düzenlemektir (Demirel, 2004; Gökalp, 2020; Şişman, 2015). Bu felsefe "toplumun beklentilerini öncelikli tutan programlar içerir" (Gökalp, 2020: 76). Varoluşçu eğitimde ise herkes kendi kararını almakta olup düşünce, duygu ve davranışlarından kendisi sorumludur (Erden, 2015). Eğitimin amacının özgürlüklerin artırılması olan varoluşçulukta eğitim ile kişinin kendisinin farkında olması ve kendini tanıması önemlidir (Gökalp, 2020). Bu felsefede öğretmenin görevi öğrencinin kendisini tanımasına yardımcı olmaktır (Şişman, 2015).

Araştırmanın önemi

Öğretmenlerin sınıf içinde birtakım rolleri bulunmakta olup Gage ve Berliner (1984) bunları "sınıf iklimini belirleme, gereksinimleri karşılama, duyguların yatışmasına yardımcı olma ve öğrencilerin öğrenmesine yardım etme" şeklinde belirlerken Woolfolk (1990) ise "öğretim uzmanı, güdüleyicilik, yöneticilik, liderlik, rehberlik, çevre mühendisliği ve model olma" şeklinde sınıflandırmaktadır (Aktaran Ün Açıkgöz, 2009: 99-100). Öğretmenlerin öğreticilik, eğiticilik ve bilgi yayıcılık rolleri arasında eğitimin ve okulun hedefleri doğrultusunda belirlenen bilgi, beceri ve tutumları öğrencilere kazandırmaları, öğretim sürecini yürütebilmeleri, öğreteceği konunun uzmanı olmaları önemli olup ders için gerekli hazırlıkları yapmaları, alan bilgisine sahip olmaları, farklı öğretim tekniklerini kullanmaları, planlı olmaları, uygun öğrenme ortamı

hazırlamaları, sınıfı yönetmeleri, öğrencileri güdülemeleri, onlara danışmanlık yapmaları gibi rolleri bulunmaktadır (Helvacı, 2017).

Öğrencilerde matematiğe yönelik önyargıların ve başarısızlık kaygılarının oluşmasında öğretmen oldukça önemli bir faktördür (Altundal, 2013). Çünkü öğretmenlerin sınıfta öğretmeye yönelik yaptığı davranışlar, öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkilemekte ve öğretimin niteliğinin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır (Aydın Yenihayat, 2007). Dolayısıyla öğretmenlerin davranışlarının öğrencilerin matematiğe yönelik tutumların oluşmasında oldukça önemli olduğu (Davarcıoğlu, 2008) söylenebilir. Özellikle ilkokulda sınıf öğretmenlerinin matematik dersinin öğretimindeki rolleri oldukça önemli olup öğrencilerin dersi sevmeleri ve bunun yanında dersi anlamaları için onlara destek olması gereklidir (Efe Ayaz, 2019; Hoşşirin Elmas, 2010). Özetle öğrencilerin matematik dersinde başarısız olmalarında olumsuz sınıf ortamları, çevresel koşulların yanında öğretmenlerden de söz edilebilir (Taş, 2005). Öğretmenlerin matematiksel kavramları doğru bir şekilde anlatmaları, öğrencilerin konuyu kavramalarını sağlamaları, aynı zamanda öğrencilere başarıyı hissettirmeleri, farklı problem çözme yöntemlerini öğretmeleri ve öğrencileri hayatında karşılaşma ihtimali olan problemler ile karşılaştırmaları oldukça önemlidir (Turşak, 2025). Bunların yanında öğretmenlerin konuyu öğretmek için sınıfta tercih ettiği strateji, yöntem ve uygulamaların öğrenci başarısında önemli olduğu göz ardı edilmemelidir (Uluışık, 2023). Bu nedenle matematik dersinde, sınıfta öğrenciyi motive edecek durumların oluşturulması, uygun öğretim yöntemlerinin kullanılması, ortamların hazırlanması, araç-gerecin tercih edilmesi ve öğrencinin derse hazır olması gibi durumların yanında öğretmenlerin konuya öğrencinin bakış açısı ile yaklaşabilmesi önemlidir (Taş, 2005). Ancak matematik öğretim kaygısı yüksek olan öğretmenler, dersi planlarken, uygularken özgüven eksikliği taşıyabilir ve bu durum öğretim yöntemlerinin etkililiğini olumsuz yönde etkileyebilir (Akıncı, 2024).

Öğretmenlerin öğretim sürecindeki kararları ve yaptıkları uygulamalar üzerinde etkili olan faktörlerden birisi eğitim inançlarıdır (Güven, 2022). Çünkü öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefeleri ve öğretmen modelleri, öğrencilere yönelik düşüncelerini ve değerlendirme şekillerini belirlemektedir (Öztürk, 2025). Bu durumda kaygısı yüksek olan öğretmenler kendilerini güvenli hissedecekleri yöntemleri tercih etmeye yönelebilir ve yenilikçi, öğrenci odaklı eğitim yaklaşımları benimsemeleri güçleşebilmektedir (Akıncı, 2024).

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile matematik öğretmeye yönelik kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir. Alan yazını incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim inançlarına/felsefelerine yönelik yapılan çalışmaların (Altınkurt vd., 2012; Aslan, 2017; Ateş, 2023; Ayaz, 2022; Balcı & Küçükoğlu, 2019; Boyacı, 2022; Can, 2020; Dağ & Çalık, 2020; Demir & Aktı Aslan, 2021; Eğmir vd., 2021; Güven, 2022; İzalan, 2017; Koç, 2019; Oğuz vd., 2014; Önden, 2019; Özbakış, 2018; Sinal, 2021; Tunca vd., 2015; Uğur, 2022) olduğu görülmüştür. Bunların yanında öğretmenlerin matematik öğretimine (Akgül, 2019; Ergen & Durmuş, 2022; Pektaş, 2024; Sarı & Aksoy, 2016; Toy, 2019; Uluışık, 2023; Yılmaz, 2025) ve matematik öğretmeye yönelik kaygılarının (Aslan, 2022; Karaşahin, 2020) incelendiği çalışmalarda alan yazınında yer almaktadır. Bütün bu çalışmalar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile matematik öğretmeye yönelik kaygıları arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın ilgili alan yazınında yer alan boşluğa katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin matematik öğretmeye yönelik kaygıları ile eğitim inançları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca araştırmada sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ve matematik öğretmeye yönelik kaygılarının çeşitli değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma gösterip göstermediği araştırılmaktadır. Dolayısıyla çalışmada aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeyleri ve eğitim inançlarını benimseme düzeyleri nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretmeye yönelik kaygıları ve eğitim inançları cinsiyetlerine, yaş aralıklarına, mesleki kıdem yıllarına, medeni durumlarına, sahip olunan çocuk sayısına, unvanlarına ve mezun olunan bölümlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretmeye yönelik kaygıları ile eğitim inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin matematik öğretmeye yönelik kaygıları ile eğitim inançlarını incelemek için betimsel ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek için ise ilişkisel tarama kullanılmıştır. Tarama modellerinde, geçmişte var olmuş veya hala devam eden bir durum olduğu biçimiyle tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2007).

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Antalya ilinin Alanya ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde ise 336 sınıf öğretmeni yer almakta olup öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1'de aktarılmıştır.

Tablo 1. Araştırmanın Örneklemindeki Sınıf Öğretmenlerine Ait Demografik Bilgiler

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kadın	225	66.96
	Erkek	111	33.03
Yaş Aralığı	21-30	25	7.44
	31-40	90	26.78
	41-50	137	40.77
	51 ve üstü	84	25
Medeni Durum	Evli	272	80.95
	Bekar	64	19.04
Mesleki Kıdem Yılı	0-9	35	10.41
	10-19	117	34.82
	20-29	124	36.90
	30 ve üstü	60	17.85
Unvanı	Başöğretmen	140	41.66
	Uzman	132	39.28
	Öğretmen	64	19.04
Mezun Olunan Bölüm	Sınıf	275	81.85
	Diğer	61	18.15
Sahip Olunan Çocuk Sayısı	0	75	22.32
	1	65	19.34
	2	165	49.10
	3 ve üzeri	31	9.22
	TOPLAM	336	100.0

Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, "Kişisel Bilgi Formu", "Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Matematik Öğretimi Kaygı Ölçeği" (Sarı, 2014) ve "Eğitim İnançları Ölçeği" (Yılmaz vd., 2011) kullanılarak toplanılmıştır. Sınıf öğretmenlerine yönelik matematik öğretimi kaygı ölçeği alan bilgisi, öğretim süreci ve öz-yeterliliğe ilişkin yaşanan kaygı olmak üzere 3 faktör ve toplam 23 maddeden oluşmaktadır (Sarı, 2014). Eğitim inançları ölçeği ise yeniden kurmacılık, esasicilik, daimicilik, ilerlemecilik ve varoluşçu eğitim olmak üzere 5 faktör ve toplam 40 maddeden oluşmaktadır (Yılmaz vd., 2011). Bu çalışmada ölçekler için güvenirlik analizleri tekrarlanmıştır. Araştırmada yapılan güvenirlik analizleri sonucunda Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla; matematik öğretimi kaygı ölçeğinin genelinde 0,900, eğitim inançları ölçeğinin alt boyutlarından ilerlemecilik 0,768, varoluşçu eğitim 0,722, yeniden kurmacılık 0,835, daimicilik 0,826 ve esasicilik 0,858 olarak hesaplanmıştır. Yapılan güvenirlik analizleri sonucunda matematik öğretimi kaygı ölçeğinde toplam ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu; eğitim inançları ölçeği alt boyutlarından ilerlemecilik ve varoluşçu eğitim alt boyutlarının oldukça güvenilir olduğu, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik alt boyutlarının ise yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir (Kayış, 2014).

Verilerin İşlenmesi ve Çözümlenmesi

Matematik öğretimi kaygı ölçeği puanları toplam ölçekte ve eğitim inançları ölçeğinin puanları ise alt boyutlarda hesaplanmıştır. Araştırmanın problemi çözümlenirken ölçeklerin minimum ve maksimum değerleri, ortalama puanları ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve öğretmenlerin ölçeklere katılım düzeyleri belirlenmiştir. Araştırmada veriler normal dağılım gösterdiğinden cinsiyet, medeni durum, mezun oldukları bölüm değişkenleri için bağımsız örneklemler için t testi; yaş aralığı, mesleki kıdem yılı, sahip olunan çocuk sayısı ve unvan değişkenleri için Tek Yönlü Varyans analizi testi kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada sınıf öğretmenlerin matematik öğretmeye yönelik kaygıları ile eğitim inançları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı uygulanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında, sınıf öğretmenlerinin matematik öğretmeye yönelik kaygıları ile eğitim inançlarına yönelik bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı Düzeyleri ile Eğitim İnançlarını Benimseme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmada Tablo 2'de sınıf öğretmenlerinin matematik öğretmeye yönelik kaygıları ile benimsedikleri eğitim inançlarına ilişkin hesaplanan betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygıları ile Eğitim İnançlarını Benimseme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt boyut/Ölçek	Madde sayısı	Min-Mak	Ortalama	Madde ortalama	Katılım Düzeyi	SS
Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı	23	23-92	44.3214	1.9270	Nadiren	12. 63580
İlerlemecilik	13	42-65	58,04	4,46	Kesinlikle Katılıyorum	5,02
Varoluşçuluk	7	25-35	32,66	4,66	Kesinlikle Katılıyorum	2,49
Yeniden kurmacılık	7	15-35	29,91	4,27	Kesinlikle Katılıyorum	4,26
Daimicilik	8	15-40	34,36	4,30	Kesinlikle Katılıyorum	5,06
Esasicilik	5	5-25	12,15	2,43	Katılmıyorum	4,68

Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretmeye yönelik kaygılarında ($\bar{x}$=1.9270) ölçeğin geneline "Nadiren" düzeyinde puan verdikleri belirlenmiştir. Bunun yanında sınıf öğretmenlerin eğitim inançları ölçeğinin "ilerlemecilik ($\bar{x}$ =4,46)", "varoluşçuluk ($\bar{x}$ =4,66)", "yeniden kurmacılık ($\bar{x}$ =4,27)" ve "daimicilik ($\bar{x}$ =4,30)" alt boyutlarına "Kesinlikle Katılıyorum" düzeyinde ve "esasicilik ($\bar{x}$ =2,43)" alt boyutuna ise "Katılmıyorum" düzeyinde puan verdikleri tespit edilmiştir. Dolayısıyla varoluşçuluk öğretmenlerin en çok benimsediği eğitim felsefesi olurken, esasicilik en az benimsediği eğitim felsefesi olarak belirlenmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygıları ile Eğitim İnançlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırmada Tablo 3'te sınıf öğretmenlerinin matematik öğretmeye yönelik kaygıları ile eğitim inançlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini incelemek için uygulanan bağımsız örneklemler için t testi analiz sonuçları aktarılmıştır.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygıları ile Eğitim İnançlarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımları ve t Testi Sonuçları

Alt boyut/ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	SD	t değeri	p
Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı	Kadın	225	45,2667	12,52961	334	1,961	0,051
	Erkek	111	42,4054	12,68957			
İlerlemecilik	Kadın	225	58,0400	5,20501	334	0,007	0,995
	Erkek	111	58,0360	4,65135			
Varoluşçuluk	Kadın	225	32,6000	2,52841	334	0,635	0,526
	Erkek	111	32,7838	2,42864			
Yeniden kurmacılık	Kadın	225	30,1244	4,15036	334	1,308	0,192
	Erkek	111	29,4775	4,48401			
Daimicilik	Kadın	225	34,7333	4,70941	334	1,945	0,053
	Erkek	111	33,5946	5,67671			
Esasicilik	Kadın	225	12,1378	4,70691	334	0,061	0,951
	Erkek	111	12,1712	4,66296			

*: $p<0.05$

Uygulanan testin sonucunda, sınıf öğretmenlerinin matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeylerinde ve eğitim inançları ölçeğinin tüm alt boyutlarında kadın ile erkek öğretmenlerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar gözlenmemiştir [$t_{\text{Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı}}$ (334) = 1,961, p>0,05; $t_{\text{İlerlemecilik}}$ (334) =0,007, p>0,05; $t_{\text{Varoluşçuluk}}$ (334) = 0,635, p>0,05; $t_{\text{Yeniden Kurmacılık}}$ (334) = 1,308, p>0,05; $t_{\text{Daimicilik}}$ (334) = 1,945, p>0,05; $t_{\text{Esasicilik}}$ (334) = 0,061, p>0,05].

Araştırmada Tablo 4'te sınıf öğretmenlerinin matematik öğretmeye yönelik kaygıları ile eğitim inançlarının yaş aralıklarına göre istatistiksel bakımdan anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (One- Way ANOVA) sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygıları ile Eğitim İnançlarının Yaş Aralıklarına Göre Dağılımları ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt boyut	Yaş Aralıkları	n	x̄	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ort.	F	p
Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı	A	25	50,7200	11,50913	GA	1718,594	3	572,865	3,674	,013*
	B	90	44,7000	12,32195						
	C	137	44,6350	13,46284	Gİ	51768,692	332	155,930		
	D	84	41,5000	11,20832						
	Toplam	336	44,3214	12,63580	Toplam	53487,286	335			
İlerlemecilik	A	25	57,4000	3,95811	GA	20,753	3	6,918	,273	,845
	B	90	58,3556	5,15667						
	C	137	58,0292	5,16911	Gİ	8427,744	332	25,385		
	D	84	57,9048	4,97129						
	Toplam	336	58,0387	5,02189	Toplam	8448,497	335			
Varoluşçuluk	A	25	32,0400	2,74591	GA	11,524	3	3,841	,616	,605
	B	90	32,6333	2,50595						
	C	137	32,7737	2,57817	Gİ	2071,798	332	6,240		
	D	84	32,6905	2,27069						
	Toplam	336	32,6607	2,49377	Toplam	2083,321	335			
Yeniden kurmacılık	A	25	29,0400	4,42982	GA	30,632	3	10,211	,558	,643
	B	90	29,7000	4,54058						
	C	137	30,0730	4,10816	Gİ	6070,690	332	18,285		
	D	84	30,1310	4,20779						
	Toplam	336	29,9107	4,26766	Toplam	6101,321	335			
Daimicilik	A	25	34,2800	4,77424	GA	305,427	3	101,809	4,071	,007*
	B	90	32,8111	5,79596						
	C	137	34,9781	4,99333	Gİ	8303,716	332	25,011		
	D	84	35,0238	4,07158						
	Toplam	336	34,3571	5,06941	Toplam	8609,143	335			
Esasicilik	A	25	13,0400	5,23195	GA	29,920	3	9,973	,452	,716
	B	90	11,9444	4,48057						
	C	137	12,2628	4,53624	Gİ	7324,639	332	22,062		
	D	84	11,9167	5,00893						
	Toplam	336	12,1488	4,68550	Toplam	7354,560	335			

*: p<0,05; A=21-30, B=31-40, C= 41-50, D=51 ve üstü; GA= Gruplar arası, Gİ= Gruplar içi

Uygulanan testin sonucunda, sınıf öğretmenlerinin yaş aralıklarının matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeyleri ile eğitim inançlarının sadece daimicilik alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar gözlenmiştir [$F_{\text{Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı}}$ (3,332) = 3,674, p<0,05; $F_{\text{Daimicilik}}$ (3,332) = 4,071, p<0,05; $F_{\text{İlerlemecilik}}$ (3,332) = 0,273, p>0,05; $F_{\text{Varoluşçuluk}}$ (3,332) = 0,616, p>0,05; $F_{\text{Yeniden Kurmacılık}}$ (3,332) = 0,558, p>0,05; $F_{\text{Esasicilik}}$ (3,332) = 0,452, p>0,05]. Uygulanan Scheffe testi sonucunda, sınıf öğretmenlerinin matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeyleri arasında yaş aralığı "21-30" olan öğretmenlerin kaygı düzeylerinin yaş aralığı "51 ve üstü" olan öğretmenlerin kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yaş aralığı "31-40" olan öğretmenlerin daimicilik felsefesini benimseme düzeylerinin yaş aralığı "51 ve üstü" ve "41-50" olan öğretmenlerin daimicilik felsefesini benimseme düzeylerinden daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bunların yanında sınıf öğretmenlerin yaş aralıklarının eğitim inançları ölçeğinin daimicilik hariç diğer alt boyutları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmada Tablo 5'te sınıf öğretmenlerinin matematik öğretmeye yönelik kaygıları ile eğitim inançlarının mesleki kıdem yıllarına göre istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygıları ile Eğitim İnançlarının Mesleki Kıdem Yıllarına Göre Dağılımları ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt boyut	Mesleki kıdem yılları	n	x̄	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ort.	F	p
Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı	A	35	48,0571	12,54625	GA	1998,773	3	666,258	4,296	,005*
	B	117	46,3077	12,15876						
	C	124	43,2823	13,52658	Gİ	51488,513	332	155,086		
	D	60	40,4167	10,48209						
	Toplam	336	44,3214	12,63580	Toplam	53487,286	335			
İlerlemecilik	A	35	57,9714	4,25293	GA	37,373	3	12,458	,492	,688
	B	117	58,0000	5,12263						
	C	124	58,3871	5,15406	Gİ	8411,124	332	25,335		
	D	60	57,4333	5,01647						
	Toplam	336	58,0387	5,02189	Toplam	8448,497	335			
Varoluşçuluk	A	35	32,6286	2,53314	GA	15,536	3	5,179	,831	,477
	B	117	32,4786	2,58843						
	C	124	32,9355	2,44863	Gİ	2067,785	332	6,228		
	D	60	32,4667	2,38261						
	Toplam	336	32,6607	2,49377	Toplam	2083,321	335			
Yeniden kurmacılık	A	35	29,0571	4,68378	GA	50,678	3	16,893	,927	,428
	B	117	29,9573	4,31596						
	C	124	30,2823	4,11928	Gİ	6050,643	332	18,225		
	D	60	29,5500	4,23234						
	Toplam	336	29,9107	4,26766	Toplam	6101,321	335			
Daimicilik	A	35	33,9429	4,86248	GA	140,047	3	46,682	1,830	,141
	B	117	33,5726	5,86826						
	C	124	34,9758	4,76857	Gİ	8469,096	332	25,509		
	D	60	34,8500	3,84807						
	Toplam	336	34,3571	5,06941	Toplam	8609,143	335			
Esasicilik	A	35	13,0857	4,99630	GA	62,564	3	20,855	,949	,417
	B	117	11,8205	4,66575						
	C	124	12,4032	4,63448	Gİ	7291,996	332	21,964		
	D	60	11,7167	4,65083						
	Toplam	336	12,1488	4,68550	Toplam	7354,560	335			

*: p<0,05; A=0-9, B=10-19, C=20-29, D=30 ve üstü; GA= Gruplar arası, Gİ= Gruplar içi

Uygulanan testin sonucunda, sınıf öğretmenlerinin sadece matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeyleri arasında mesleki kıdem yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar gözlenmiştir [$F_{\text{Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı}}$ (3,332) = 4,296, p<0,05; $F_{\text{İlerlemecilik}}$ (3,332) = 0,492, p>0,05; $F_{\text{Varoluşçuluk}}$ (3,332) = 0,831, p>0,05; $F_{\text{Yeniden Kurmacılık}}$ (3,332) = 0,927, p>0,05; $F_{\text{Daimicilik}}$ (3,332) = 1,830, p>0,05; $F_{\text{Esasicilik}}$ (3,332) = 0,949, p>0,05]. Uygulanan Scheffe testi sonucunda, anlamlı farkın "30 ve üstü" mesleki kıdem yılı aralığındaki öğretmenler ile "0-9" ve "10-19" mesleki kıdem yılı aralığındaki öğretmenler arasında olduğu ve "30 ve üstü" mesleki kıdem yılı aralığındaki öğretmenlerin kaygı düzeylerinin "0-9" ve "10-19" mesleki kıdem yılı aralığındaki öğretmenlerin kaygı düzeylerinden daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında mesleki kıdem yılı değişkeninin öğretmenlerin eğitim inançları ölçeğinin tüm alt boyutlarında anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmada Tablo 6'da sınıf öğretmenlerinin matematik öğretmeye yönelik kaygıları ile eğitim inançlarının medeni durumlarına göre istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla uygulanan bağımsız örneklemler için t testi analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygıları ile Eğitim İnançlarının Medeni Durumlarına Göre Dağılımları ve t Testi Sonuçları

Alt boyut/ölçek	Medeni Durum	n	x̄	SS	SD	t değeri	p
Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı	Evli	272	43,8566	12,14115	334	1,392	0,165
	Bekar	64	46,2969	14,49212			
İlerlemecilik	Evli	272	57,9375	5,07797	334	0,761	0,447
	Bekar	64	58,4688	4,79076			
Varoluşçuluk	Evli	272	32,7243	2,44219	334	0,963	0,336
	Bekar	64	32,3906	2,70577			
Yeniden kurmacılık	Evli	272	29,7537	4,31016	334	1,392	0,165
	Bekar	64	30,5781	4,04657			
Daimicilik	Evli	272	34,1691	5,14807	334	1,404	0,161
	Bekar	64	35,1563	4,67421			
Esasicilik	Evli	272	12,2096	4,68768	334	0,489	0,625
	Bekar	64	11,8906	4,70433			

*: $p<0.05$

Uygulanan testin sonucunda, sınıf öğretmenlerinin matematik öğretmeye yönelik kaygıları ile eğitim inançlarının tüm alt boyutlarında evli ile bekar öğretmenlerin puanları arasında anlamlı farklılıklar görülmemiştir [$t_{\text{Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı}}$ (334) = 1,392, p>0,05; $t_{\text{İlerlemecilik}}$ (334) = 0,761, p>0,05; $t_{\text{Varoluşçuluk}}$ (334) = 0,963, p>0,05; $t_{\text{Yeniden Kurmacılık}}$ (334) = 1,392, p>0,05; $t_{\text{Daimicilik}}$ (334) = 1,404, p>0,05; $t_{\text{Esasicilik}}$ (334) =0,489, p>0,05]. Araştırmanın bu bulgusuna dayanarak medeni durumun öğretmenlerin matematik öğretmeye yönelik kaygıları ile eğitim inançlarında anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmada Tablo 7'de sınıf öğretmenlerinin matematik öğretmeye yönelik kaygıları ile eğitim inançlarının sahip olunan çocuk sayısına göre istatistiksel bakımdan anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları aktarılmıştır.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygıları ile Eğitim İnançlarının Sahip Olunan Çocuk Sayısına Göre Dağılımları ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt boyut/ Ölçek	Çocuk Sayısı	n	x̄	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ort.	F	p
Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı	A	75	46,6533	12,15496	GA	1036,418	3	345,473	2,187	,089
	B	65	44,1846	10,02948						
	C	165	44,1576	13,81010	Gİ	52450,868	332	157,985		
	D	31	39,8387	11,25788						
	Toplam	336	44,3214	12,63580	Toplam	53487,286	335			
İlerlemecilik	A	75	57,8933	4,50097	GA	60,868	3	20,289	,803	,493
	B	65	58,5231	5,34763						
	C	165	57,7333	5,25697	Gİ	8387,629	332	25,264		
	D	31	59,0000	4,18728						
	Toplam	336	58,0387	5,02189	Toplam	8448,497	335			
Varoluşçuluk	A	75	32,8267	2,56996	GA	23,651	3	7,884	1,271	,284
	B	65	32,7077	2,42205						
	C	165	32,4424	2,58124	Gİ	2059,670	332	6,204		
	D	31	33,3226	1,85089						
	Toplam	336	32,6607	2,49377	Toplam	2083,321	335			
Yeniden kurmacılık	A	75	29,8800	4,26792	GA	117,554	3	39,185	2,174	,091
	B	65	30,4308	3,81596						
	C	165	29,4485	4,52420	Gİ	5983,767	332	18,023		
	D	31	31,3548	3,40145						
	Toplam	336	29,9107	4,26766	Toplam	6101,321	335			

Daimicilik	A	75	34,3733	5,10636	GA	23,987	3	7,996	,309	,819
	B	65	33,9692	5,75806						
	C	165	34,3758	4,85692	Gİ	8585,156	332	25,859		
	D	31	35,0323	4,70803						
	Toplam	336	34,3571	5,06941	Toplam	8609,143	335			
Esasicilik	A	75	12,7867	4,92455	GA	94,484	3	31,495	1,440	,231
	B	65	11,1692	4,40727						
	C	165	12,2121	4,54488	Gİ	7260,075	332	21,868		
	D	31	12,3226	5,27502						
	Toplam	336	12,1488	4,68550	Toplam	7354,560	335			

*: p<0,05; A=0, B=1, C=2, D=3 ve üstü; GA= Gruplar arası, Gİ= Gruplar içi

Uygulanan testin sonucunda, sınıf öğretmenlerinin matematik öğretmeye yönelik kaygıları ile eğitim inançları ölçeğin tüm alt boyutlarında öğretmenlerin sahip olunan çocuk sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar gözlenmemiştir [$F_{\text{Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı}}$ (3,332) = 2,187, p>0,05; $F_{\text{İlerlemecilik}}$ (3,332) = 0,803, p>0,05; $F_{\text{Varoluşçuluk}}$ (3,332) = 1,271, p>0,05; $F_{\text{Yeniden Kurmacılık}}$ (3,332) = 2,174, p>0,05; $F_{\text{Daimicilik}}$ (3,332) = 0,309, p>0,05; $F_{\text{Esasicilik}}$ (3,332) = 1,440, p>0,05]. Bu bulgu ışığında sahip olunan çocuk sayısının öğretmenlerin matematik öğretmeye yönelik kaygıları ile eğitim inançları ölçeğinin tüm alt boyutları üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmada Tablo 8'de sınıf öğretmenlerinin matematik öğretmeye yönelik kaygıları ile eğitim inançlarının unvanlarına göre istatistiksel bakımdan anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (One- Way ANOVA) sonuçları sunulmuştur.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygıları ile Eğitim İnançlarının Unvanlara Göre Dağılımları ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt boyut/ Ölçek	Unvan	n	x̄	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ort.	F	p
Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı	A	140	41,7643	11,98657	GA	1648,837	2	824,419	5,296	,005*
	B	132	45,7045	13,10774						
	C	64	47,0625	12,18883	Gİ	51838,449	333	155,671		
	Toplam	336	44,3214	12,63580	Toplam	53487,286	335			
İlerlemecilik	A	140	57,8500	5,17176	GA	16,147	2	8,074	,319	,727
	B	132	58,3106	5,10071						
	C	64	57,8906	4,55345	Gİ	8432,350	333	25,322		
	Toplam	336	58,0387	5,02189	Toplam	8448,497	335			
Varoluşçuluk	A	140	32,6071	2,52668	GA	12,680	2	6,340	1,020	,362
	B	132	32,8712	2,42571						
	C	64	32,3438	2,55864	Gİ	2070,641	333	6,218		
	Toplam	336	32,6607	2,49377	Toplam	2083,321	335			
Yeniden kurmacılık	A	140	29,7643	4,36073	GA	91,418	2	45,709	2,533	,081
	B	132	30,4773	4,13598						
	C	64	29,0625	4,22718	Gİ	6009,903	333	18,048		
	Toplam	336	29,9107	4,26766	Toplam	6101,321	335			
Daimicilik	A	140	34,6143	4,69591	GA	19,852	2	9,926	,385	,681
	B	132	34,2727	5,70401						
	C	64	33,9688	4,47557	Gİ	8589,291	333	25,794		
	Toplam	336	34,3571	5,06941	Toplam	8609,143	335			

Esasicilik	A	140	11,9714	4,54228	GA	14,549	2	7,275	,330	,719
	B	132	12,1439	4,88514						
	C	64	12,5469	4,62200	Gİ	7340,010	333	22,042		
	Toplam	336	12,1488	4,68550	Toplam	7354,560	335			

*: p<0,05; A= Başöğretmen, B=Uzman, C= Öğretmen; GA= Gruplar arası, Gİ= Gruplar içi

Uygulanan testin sonucunda, sınıf öğretmenlerinin sadece matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeylerinde unvanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar gözlenmiştir [$F_{\text{Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı}}$ (2,333) = 5,296, p<0,05; $F_{\text{İlerlemecilik}}$ (2,333) = 0,319, p>0,05; $F_{\text{Varoluşçuluk}}$ (2,333) = 1,020, p>0,05; $F_{\text{Yeniden Kurmacılık}}$ (2,333) = 2,533, p>0,05; $F_{\text{Daimicilik}}$(2,333) = 0,385, p>0,05; $F_{\text{Esasicilik}}$ (2,333) = 0,330, p>0,05]. Yapılan Scheffe testi neticesinde, başöğretmen unvanına sahip öğretmenler ile unvanı uzman ve öğretmen olan katılımcı öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiş olup başöğretmen unvanına sahip öğretmenlerin kaygı düzeylerinin unvanı uzman ve öğretmen olan katılımcı öğretmenlerin kaygı düzeylerinden daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında araştırmada öğretmenlerin eğitim inançlarında unvan değişkeninin anlamlı düzeyde bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Araştırmada Tablo 9'da sınıf öğretmenlerinin matematik öğretmeye yönelik kaygıları ile eğitim inançlarının mezun olunan bölüme göre istatistiksel bakımdan anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için uygulanan bağımsız örneklemler için t testi analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygıları ile Eğitim İnançlarının Mezun Olunan Bölüme Göre Dağılımları ve t Testi Sonuçları

Alt Boyut/Ölçek	Mezun Olunan Bölüm	n	x̄	ss	sd	t değeri	p
Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı	Sınıf	275	44,1782	12,95363	334	0,441	0,660
	Diğer	61	44,9672	11,16537			
İlerlemecilik	Sınıf	275	58,1273	5,18298	334	0,686	0,493
	Diğer	61	57,6393	4,23491			
Varoluşçuluk	Sınıf	275	32,6182	2,59063	109,279	0,779	0,438
	Diğer	61	32,8525	2,00696			
Yeniden kurmacılık	Sınıf	275	30,0036	4,41836	106,701	0,980	0,329
	Diğer	61	29,4918	3,51009			
Daimicilik	Sınıf	275	34,2873	5,25354	334	0,536	0,592
	Diğer	61	34,6721	4,16222			
Esasicilik	Sınıf	275	12,1782	4,82628	334	0,244	0,808
	Diğer	61	12,0164	4,02282			

*: p<0.05

Uygulanan testin sonucunda, sınıf öğretmenlerinin matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeyleri ile eğitim inançları ölçeğinin tüm alt boyutlarında sınıf öğretmenliği mezunu olan öğretmenler ile diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar gözlenmemiştir [$t_{\text{Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı}}$ (334) =0,441, p>0,05; $t_{\text{İlerlemecilik}}$ (334) =0,686, p>0,05; $t_{\text{Varoluşçuluk}}$ (109,279) = 0,779, p>0,05; $t_{\text{Yeniden Kurmacılık}}$ (106,701) = 0,980, p>0,05; $t_{\text{Daimicilik}}$ (334) = 0,536, p>0,05; $t_{\text{Esasicilik}}$ (334) =0,244, p>0,05]. Araştırmanın bu bulgusuna dayanarak mezun olunan bölümün öğretmenlerin matematik öğretmeye yönelik kaygıları ve eğitim inançlarında anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerin Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygıları ile Eğitim İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeyleri ile eğitim inançları ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı

kullanılmıştır. Ölçeklere ait betimsel istatistikler Tablo 10 ve Pearson Korelasyon Katsayıları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygıları ile Eğitim İnançlarına Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	Alt boyut	Ortalama	Standart sapma
Matematik Öğretimi Kaygı Ölçeği	Toplam Kaygı	44,3214	12,63580
Eğitim İnançları Ölçeği	İlerlemecilik	58,0387	5,02189
	Varoluşçuluk	32,6607	2,49377
	Yeniden kurmacılık	29,9107	4,26766
	Daimicilik	34,3571	5,06941
	Esasicilik	12,1488	4,68550

Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerin Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygıları ile Eğitim İnançları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

Değişken		İlerlemecilik	Varoluşçuluk	Yeniden kurmacılık	Daimicilik	Esasicilik	Toplam Kaygı
1. İlerlemecilik	Pearson's r	—					
2. Varoluşçuluk	Pearson's r	0.447***	—				
3.Yeniden kurmacılık	Pearson's r	0.511***	0.314***	—			
4. Daimicilik	Pearson's r	0.337***	0.221***	0.533***	—		
5. Esasicilik	Pearson's r	-0.263***	-0.223***	-0.088	0.089	—	
6.Toplam Kaygı	Pearson's r	0.052	-0.025	0.080	0.050	0.067	—

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tablo11'de görüleceği üzere, sınıf öğretmenlerin matematik öğretmeye yönelik kaygıları ile eğitim inançları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olup olmadığını incelemek için basit korelasyon analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda, sınıf öğretmenlerinin matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeyleri ile eğitim inançları ölçeğinin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları ilerlemecilik alt boyutunda (r=0,052, r^2= 0,002704), varoluşçuluk alt boyutunda (r=0,025, r^2= 0,000625), yeniden kurmacılık alt boyutunda (r=0,080, r^2= 0,0064), daimicilik alt boyutunda (r=0,050, r^2= 0,0025) ve esasicilik alt boyutunda (r=0,067, r^2= 0,004489) olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin matematik öğretmeye yönelik kaygıları ile eğitim inançları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmada sonuç ve tartışma araştırmanın alt problemlerine göre sırasıyla sunulmuştur.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin matematik öğretmeye yönelik kaygı puanlarının genel ortalaması "1.9270" olarak hesaplanmış olup ölçeğe katılım düzeyleri "Nadiren" olarak belirlenmiştir. Bu sonuca bakılarak araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretmeye yönelik kaygılarının genel olarak düşük olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu sonucunu alan yazınında Toy (2019) tarafından yapılan araştırmanın sonucu desteklemektedir. Çünkü ilkokul öğretmenleri ile yapılan bu çalışmada öğretmenlerin matematik öğretimi kaygı ölçeğinin genel puan ortalaması "1.92" olarak belirlenmiştir (Toy, 2019). Bunun

yanında alan yazınında Pektaş (2024) tarafından sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmada öğretmenlerin matematik öğretiminde orta düzeyde kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Karaşahin (2020) tarafından yapılan çalışmada hem sınıf hem de ortaokul öğretmenlerinin matematik öğretme kaygılarının "Kesinlikle Katılmıyorum" düzeyinde olduğu görülmüştür. Matematik öğretmenlerinin matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeylerinin incelendiği çalışmalarda Yılmaz (2025) kaygı düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşırken Aslan (2022) kaygı seviyelerinin çok düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarını benimseme düzeyleri incelenmiş ve varoluşçuluk öğretmenlerin en çok katılım gösterdiği alt boyut iken esasicilik en az katılım gösterdiği alt boyut olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın bu sonucunu alan yazınında öğretmenlerle yapılan (Altınkurt vd., 2012; Aslan, 2017; Ateş, 2023; Balcı & Küçükoğlu, 2019; Boyacı, 2022; Can, 2020; Dağ & Çalık, 2020; Demir & Aktı Aslan, 2021; Eğmir vd., 2021; Güven, 2022; Oğuz vd., 2014; Önden, 2019; Tunca vd., 2015) çalışmaların sonucu desteklemektedir. Bunların yanında Uğur (2022) tarafından yapılan çalışmada matematik öğretmenlerinin en çok benimsediği eğitim felsefesi daimicilik olarak belirlenirken en az benimsediği felsefe ise esasicilik olarak belirlenmiştir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre matematik öğretmeye yönelik kaygılarında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazınında araştırmanın bu sonucunu destekleyen çalışmalar yer almaktadır (Ergen & Durmuş, 2022; Karaşahin, 2020; Toy, 2019; Turşak, 2025; Yılmaz, 2025). Ancak Pektaş (2024) tarafından yapılan çalışmada erkek katılımcıların kadın katılımcılardan daha yüksek matematik öğretimi kaygısı yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında Aslan (2022) tarafından yapılan çalışmada ise kadın öğretmenlerin matematik öğretmeye yönelik kaygı ölçeğinde ortalamalarının erkek öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarında cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılıklar gözlenmemiştir. Alan yazınında araştırmanın bu sonucunu destekleyen çalışmalar yer almaktadır (Boyacı, 2022; Güven, 2022). Alan yazınında yapılan çalışmaların birçoğunda varoluşçuluk eğitim felsefesinde kadın öğretmenlerin lehine (Aslan, 2017; Ateş, 2023; Eğmir vd., 2021; Özbakış, 2018; Oğuz vd., 2014; Önden, 2019), ilerlemecilik eğitim felsefesinde kadın öğretmenlerin lehine (Aslan, 2017; Dağ & Çalık, 2020; Eğmir vd., 2021; Özbakış, 2018), yeniden kurmacılık eğitim felsefesinde kadın öğretmenler lehine (Eğmir vd., 2021) anlamlı farklılıklar bulunurken daimicilik eğitim felsefesinde erkek öğretmenlerin lehine (Can, 2020; Ayaz, 2022; Sinal, 2021) ve esasicilik eğitim felsefesinde erkek öğretmenlerin lehine (Can, 2020; Dağ & Çalık, 2020; Demir & Aktı Aslan, 2021; Eğmir vd., 2021; Özbakış, 2018; Önden, 2019; Sinal, 2021) anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ancak yeniden kurmacılık alt boyutunda Ayaz (2022) tarafından yapılan çalışmada erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Araştırmada "21-30" yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin matematik öğretmeye yönelik kaygılarının "51 ve üstü" yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerin kaygılarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak alan yazınında sınıf öğretmenleri ile (Pektaş, 2024; Turşak, 2025) yapılan çalışmalarda yaş değişkeninin öğretmenlerin matematik öğretimi kaygılarında anlamlı farklılıklar oluşturmadığı görülmüştür. Aynı şekilde alan yazınında Yılmaz (2025) tarafından matematik öğretmenleri ile yapılan çalışmada öğretmenlerin matematik öğretmeye yönelik kaygılarında anlamlı farklılıklar oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Aslan (2022) tarafından yapılan çalışmada "41 ve üzeri yaş" ve "31-40 yaş" aralığındaki öğretmenlerin kaygı puanları "20-25 yaş" aralığındaki öğretmenlerin kaygı puanlarından daha düşük olarak belirlenmiştir. Aynı çalışmada "31-40 yaş" aralığındaki öğretmenlerin matematik öğretmeye yönelik kaygı puanları "26-30 yaş" aralığındaki öğretmenlerin kaygı puanlarından daha düşük olduğu görülmüştür (Aslan, 2022).

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin yaş aralıklarına göre eğitim inançları ölçeğinin sadece daimicilik alt boyutunda "31-40" yaş aralığındaki öğretmenlerin daimicilik felsefesini benimseme düzeylerinin "41-50" ve "51 ve üstü" yaş aralığındaki öğretmenlerin daimicilik felsefesini benimseme düzeylerinden daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bu sonucunu alan yazınında Güven (2022) ve Sinal (2021) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları desteklemektedir. Çünkü bu çalışmalarda öğretmenlerin yaşlarına göre eğitim inançları ölçeğinin sadece daimicilik alt boyutunda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir (Güven, 2022; Sinal, 2021). Ancak öğretmenlerin eğitim inançlarında Özbakış (2018) tarafından yapılan çalışmada varoluşçuluk alt boyutunda, Ayaz (2022) tarafından yapılan çalışmada ise daimicilik, esasicilik ve yeniden kurmacılık alt boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bunların yanında Dağ ve Çalık (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin daimicilik ve esasicilik alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Ancak Boyacı (2022) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeylerinde mesleki kıdem yılı değişkenine göre "30 ve üstü" mesleki kıdem yılı aralığındaki sınıf öğretmenlerin kaygı düzeylerinin "0-9" ve "10-19" mesleki kıdem yılına sahip olan öğretmenlere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Alan yazınında Aslan (2022) ve Pektaş (2024) tarafından yapılan çalışmanın sonucu araştırmanın sonucunu kısmen desteklemektedir. Çünkü Aslan (2022) "1-5 yıl" mesleki deneyime sahip öğretmenlerin matematik öğretmeye yönelik kaygı puanlarını diğer mesleki deneyime sahip öğretmenlerin kaygı puanlarından daha yüksek olarak tespit edilmiştir. Bunun yanında Pektaş (2024) tarafından sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmada "11-20 yıl" mesleki deneyime sahip öğretmenlerin matematik öğretimi genel kaygı puanları "1-5 yıl" ve "6-10 yıl" arasındaki mesleki deneyime sahip öğretmenlerin kaygı seviyelerinden düşük olarak tespit edilmiştir. Bunların yanında alan yazınında yapılan birçok çalışmada mesleki deneyimin/kıdemin öğretmenlerin matematik öğretimi kaygılarında anlamlı etkisi görülmemiştir (Ergen & Durmuş, 2022; Toy, 2019; Turşak, 2025).

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarında mesleki kıdem değişkenine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmemiştir. Araştırmanın bu sonucunu alan yazınında Sinal (2021) tarafından yapılan çalışmanın sonucu desteklemektedir. Ancak alan yazınında Aslan (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin daimicilik alt boyutunda kıdem yılına göre anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bunun yanında Altınkurt vd., (2012) tarafından yapılan çalışmada 10 yıldan daha az kıdeme sahip öğretmenlerin ilerlemecilik ve varoluşçuluk inançları diğer kıdemlere sahip öğretmenlerden daha yüksek olarak belirlenmiştir (Altınkurt vd., 2012). Aynı zamanda Boyacı (2022) ve Can (2020) tarafından yapılan çalışmalarda da daimicilik alt boyutunda çalışma süresine/kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bunların yanında Demir ve Aktı Aslan (2021) tarafından yapılan çalışmada eğitim inançları ölçeğinin tüm alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar tespit edilirken Eğmir vd. (2021) tarafından yapılan çalışmada yeniden kurmacılık alt boyutu hariç bütün alt boyutlarda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Güven (2022) ile Dağ ve Çalık (2020) tarafından yapılan çalışmalarda kıdem değişkenine göre daimici ve esasici alt boyutlarda anlamlı farklılıklar tespit edilirken Oğuz vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada daimici, ilerlemeci ve varoluşçuluk alt boyutlarında kıdeme göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ayaz (2022) tarafından yapılan çalışmada ise esasicilik ve yeniden kurmacılık alt boyutlarında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre matematik öğretmeye yönelik kaygılarında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazınında araştırmanın bu sonucunu destekleyen Yılmaz (2025) tarafından yapılan çalışmada, matematik

öğretmenlerinin medeni durumlarına göre matematik öğretmeye yönelik kaygılarında anlamlı farklılıklar oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre eğitim inançlarında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucunu alan yazınında Ayaz (2022) tarafından yapılan çalışmanın varoluşçuluk alt boyutunda elde edilen sonucu desteklemektedir. Çünkü bu çalışmada daimici, ilerlemeci ve yeniden kurmacı alt boyutlarında bekar öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar bulunurken esasicilik alt boyutunda evli öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Ayaz, 2022). Ayrıca Sinal (2021) tarafından yapılan çalışmada daimicilik eğitim felsefesinde medeni duruma göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin sahip olunan çocuk sayısı değişkenine göre matematik öğretmeye yönelik kaygıları ile eğitim inançlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir. Ancak alan yazınında Sinal (2021) tarafından yapılan çalışmada daimici eğitim felsefesinde çocuk sayısına göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu çalışmada çocuk sayısı "1" ve "2 ve üstü" olan öğretmenlerin daimicilik alt boyutundaki puanlarının çocuğu olmayan öğretmenlerin puanlarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sinal, 2021).

Araştırmada başöğretmen unvanına sahip öğretmenlerin kaygı düzeylerinin unvanı uzman ve öğretmen olan katılımcı öğretmenlerin kaygı düzeylerinden düşük olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında araştırmada sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının unvan değişkenine göre ölçeğin bütün alt boyutlarında öğretmenlerin puanları arasında anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin mezun olunan bölüm değişkenine göre matematik öğretmeye yönelik kaygıları ile eğitim inançlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir.

Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin matematik öğretmeye yönelik kaygıları ile eğitim inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler tespit edilmemiştir. Araştırmanın bu sonucu ile bağlantılı olarak alan yazınında Sarı ve Aksoy (2016) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin matematik öğretim kaygısı ile öğretim stilleri arasında ilişki incelenmiş ve negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Bu araştırma, Antalya ili Alanya ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır. Gelecek çalışmalarda, daha geniş örneklemlerle karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

Araştırma sınıf öğretmenlerinin matematik öğretmeye yönelik kaygıları ile eğitim inançları arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamsız çıkmasının altındaki nedenleri açığa çıkarmak için gelecek araştırmalarda görüşme ve sınıf içi gözlem gibi nitel veri toplama yöntemleriyle desteklenen karma yöntem çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKLAR

Akgül, F. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi kaygısı ve üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 537710) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Akıncı, F. M. (2024). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının 21. yy. becerileri öz yeterlilik algıları ve matematik öğretimi kaygısının bazı değişkenler bakımından incelenmesi* (Tez No. 907613) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Alkan, V. (2011). Etkili matematik öğretiminin gerçekleştirilmesindeki engellerden biri: Kaygı ve nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 89-107.

Alkın Şahin, S., Tunca, N., & Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online, 13*(4), 1473-1492. https://doi.org/10.17051/io.2014.56482

Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(2), 1-19.

Altundal, H. (2013). *Öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile matematik öğretim kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 328688) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(4), 1453-1468.

Aslan, T. (2022). *Matematik öğretmenlerinin mesleki öz yeterlikleri ile matematik öğretmeye yönelik kaygıları arasındaki ilişki* (Tez No. 805103) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Ateş, M. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 777551) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Ayaz, M. A. (2022). Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile değerler eğitimi tutumları arasındaki ilişki (Tez No. 729026) [Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Aydın Yenihayat, S. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin matematik kaygısı ile öğretmen tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Tez No. 241872) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Balcı, A., & Küçükoğlu, A. (2019). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ve özyeterlik inançları üzerine bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(3), 1123-1139. https://doi.org/10.24106/kefdergi.2712

Baloğlu, M. (2001). Matematik korkusunu yenmek (Matematik eğitiminin öğrencilerde neden olduğu kaygının sebepleri ve telafisi konusunda öğrenci, öğretmen, okul yönetimi ve velilerin geliştirebilecekleri stratejiler). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi,* 1, 59-76

Başarır, D. (1990). *Ortaokul son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, durumluk kaygı, akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişkiler* (Tez No. 12445) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Boyacı, M. (2022). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimi ve bilimin doğası inanışları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No. 767844) [Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Can, Ö. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi* (Tez No. 646841) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Cüceloğlu, D. (2006). İnsan ve davranışı. Remzi Kitapevi

Dağ, S., & Çalık, T. (2020). Anadolu Lisesi öğretmenlerinin felsefi yaklaşımlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, *7*(1), 51-64.

Davarcıoğlu, P. (2008). *Orta öğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin matematik korkusu* (Tez No. 216952) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Demir, O., & Aktı Aslan, S. (2021). Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(1), 307-321. https://doi.org/10.21666/muefd.842880

Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem A Yayıncılık.

Efe Ayaz, Ö. G. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarıları ile matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeyleri ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 560686) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Eğmir, E. (2019). Eğitim inançlarına ilişkin Türkiye'de yapılmış çalışmaların analizi: öğretmen ve öğretmen adaylarına ilişkin bir inceleme. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *5*(3), 264-278. https://doi.org/10.25272/j.2149-8385.2019.5.3.05

Eğmir, E., Göres, A. & Beycan, F. (2021). Öğretmenlerin eğitim inançlarının mesleki yeterlilik algılarını yordama düzeyinin incelenmesi. *TEBD*, *19*(1), 663-684. https://doi.org/10.37217/tebd.889598

Erden, M. (2015). *Eğitim bilimlerine giriş*. Arkadaş Yayıncılık.

Ergen, Y. & Durmuş, M. E. (2022). Sınıf öğretmenlerin matematik öğrenmeye ilişkin inançları ve matematik öğretimi kaygıları arasındaki ilişki. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(1), 65-85. https://doi.org/10.33711/yyuefd.1067779

Gökalp, M. (2020). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme.* Nobel Akademik Yayıncılık

Güven, G. Ş. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişki* (Tez No. 760964) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Helvacı, M. A. (2017). Eğitim sisteminde öğretmenin rolü. N. Saylan (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss. 249-270). Anı Yayıncılık

Hoşşirin Elmas, S. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeyleri ve bu kaygıya neden olan faktörler* (Tez No. 265254) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Işık, A., Çiltaş, A., & Bekdemir, M. (2008). Matematik eğitiminin gerekliliği ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*, 174-184.

İzalan, Z. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması* (Tez No. 485867) [Yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Karaşahin, İ. (2020). *Sınıf ve ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğretme kaygıları ile öğrencilerin matematik kaygılarının incelenmesi* (Tez No. 648442) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Kayış, A. (2014). Güvenilirlik analizi. Kalaycı, Ş. (Ed.), SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (404-419). Asil Yayın Dağıtım.

Koç, O. (2019). *Öğretmenlerin eğitim inançları ve öğretim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 577768) [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Oğuz, A., Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies, 1*(1), 37-78.

Önden, R. (2019). *Öğretmenlerin eğitim inançları ile meslek algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 600867) [Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Özbakış, G. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 511625) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Öztürk, B. (2025). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. E. Karip (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 149-192). Pegem Akademi Yayıncılık.

Peker, M. (2006). Matematik öğretmeye yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 5 (9),* 73-92.

Peker, M., & Mirasyedioğlu, Ş. (2003). Lise 2. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 157-166.

Pektaş, H. Ş. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin yetkinlik algısı ile matematik öğretimi kaygısı arasındaki ilişkide iletişim becerilerinin aracılık rolünün incelenmesi* (Tez No. 908184) [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Sarı, M. H. (2014). Sınıf öğretmenlerine yönelik matematik öğretimi kaygı ölçeği geliştirme. *İlköğretim Online*, *13*(4), 1296-1310.

Sarı, M. H., & Aksoy, N. C. (2016). Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi kaygısı ile öğretme stilleri tercihleri arasındaki ilişki. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 11/3, 1953-1968.

Sezen, G. (2023). *Lisansüstü eğitim enstitüsü öğrencilerinin mesleki kaygı düzeylerinin yaşam doyumları ile ilişkisi* (Tez No. 829607) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Sinal, D. (2021). *Öğretmenlerin örtülü liderlik modellerinin belirleyicisi olarak sahip oldukları eğitim inançları* (Tez No. 662596) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Şişman, M. (2015). *Eğitim bilimlerine giriş*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Taş, S. (2005). *İlköğretim 6-7-8.sınıflarda matematik öğretiminde başarıya etki eden etmenler* (Tez No. 197618) [Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Toy, H. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin matematik öğretim kaygıları ile öğrencilerinin matematik başarı ve tutumları arasındaki ilişki* (Tez No. 594124) [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Tunca, N., Alkın Şahin, S., & Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 5*(1), 11-47.

Tural, H. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişi ve tutuma etkisi.* (Tez No. 186560) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Turşak, N. (2025). *Sınıf öğretmenlerinin matematik okuryazarlığı öz yeterlilik inanç düzeyleri ile matematik öğretim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 953113) [Yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Türk Dil Kurumu (2023). Kaygı. Güncel Türkçe Sözlük. 2 Haziran 2026 tarihinde https://sozluk.gov.tr/ adresinden alınmıştır.

Uğur, E. (2022). *Matematik öğretmenlerinin eğitim inançlarına göre 5. sınıf matematik öğretim programının incelenmesi* (Tez No. 760440) [Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Uluışık, G. (2023). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğretim kaygılarının ve yeterlik inançlarının öğretmenlik uygulaması dersi bağlamında incelenmesi* (Tez No. 839230) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Ün Açıkgöz, K. (2009). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Biliş gelişimin coşkusu.

Yenilmez, K., Girginer, N., & Uzun, Ö. (2004). Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(1), 147-162.

Yılmaz, K., Altınkurt, Y., & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(1), 335-350.

Yılmaz, T. (2025). *Matematik öğretmenlerinin yeni nesil matematik sorularına yönelik tutumları ile matematik öğretim kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 961356) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE POZİTİF PSİKOLOJİ: KAYGIDAN KEYFE

Samet Taşçı, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, samet.tasci@alanya.edu.tr

GİRİŞ

Yabancı dil öğrenimi yalnızca bilişsel bir süreç değildir; öğrencinin sınıfta yaşadığı duygular, ne kadar ve nasıl öğrendiğini doğrudan etkiler. Bu gerçek alanyazında uzun süredir kabul görmekle birlikte, duyuşsal faktörlere ilişkin araştırmalar yaklaşık otuz yıl boyunca neredeyse tek bir duyguya, kaygıya odaklanmıştır.

Bu odaklanmanın kökleri 1980'lere uzanır. Krashen'in (1982) duyuşsal süzgeç hipotezi, olumsuz duyguların girdinin işlenmesini engelleyebileceğini ileri sürmüş; Horwitz vd. (1986) ise yabancı dil sınıfı kaygısını genel kaygıdan ayrı, dile özgü bir yapı olarak tanımlamıştır. Bu çalışmayla birlikte geliştirilen Yabancı Dil Sınıfı Kaygısı Ölçeği (FLCAS), sonraki on yıllarda alanın en çok kullanılan ölçme araçlarından biri olmuştur. Ortaya çıkan geniş alanyazın, kaygının dil başarısıyla tutarlı biçimde olumsuz ilişkili olduğunu göstermiş ve kaygıyı azaltmayı dil öğretiminin temel kaygılarından biri hâline getirmiştir.

Ancak bu yaklaşımın önemli bir sınırlılığı vardır: Öğrencinin duygusal dünyasını büyük ölçüde "neyin yanlış gittiği" üzerinden açıklar. Kaygının azalması, öğrencinin derse ilgi duyacağı, öğrenmekten keyif alacağı ya da zorluklar karşısında direnç göstereceği anlamına gelmez. Başka bir deyişle, olumsuz duyguların yokluğu olumlu duyguların varlığıyla eş değer değildir.

2010'lu yılların başından itibaren ikinci dil edinimi alanında bu boşluğu doldurmaya yönelik yeni bir yönelim belirmiştir. Genel psikolojide Seligman ve Csikszentmihalyi'nin (2000) öncülüğünde gelişen pozitif psikoloji hareketi, MacIntyre ve Gregersen'in (2012) çalışmasıyla dil öğrenimine taşınmış; Dewaele ve MacIntyre'ın (2014) yabancı dil keyfini kaygıyla birlikte inceleyen araştırması ise bu alanda bir dönüm noktası olmuştur. Kısa sürede hızla büyüyen bu araştırma alanı, kimi araştırmacılarca ikinci dil ediniminde "pozitif psikolojinin çiçeklenmesi" olarak nitelendirilmiştir (Dewaele vd., 2019).

Bu bölümün amacı, yabancı dil öğreniminde pozitif psikoloji yaklaşımını Türkçe alanyazın için kapsamlı biçimde tanıtmaktır. Bölümde önce pozitif psikolojinin kuramsal temelleri ve dil öğrenimine nasıl taşındığı ele alınacak, ardından alanın temel kavramları ve ölçme araçları tanıtılacaktır. Daha sonra kaygı ile keyif arasındaki ilişkiye dair bulgular tartışılacak, öğretmen boyutu ve sınıf içi uygulamalar incelenecektir. Bölüm, Türkiye bağlamındaki çalışmaların değerlendirilmesi ve gelecek araştırmalar için önerilerle sona erecektir.

POZİTİF PSİKOLOJİNİN TEMELLERİ VE DİL ÖĞRENİMİNE TAŞINMASI

Pozitif Psikoloji Nedir?

Pozitif psikoloji, insanın neyin iyi gittiğini, nasıl geliştiğini ve nasıl "serpildiğini" bilimsel olarak inceleyen bir psikoloji alt alanıdır. Seligman ve Csikszentmihalyi (2000), psikolojinin İkinci Dünya Savaşı sonrasında büyük ölçüde hastalık ve işlev bozukluklarının tedavisine yöneldiğini, bu süreçte insanın güçlü yanlarını ve

iyi oluşunu ihmal ettiğini ileri sürmüştür. Pozitif psikoloji bu dengesizliği gidermeyi amaçlar; ancak olumsuz deneyimleri yok saymaz, onları olumlu deneyimlerle birlikte ele almayı önerir.

Alanın üç temel ilgi alanı vardır: olumlu öznel deneyimler (keyif, umut, iyimserlik gibi), olumlu bireysel özellikler (karakter güçlü yanları, azim, merak gibi) ve bireylerin gelişmesine olanak tanıyan olumlu kurumlar (aile, okul, toplum). Bu üçlü yapı, dil eğitimine uygulandığında da kullanışlı bir çerçeve sunar: öğrencinin sınıftaki duyguları, öğrencinin kişisel özellikleri ve sınıf ile okulun öğrenmeyi destekleyen ortamı.

İki Temel Kuram: Genişlet ve İnşa Et Kuramı ile PERMA Modeli

Dil öğrenimindeki pozitif psikoloji çalışmalarının en sık başvurduğu kuram, Fredrickson'ın (2001) genişlet ve inşa et (broaden-and-build) kuramıdır. Bu kurama göre olumsuz duygular kişinin dikkatini daraltır ve onu belirli tepkilere (örneğin kaçma ya da savunma) yönlendirir. Olumlu duygular ise kişinin düşünce ve eylem dağarcığını genişletir; merak, keşfetme ve oyun gibi davranışları teşvik eder. Bu geçici genişleme zamanla kalıcı kişisel kaynakların (bilgi, beceri, sosyal ilişkiler, psikolojik dayanıklılık) inşa edilmesini sağlar.

Kuramın dil öğrenimi açısından anlamı açıktır. Kaygılı bir öğrencinin dikkati hata yapmaktan kaçınmaya ve kendini korumaya odaklanır; bu da işleyebileceği dil girdisini sınırlar. Keyif alan bir öğrenci ise risk almaya, denemeye ve yeni dil biçimlerini fark etmeye daha açıktır.

İkinci önemli kuramsal çerçeve, Seligman'ın (2011) iyi oluşu beş bileşenle açıklayan PERMA modelidir: olumlu duygular (positive emotion), bağlılık/katılım (engagement), olumlu ilişkiler (relationships), anlam (meaning) ve başarı (accomplishment). Model, iyi oluşun tek bir duygudan ibaret olmadığını; derse katılım, sınıf içi ilişkiler, öğrenilen dilin kişi için taşıdığı anlam ve başarı duygusu gibi farklı unsurların bir arada değerlendirilmesi gerektiğini gösterir.

Pozitif Psikolojinin İkinci Dil Edinimine Taşınması

Pozitif psikolojinin ikinci dil edinimi alanına girişi genellikle MacIntyre ve Gregersen'in (2012) çalışmasıyla başlatılır. Yazarlar, Fredrickson'ın kuramına dayanarak olumlu ve olumsuz duyguların tek bir yelpazenin iki ucu olmadığını, farklı işlevler gördüğünü savunmuştur. Onlara göre olumlu duygular öğrencinin bakış açısını genişleterek dili "içine çekmesini" kolaylaştırırken, olumsuz duygular odağı daraltarak öğrencinin ulaşabileceği girdiyi kısıtlar.

Bu ilk çalışmayı, Studies in Second Language Learning and Teaching dergisinin 2014 yılındaki özel sayısı izlemiştir. Bu sayının açılış makalesinde Mercer ve MacIntyre (2014), pozitif psikolojinin temel ilkelerini alana tanıtmış ve yaklaşımı dil eğitimindeki hümanist hareket, motivasyon modelleri ve duyuşsal süzgeç gibi daha önceki kavramlarla ilişkilendirmiştir. Aynı yazarlar, pozitif psikolojinin "popüler psikoloji" ile karıştırılmaması gerektiğini ve bilimsel titizlikle yürütülmesi gerektiğini de vurgulamıştır.

Alanın kurumsallaşmasında MacIntyre vd. (2016) tarafından derlenen Positive Psychology in SLA kitabı önemli bir yere sahiptir. Konuyu ikinci dil edinimi bağlamında bütüncül olarak ele alan ilk kitap olan bu eser; empati, sevgi, akış (flow), umut ve sınıfta uygulanabilecek pozitif psikoloji etkinlikleri gibi geniş bir yelpazede çalışmalar içerir. Kitapta yer alan Oxford'un (2016) EMPATHICS modeli, dil öğrencisinin iyi oluşunu dokuz boyutta ele alan kapsamlı bir çerçeve önerir: duygu ve empati, anlam ve motivasyon, sebat

(dayanıklılık, umut ve iyimserlik dahil), eyleyicilik ve özerklik, zaman, dayanıklılık ve zihinsel alışkanlıklar, zekâlar, karakter güçlü yanları ve benlik faktörleri.

MacIntyre vd. (2019) ise The Modern Language Journal'da yayımlanan makalelerinde o güne kadarki gelişmeleri değerlendirmiş ve alan için kuram, araştırma ve uygulama boyutlarını kapsayan bir gündem önermiştir. Dewaele vd. (2019) da alanın gelişimini değerlendirdikleri çalışmada, 2012'deki ilk çalışmayı "kıştan sonra açan bir kardelene" benzetmiş; ilk dönemde daha çok çevre dergilerde yayımlanan çalışmaların zamanla alanın önde gelen dergilerine taşındığını göstermiştir.

Özetle, pozitif psikoloji on yıldan biraz fazla bir sürede ikinci dil edinimi alanında kenardaki bir yaklaşım olmaktan çıkıp ana araştırma alanlarından biri hâline gelmiştir. Bir sonraki bölümde bu yaklaşımın ortaya koyduğu temel kavramlar ele alınmaktadır.

TEMEL KAVRAMLAR VE ÖLÇME ARAÇLARI

Yabancı Dil Keyfi

Alanın en çok çalışılan kavramı yabancı dil keyfidir (foreign language enjoyment). Dewaele ve MacIntyre (2014) bu kavramı tanımlarken iki kaynaktan yararlanmıştır: pozitif psikoloji hareketi ve Csikszentmihalyi'nin "optimal deneyim" ya da akış (flow) kavramı. Bu yaklaşıma göre keyif, basit bir hoşlanma duygusundan farklıdır. Hoşlanma, bir ihtiyacın karşılanmasıyla ortaya çıkan pasif bir duygudur. Keyif ise öğrencinin zorlayıcı bir etkinliği başarıyla gerçekleştirmesiyle ortaya çıkan, daha derin ve kalıcı bir olumlu duygudur. Bu nedenle keyfin temelinde, etkinliğin zorluk düzeyi ile öğrencinin becerisi arasındaki uyum yatar: Çok kolay görevler sıkıntı, çok zor görevler ise kaygı yaratır.

Dewaele ve MacIntyre (2016), keyfin iki boyutunu ayırt etmiştir. Bireysel keyif, öğrencinin kendi ilerlemesinden ve öğrendiklerinden aldığı içsel doyumu yansıtır. Sosyal keyif ise sınıf arkadaşlarıyla etkileşim, olumlu sınıf ortamı ve öğretmenle kurulan ilişkiden kaynaklanır. Sonraki çalışmalar öğretmenin keyif üzerindeki etkisini daha da belirgin biçimde ortaya koymuş ve öğretmen faktörünü ayrı bir boyut olarak ele almıştır (Botes vd., 2021).

Azim (Grit)

Azim, Duckworth vd. (2007) tarafından uzun vadeli hedeflere yönelik tutku ve sebatın birleşimi olarak tanımlanmıştır. Dil öğrenimi yıllar süren düzenli çaba gerektirdiği için bu kavram ikinci dil edinimi alanında hızla ilgi görmüştür. Teimouri vd. (2022), genel azimden ayrı olarak dile özgü azmi (L2 grit) ölçen bir ölçek geliştirmiştir. Çalışmada dile özgü azmin, genel azmin ötesinde öğrencinin motivasyonu ve dil başarısıyla olumlu ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, kişilik özelliklerinin de alana özgü biçimde ele alınması gerektiğini göstermesi bakımından önemlidir.

Merak, Umut ve İyi Oluş

Pozitif psikoloji araştırmaları keyif ve azmin yanı sıra başka olumlu yapıları da incelemektedir. Merak, öğrencinin dile ve dilin konuşulduğu kültüre yönelik keşfetme isteğini ifade eder ve sınıfta derse katılımı artıran önemli bir güç olarak görülür. Umut ve iyimserlik, öğrencinin zorluklar karşısında hedefine ulaşabileceğine inanmasını ve bunun için yollar bulabilmesini anlatır. İyi oluş ise bu kavramların hepsini kapsayan üst bir yapıdır. Seligman'ın (2011) PERMA modeli ve Oxford'un (2016) EMPATHICS modeli, iyi oluşun dil öğrenimindeki görünümlerini açıklamak için en sık kullanılan çerçevelerdir.

Bu kavramların ortak noktası, dil öğrenimini yalnızca bir bilgi ve beceri edinme süreci olarak değil, öğrencinin bütün kişiliğiyle katıldığı bir deneyim olarak görmeleridir. Bu bakış açısı, öğretmenin rolünü de genişletir: Öğretmen yalnızca dili öğreten değil, öğrenme deneyimini biçimlendiren kişidir.

Ölçme Araçları

Alandaki araştırmaların büyük bölümü öz bildirime dayalı ölçeklerle yürütülmektedir. Tablo 1'de alanda en sık kullanılan ölçme araçları özetlenmiştir.

Tablo 1. Yabancı Dil Öğreniminde Pozitif Psikoloji Araştırmalarında Sık Kullanılan Ölçme Araçları

Ölçek	Geliştiren	Madde sayısı	Boyutlar
Yabancı Dil Keyfi Ölçeği (FLES)	Dewaele ve MacIntyre (2014)	21	Bireysel keyif, sosyal keyif (Dewaele ve MacIntyre, 2016)
Yabancı Dil Keyfi Ölçeği Kısa Formu (S-FLES; Türkçe uyarlaması K-YDKÖ)	Botes vd. (2021)	9	Öğretmenin takdiri, bireysel keyif, sosyal keyif
Dile Özgü Azim Ölçeği (L2-Grit)	Teimouri vd. (2022)	9	Tutku, sebat
Yabancı Dil Sınıfı Kaygısı Ölçeği (FLCAS)	Horwitz vd. (1986)	33	Tek boyut (sonraki çalışmalarda farklı faktör yapıları önerilmiştir)

Bu ölçeklerden S-FLES, kısa olması nedeniyle başka değişkenlerle birlikte kullanılmaya özellikle uygundur. Botes vd. (2021), 1.603 yabancı dil öğrencisinden oluşan geniş bir veri setiyle ölçeğin üç alt boyutlu hiyerarşik yapısını doğrulamıştır. S-FLES'in Türkçe uyarlaması Güneş ve Uysal Gürdal (2025) tarafından yapılmıştır. Diğer ölçekler Türkiye'de kullanılırken uyarlama çalışmalarının psikometrik nitelikleri dikkatle incelenmelidir.

Öz bildirime dayalı ölçeklerin önemli bir sınırlılığı, duyguları zamanın tek bir anında ölçmeleridir. Oysa duygular ders boyunca, hatta tek bir etkinlik içinde bile dalgalanabilir. Bu nedenle alanda son yıllarda öğrencinin duygularını anlık olarak izleyen yöntemlere, görüşme ve günlük gibi nitel yaklaşımlara ve karma yöntemli desenlere olan ilgi artmaktadır (MacIntyre vd., 2019).

KAYGI VE KEYİF İLİŞKİSİ: AYNI MADALYONUN İKİ YÜZÜ MÜ?

Janus'un İki Yüzü

Kaygı ile keyif arasındaki ilişkiye dair ilk kapsamlı çalışma Dewaele ve MacIntyre'ın (2014) araştırmasıdır. Yazarlar çalışmalarına Roma mitolojisinde başlangıçların ve geçişlerin tanrısı olan, biri geçmişe biri geleceğe bakan iki yüzlü Janus'tan esinlenerek ad vermiş ve kaygı ile keyfin aynı duygusal deneyimin iki yüzü olup olmadığını sorgulamıştır.

Araştırmaya dünyanın farklı ülkelerinden, yabancı dil öğrenmekte olan 1.746 kişi katılmıştır. Keyif, araştırmacıların geliştirdiği 21 maddelik ölçekle; kaygı ise FLCAS'tan alınan 8 maddeyle ölçülmüştür. Bulgular, katılımcıların keyif düzeylerinin kaygı düzeylerinden anlamlı biçimde yüksek olduğunu göstermiştir. Kadın katılımcılar hem daha fazla keyif hem de daha fazla kaygı bildirmiştir. Bu bulgu, iki duygunun birbirinin tersi olmadığına dair ilk ipuçlarından biridir: Bir öğrenci aynı anda hem kaygılı hem de keyifli olabilir.

Çalışmanın nitel bulguları da dikkat çekicidir. Katılımcılar sınıfta keyif aldıkları anları anlatırken en çok öğretmenin mesleki ve duygusal becerilerine, destekleyici bir akran grubuna ve uzun süren çabalarının karşılığını aldıklarını fark ettikleri anlara değinmiştir.

Sağ Ayak ve Sol Ayak

Dewaele ve MacIntyre (2016), sonraki çalışmalarında kaygı ile keyif arasındaki ilişkiyi "dil öğrencisinin sağ ve sol ayağı" metaforuyla açıklamıştır. Bu metafora göre iki duygu birbirinden bağımsız değildir; ancak birinin varlığı diğerinin yokluğu anlamına da gelmez. Yürürken iki ayağın birlikte çalışması gibi, öğrencinin ilerleyişi de iki duygunun dinamik etkileşimiyle biçimlenir. Bu görüş, MacIntyre ve Gregersen'in (2012) olumlu ve olumsuz duyguların tek bir yelpazenin iki ucu olmadığı yönündeki savıyla da uyumludur.

Dewaele ve Dewaele (2017), 12-18 yaş arasındaki öğrencilerle yaptıkları çalışmada bu iki duygunun yaşla birlikte farklı biçimlerde değiştiğini göstermiştir. Bu bulgu, kaygı ile keyfin farklı kaynaklardan beslenen ve farklı gelişim çizgileri izleyen iki ayrı duygu olduğu görüşünü desteklemektedir.

Hangisi Daha Etkili?

Kaygı ile keyif birbirinden ayrı duygular ise, hangisinin dil başarısı üzerinde daha etkili olduğu sorusu önem kazanır. Dewaele ve Alfawzan (2018), Londra'daki iki ortaokulda öğrenim gören 189 öğrenci ile Suudi Arabistan'da İngilizce öğrenen ve kullanan 152 kişiden oluşan iki grupla bu soruyu incelemiştir. Korelasyon analizleri, keyfin performans üzerindeki olumlu etkisinin kaygının olumsuz etkisinden biraz daha güçlü olduğunu göstermiştir.

Ancak bu bulgu her bağlamda tekrarlanmamıştır. Bazı çalışmalarda kaygının başarıyı yordamada daha güçlü olduğu görülmüştür. Bu nedenle iki duygudan birinin diğerinden "daha önemli" olduğunu söylemek yerine, her ikisinin de kendi başına önemli olduğunu ve birlikte ele alınması gerektiğini söylemek daha doğrudur.

Meta-Analitik Kanıtlar

Alandaki çalışmaların sayısı arttıkça bulguları bir araya getiren meta-analizler de yapılmaya başlanmıştır. Botes vd. (2022), toplam 28.166 kişilik örneklemi kapsayan 96 etki büyüklüğünü inceledikleri meta-analizde keyif ile dört değişken arasındaki ilişkiyi değerlendirmiştir. Sonuçlar, keyif ile kaygı arasında orta düzeyde negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Keyif ile iletişim kurma isteği, akademik başarı ve algılanan başarı arasında ise orta düzeyde pozitif ilişkiler bulunmuştur.

Bu tablo iki önemli sonuca işaret eder. Birincisi, kaygı ile keyif arasındaki ilişki negatiftir ancak mükemmel değildir; yani iki duygu büyük ölçüde örtüşmez. İkincisi, keyif dil öğrenimiyle ilgili önemli çıktılarla tutarlı biçimde ilişkilidir. Bu sonuçlar, dil öğretiminde yalnızca kaygıyı azaltmaya değil, keyfi artırmaya da odaklanılması gerektiğini göstermektedir.

Öğretim Açısından Anlamı

Kaygı ile keyfin ayrı duygular olması, öğretmen açısından önemli bir sonuç doğurur: Kaygıyı azaltan her uygulama keyfi artırmaz, keyfi artıran her uygulama da kaygıyı azaltmaz. Örneğin öğrencilerden hiç sözlü katılım beklememek kaygıyı azaltabilir, ancak öğrencinin başarı ve ilerleme duygusunu yaşamasını da engeller. Öte yandan öğrencinin seviyesinin biraz üzerinde ve anlamlı bir görev, başlangıçta kaygıyı artırsa da başarıldığında güçlü bir keyif kaynağı olabilir. Bu nedenle öğretmenin hedefi, olumsuz duyguları

tamamen ortadan kaldırmak değil, olumlu ve olumsuz duygular arasında öğrenmeyi destekleyen bir denge kurmaktır (MacIntyre ve Gregersen, 2012).

ÖĞRETMEN BOYUTU

Keyif Öğretmene, Kaygı Öğrenciye mi Bağlı?

Pozitif psikoloji araştırmalarının öğretmenler için belki de en önemli bulgusu, öğrencinin keyfinin büyük ölçüde öğretmene bağlı olmasıdır. Dewaele vd. (2018), İngiltere'de çeşitli yabancı diller öğrenen 189 lise öğrencisiyle yaptıkları çalışmada, yüksek keyif düzeylerinin öğretmene yönelik olumlu tutumlar, öğretmenin derste hedef dili kullanma sıklığı ve derste konuşmaya ayrılan zamanla ilişkili olduğunu bulmuştur. Kaygı ise daha çok öğrencinin kendisine ilişkin değişkenlerle, örneğin dile yönelik tutumu ve sınıftaki göreli düzeyiyle ilişkilidir. Yazarlar, kaygının öğretmen ve öğretim uygulamalarıyla keyif kadar güçlü bir ilişki göstermediğini belirterek öğretmenlerin öğrencinin kaygısı konusunda aşırı endişelenmek yerine keyfi artırmaya çalışmalarını önermiştir.

Dewaele ve Dewaele (2020) bu bulguyu daha da çarpıcı bir desenle sınamıştır. Aynı dili iki farklı öğretmenden öğrenen 40 ortaokul öğrencisinin duygularını karşılaştıran araştırmacılar, öğrencilerin kaygı düzeylerinin iki öğretmenle de aynı kaldığını, ancak keyif düzeylerinin öğretmene göre anlamlı biçimde değiştiğini bulmuştur. Madde düzeyindeki analizler, farkı yaratan temel etkenin öğretmenin sınıfta olumlu bir duygusal atmosfer oluşturması olduğunu göstermiştir. Yazarlara göre keyif öğretmene daha bağımlıdır; kaygı ise öğretmenden öğretmene daha durağandır.

Hangi Öğretmen Davranışları Keyfi Besler?

Dewaele vd. (2022), Kuveyt'teki bir üniversitede dört farklı yabancı dil öğrenen 360 öğrenciyi bir dönem boyunca izleyerek üç öğretmen davranışının etkisini incelemiştir: derste yabancı dili kullanma sıklığı, öngörülebilirlik ve şaka yapma sıklığı. Üç davranış da öğrencilerin keyfi ve motivasyonuyla olumlu ilişkili bulunmuş, ancak kaygıyla anlamlı bir ilişki göstermemiştir. Dikkat çekici bir bulgu, öğretmeni çok seyrek şaka yapan öğrencilerin keyif düzeylerinin dönem boyunca anlamlı biçimde düşmesidir. Bu durum, öğretmen mizahının yokluğunun zamanla birikerek etkili olduğunu düşündürmektedir.

Bu araştırmalar bir araya getirildiğinde, öğrencinin keyfini besleyen öğretmen özelliklerine ilişkin tutarlı bir tablo ortaya çıkar:

- Duygusal destek ve sıcaklık: Öğrencilere değer veren, onları tanıyan ve olumlu bir sınıf atmosferi yaratan öğretmen.
- Hedef dilin kullanımı: Dersi büyük ölçüde hedef dilde yürüten ve öğrencilere dili kullanma fırsatı veren öğretmen.
- Mizah: Sınıfta uygun dozda mizaha yer veren öğretmen.
- Çeşitlilik ve sürpriz: Dersleri tekdüzelikten kurtaran, zaman zaman beklenmedik etkinliklere yer veren öğretmen.
- Uygun düzeyde zorluk: Öğrencinin seviyesinin biraz üzerinde, başarılabilir görevler sunan öğretmen.

Duygusal Bulaşma: Öğretmenin Keyfi Öğrenciye Geçer mi?

Eğitim psikolojisinde yapılan araştırmalar, duyguların sınıfta öğretmenden öğrenciye "bulaşabildiğini" göstermektedir. Frenzel vd. (2009), matematik derslerinde öğretmenin keyfi ile öğrencinin keyfi arasında

anlamlı bir ilişki bulmuş ve bu ilişkinin öğretmenin coşkulu davranışları aracılığıyla ortaya çıktığını göstermiştir. Bu bulgu, yabancı dil sınıfı için de önemli bir soruyu gündeme getirir: Öğrencinin keyfini artırmanın bir yolu, öğretmenin kendi keyfini ve iyi oluşunu korumak olabilir mi?

Öğretmen İyi Oluşu

Uzun süre öğrenciye odaklanan pozitif psikoloji araştırmaları, son yıllarda öğretmeni de gündemine almıştır. Bu alandaki en önemli kaynaklardan biri Mercer ve Gregersen'in (2020) Teacher Wellbeing adlı kitabıdır. Yazarlar, uygulamalı dilbilim alanında öğretmenin bütüncül bir insan olarak neredeyse görünmez kaldığını vurgulamış ve "iyi öğretmek için iyi hissetmek gerekir" düşüncesinden yola çıkmıştır. Kitapta öğretmen iyi oluşu; zihinsel, duygusal ve fiziksel sağlık, motivasyon, ilişkiler ve mesleki gelişim gibi boyutlarla ele alınmaktadır.

Mercer ve Gregersen'in (2020) önemli bir vurgusu, öğretmen iyi oluşunun yalnızca bireysel bir sorumluluk olmadığıdır. Kurumlar ve eğitim sistemleri de bu sorumluluğu paylaşmalıdır. Aşırı ders yükü, kalabalık sınıflar ve yetersiz destek koşullarında öğretmenden yalnızca "kendine iyi bakmasını" beklemek yeterli değildir. Bu bakış açısı, Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin çalışma koşulları düşünüldüğünde özellikle anlamlıdır.

Sonuç olarak öğretmen, öğrencinin sınıftaki duygusal deneyimini biçimlendiren en önemli etkenlerden biridir. Ancak öğretmenin bu rolü yerine getirebilmesi, kendi iyi oluşunun da desteklenmesine bağlıdır. Öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarına yalnızca dil öğretim yöntemlerinin değil, sınıfta olumlu bir duygusal ortam oluşturma ve kendi iyi oluşlarını koruma becerilerinin de kazandırılması bu nedenle önemlidir.

SINIF İÇİ UYGULAMALAR: KEYFİ DESTEKLEYEN BİR ÖĞRETİM

Buraya kadar aktarılan araştırmalar, yabancı dil sınıfında keyfin öğretmenin etkileyebileceği bir duygu olduğunu göstermektedir. Bu bölümde araştırma bulgularından yola çıkarak sınıfta uygulanabilecek ilkeler ve etkinlik örnekleri sunulmaktadır. Burada önerilenlerin hazır reçeteler değil, öğretmenin kendi bağlamına uyarlaması gereken genel ilkeler olduğunu vurgulamak gerekir.

Zorluk ile Beceri Arasında Denge Kurmak

Keyif kavramının temelindeki akış deneyimi, görevin zorluğu ile öğrencinin becerisi arasındaki uyuma dayanır (Dewaele ve MacIntyre, 2014). Bu nedenle öğretmenin ilk görevi, öğrencinin mevcut düzeyinin biraz üzerinde ama başarılabilir görevler tasarlamaktır. Uygulamada bu, aynı etkinliğin farklı zorluk düzeylerinde sunulması, karmaşık görevlerin adımlara bölünmesi ve öğrencilerin görev sonunda başardıklarını fark etmelerinin sağlanması anlamına gelir. Dewaele ve MacIntyre'ın (2014) çalışmasında katılımcıların keyifli anlar olarak en sık andıkları durumlardan birinin, uzun süren çabalarının karşılığını aldıklarını fark ettikleri an olduğu hatırlanmalıdır.

Sosyal Keyfi Beslemek

Keyfin önemli bir boyutu sosyaldir (Dewaele ve MacIntyre, 2016). İkili ve grup çalışmaları, iş birliğine dayalı projeler ve öğrencilerin birbirleriyle gerçek bir iletişim kurduğu görevler bu boyutu destekler. Ancak grup çalışmasının kendiliğinden keyif yaratmadığını belirtmek gerekir. Öğrencilerin birbirini tanıdığı, hata

yapmanın alay konusu olmadığı ve herkesin katkısının değer gördüğü bir sınıf iklimi, sosyal keyfin ön koşuludur.

Öğrencinin Kendisini ve İlgilerini Derse Taşımak

Anlam, PERMA modelinin temel bileşenlerinden biridir (Seligman, 2011). Öğrencilerin kendi deneyimlerini, ilgi alanlarını ve fikirlerini hedef dilde ifade edebildiği görevler, dili kişisel olarak anlamlı kılar. Örneğin öğrencilerin sevdikleri bir dizi, oyun ya da müzisyeni tanıttıkları kısa sunumlar, kendi yaşamlarından bir anıyı anlattıkları yazma görevleri veya sınıf için gerçek bir sorunu çözmeye yönelik projeler bu amaca hizmet eder.

Mizah, Çeşitlilik ve Sürpriz

Öğretmen mizahı ve derste öngörülemeyen unsurlar, öğrencinin keyfiyle olumlu ilişkilidir (Dewaele vd., 2022). Bu, öğretmenin sürekli şaka yapması gerektiği anlamına gelmez; ancak dil oyunları, eğlenceli ısınma etkinlikleri, beklenmedik materyaller ve zaman zaman rutinin dışına çıkılması dersi canlı tutar. Tekdüzelik, keyfin en önemli düşmanlarından biridir.

Hatalara Yaklaşım

Yabancı dil sınıfında kaygının önemli kaynaklarından biri, hata yapma ve olumsuz değerlendirilme korkusudur (Horwitz vd., 1986). Hataları öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak gören, düzeltici geri bildirimi öğrenciyi küçük düşürmeden veren ve çabayı takdir eden bir öğretmen tutumu, hem kaygıyı azaltır hem de öğrencinin risk alma isteğini artırır.

Pozitif Psikoloji Etkinlikleri

Genel pozitif psikoloji alanında geliştirilen bazı etkinlikler dil sınıfına kolayca uyarlanabilir. Helgesen (2016), bu tür etkinliklerin İngilizce derslerinde dil öğretimiyle birleştirilmesine yönelik örnekler sunmuştur. Bu yaklaşımın avantajı, etkinliklerin hem dil pratiği hem de iyi oluş için fırsat yaratmasıdır. Tablo 2'de bu tür etkinliklere örnekler verilmiştir.

Tablo 2. Dil Sınıfına Uyarlanabilecek Pozitif Psikoloji Etkinliklerine Örnekler

Etkinlik	Uygulama	Dil odağı
Üç güzel şey	Öğrenciler hafta içinde yaşadıkları üç olumlu olayı hedef dilde yazar veya anlatır	Geçmiş zaman, anlatı
Teşekkür mektubu	Öğrenciler hayatlarında önemli bir yeri olan birine teşekkür mektubu yazar	Mektup yazma, duygu ifadeleri
Güçlü yanlarım	Öğrenciler kendi güçlü yanlarını belirler ve bunları örneklerle anlatır	Sıfatlar, örneklendirme
Gelecekteki ben	Öğrenciler hedef dili akıcı biçimde kullandıkları bir gelecek sahnesini betimler	Gelecek zaman, betimleme
Nezaket görevleri	Öğrenciler bir hafta boyunca küçük iyilikler yapıp deneyimlerini paylaşır	Konuşma, deneyim aktarma

Bu etkinliklerin dikkatle kullanılması gerekir. Öğrencilerin kişisel deneyimlerini paylaşmaya zorlanmaması, isteyenlerin daha az kişisel konular seçebilmesi ve etkinliklerin bir "mutluluk zorunluluğuna" dönüşmemesi önemlidir. Pozitif psikoloji olumsuz duyguları yok saymayı değil, onlarla birlikte olumlu duygulara da alan açmayı amaçlar (MacIntyre vd., 2019).

Türkiye Bağlamı

Türkiye'de yabancı dil kaygısı uzun süredir yoğun biçimde çalışılan bir konu olmasına karşın, pozitif psikoloji temelli araştırmalar görece yenidir. Yine de son yıllarda farklı eğitim kademelerinde yürütülen çalışmalar, uluslararası bulgularla hem örtüşen hem de onlardan ayrışan ilginç sonuçlar ortaya koymaktadır.

Ortaokul düzeyinde Özer ve Altay (2021), 233 beşinci sınıf öğrencisinin İngilizce derslerindeki keyif ve kaygı düzeylerini incelemiştir. Öğrencilerin yüksek düzeyde keyif ve orta düzeyde kaygı yaşadığı, iki duygunun cinsiyete göre farklılaşmadığı, ancak başarı gruplarına göre anlamlı biçimde değiştiği bulunmuştur. Çalışmada kaygı, keyfin en güçlü yordayıcısı olarak ortaya çıkmıştır.

Dewaele ve Proietti Ergün (2020), İstanbul'daki bir İtalyan okulunda hem İtalyanca hem İngilizce öğrenen 110 Türk öğrenciyle yaptıkları çalışmada, aynı öğrencilerin iki farklı yabancı dildeki duygularını karşılaştırmıştır. Öğrencilerin iki dildeki keyif düzeyleri arasında olumlu bir ilişki bulunurken kaygı düzeyleri arasında böyle bir ilişki bulunmamıştır. Kaygı her iki dilde de düşük notlarla ilişkili çıkmış, İngilizcede notların en güçlü yordayıcısı olmuştur. Bu bulgu, duyguların dilden dile farklılaşabileceğini ve İngilizceye özgü bulguların diğer yabancı dillere doğrudan genellenemeyeceğini göstermektedir.

Üniversite düzeyinde Yeşilçınar ve Erdemir (2022), 305 İngilizce öğrencisiyle yürüttükleri karma yöntemli çalışmada keyif ve kaygının ayrı boyutlar olduğunu doğrulamıştır. Çalışmanın en dikkat çekici bulgusu nitel verilerden gelmektedir: Türk öğrencilerin keyfinde, öğrencinin kendisine ilişkin etkenlerden çok dış etkenlerin belirleyici olduğu görülmüştür. Rehberlik ve rol model öğretmenler gibi dışsal motivasyon kaynakları, kurumun olanakları ve öğretim yöntemi öne çıkan etkenler arasındadır. Yazarlar bu durumu kültürel bir özellik olarak yorumlamış ve keyif ölçeğinin boyutlarının bağlama göre farklılaşabileceğini ileri sürmüştür. Bu bulgu, öğretmen boyutu başlığında aktarılan öğretmenin belirleyici rolüne ilişkin uluslararası bulguları Türkiye bağlamında daha da güçlendirmektedir.

Al-Rashidi ve Çakmak (2024), Antalya'daki bir dil kursunda İngilizce öğrenen 14–18 yaş arası öğrencilerle yürüttükleri ön test-son test kontrol gruplu deneysel çalışmada öğretmen desteğinin etkisini incelemiştir. Deney grubundaki öğrenciler öğretmenle eşzamanlı çevrimiçi derslere katılırken kontrol grubundaki öğrenciler öğretmenle doğrudan etkileşim kurmadan kendi kendilerine çalışmıştır. Uygulama sonunda deney grubunda öz saygı, akademik dayanıklılık ve akademik keyif düzeylerinin anlamlı biçimde arttığı, deney grubunun akademik başarı testinde de kontrol grubundan anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldığı bulunmuştur. Bununla birlikte, kontrol grubunun öğretmenle hiç etkileşim kurmaması nedeniyle bu bulguların belirli öğretmen davranışlarından çok öğretmenle etkileşimin varlığına işaret ettiği düşünülebilir. Ayrıca çalışmada yabancı dile özgü keyif değil, genel akademik keyif ölçülmüştür. Yine de çalışma, Türk öğrencilerin keyfinde öğretmenin rolüne ilişkin bulguları deneysel bir desenle desteklemesi bakımından önemlidir.

Proietti Ergün ve Ersöz Demirdağ (2023) ise Türk üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öznel iyi oluş ve stresin yabancı dil keyfini nasıl yordadığını ve pozitif dil eğitiminin bu ilişkideki rolünü incelemiştir. Bu çalışma, Türkiye'de iyi oluş kavramının dil eğitimi araştırmalarına girmeye başladığını göstermesi bakımından önemlidir.

Ölçme araçları açısından da önemli bir gelişme yaşanmıştır. Güneş ve Uysal Gürdal (2025), Türkiye'de keyif ölçeğinin uzun süre psikometrik nitelikleri yeterince sınanmadan kullanıldığına dikkat çekmiş ve Botes vd. (2021) kısa formunu Türkçeye uyarlamıştır. 390 üniversite öğrencisiyle yapılan doğrulayıcı faktör

analizi, ölçeğin üç faktörlü ve dokuz maddelik yapısını doğrulamıştır. Bu uyarlama, Türkiye'de yapılacak çalışmalar için önemli bir araç sunmaktadır.

SONUÇ

Bu bölümde yabancı dil öğreniminde pozitif psikoloji yaklaşımı; kuramsal temelleri, temel kavramları, kaygı ile keyif arasındaki ilişki, öğretmenin rolü ve sınıf içi uygulamalar boyutlarıyla ele alınmıştır. Alanyazından çıkan temel mesaj açıktır: Kaygı ile keyif aynı yelpazenin iki ucu değil, birbiriyle ilişkili ama ayrı iki duygudur. Bu nedenle olumsuz duyguları azaltmak, olumlu duyguların ortaya çıkması için yeterli değildir.

Araştırmalar, öğrencinin keyfinin büyük ölçüde öğretmene bağlı olduğunu göstermektedir. Türkiye'deki bulgular bu ilişkinin Türk öğrenciler için daha da güçlü olabileceğine işaret etmektedir. Bu durum, öğretmenlere önemli bir sorumluluk yüklemekle birlikte umut verici bir mesaj da taşır: Öğretmenin sınıfta yapacağı küçük değişiklikler, öğrencinin dil öğrenme deneyimi üzerinde anlamlı bir fark yaratabilir.

Bununla birlikte pozitif psikoloji, “her zaman mutlu olma” çağrısı olarak anlaşılmamalıdır. Olumsuz duygular öğrenmenin doğal bir parçasıdır ve kimi zaman öğrenmeyi destekleyebilir. Amaç, olumsuz duyguları bastırmak değil, onların yanında olumlu duygulara da yer açan dengeli bir sınıf ortamı oluşturmaktır. Ayrıca öğretmenin öğrencilerine bu ortamı sunabilmesi, kendi iyi oluşunun da kurumsal düzeyde desteklenmesine bağlıdır.

Son olarak, Türkiye'de bu alandaki araştırmaların artması hem kuramsal hem de uygulamalı açıdan önemlidir. Türk öğretmen eğitimi programlarında duyuşsal boyutların daha fazla yer alması, öğretmen adaylarının sınıfta olumlu bir duygusal ortam kurmaya yönelik becerilerle donatılması ve bu alandaki yerel araştırmaların desteklenmesi, yabancı dil eğitiminin niteliğine önemli katkılar sağlayabilir.

ÖNERİLER

Türkiye'de yabancı dil öğreniminde pozitif psikoloji çalışmaları umut verici olmakla birlikte, alanda doldurulmayı bekleyen önemli boşluklar bulunmaktadır:

1. Boylamsal çalışmalar: Mevcut çalışmaların çoğu kesitseldir. Öğrencilerin duygularının bir dönem ya da bir öğretim yılı boyunca nasıl değiştiğini izleyen çalışmalara ihtiyaç vardır.
2. Deneysel ve müdahale çalışmaları: Sınıf içi uygulamalar başlığında önerilen uygulamaların Türk sınıflarındaki etkisini sınayan deneysel çalışmalar oldukça sınırlıdır.
3. Öğretmen boyutu: Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının keyfi, iyi oluşu ve tükenmişliği üzerine çalışmalar az sayıdadır.
4. Farklı eğitim kademeleri ve bağlamlar: İlkokul öğrencileri, meslek liseleri ve kırsal bölgelerdeki okullar gibi bağlamlar yeterince temsil edilmemektedir.
5. Kültürel uyarlama: Yeşilçınar ve Erdemir'in (2022) bulguları, keyfin kaynaklarının kültürden etkilenebileceğini düşündürmektedir. Türk öğrencilerin keyif deneyimini kendi bağlamında anlamaya yönelik nitel çalışmalar ve kültüre duyarlı ölçme araçları alana önemli katkılar sağlayabilir.
6. Diğer olumlu duygular ve yapılar: Keyif dışındaki merak, umut ve dile özgü azim gibi yapılar Türkiye'de henüz çok az çalışılmıştır.

KAYNAKLAR

Al-Rashidi, A. H., & Çakmak, F. (2024). Probing into the effects of teacher support on EFL learners' self-esteem, resilience, academic enjoyment, and academic achievement. *Applied Research on English Language, 13*(2), 149-180. https://doi.org/10.22108/are.2024.141168.2269

Botes, E., Dewaele, J.-M., & Greiff, S. (2021). The development and validation of the short form of the Foreign Language Enjoyment Scale. *The Modern Language Journal, 105*(4), 858-876. https://doi.org/10.1111/modl.12741

Botes, E., Dewaele, J.-M., & Greiff, S. (2022). Taking stock: A meta-analysis of the effects of foreign language enjoyment. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 12*(2), 205-232. https://doi.org/10.14746/ssllt.2022.12.2.3

Dewaele, J.-M., & Alfawzan, M. (2018). Does the effect of enjoyment outweigh that of anxiety in foreign language performance? *Studies in Second Language Learning and Teaching, 8*(1), 21-45. https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.2

Dewaele, J.-M., Chen, X., Padilla, A. M., & Lake, J. (2019). The flowering of positive psychology in foreign language teaching and acquisition research. *Frontiers in Psychology, 10*, Article 2128. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02128

Dewaele, J.-M., & Dewaele, L. (2017). The dynamic interactions in foreign language classroom anxiety and foreign language enjoyment of pupils aged 12 to 18: A pseudo-longitudinal investigation. *Journal of the European Second Language Association, 1*(1), 12-22. https://doi.org/10.22599/jesla.6

Dewaele, J.-M., & Dewaele, L. (2020). Are foreign language learners' enjoyment and anxiety specific to the teacher? An investigation into the dynamics of learners' classroom emotions. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 10*(1), 45-65. https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.1.3

Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 4*(2), 237-274. https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5

Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2016). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of the language learner. In P. D. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in SLA* (pp. 215-236). Multilingual Matters.

Dewaele, J.-M., & Proietti Ergün, A. L. (2020). How different are the relations between enjoyment, anxiety, attitudes/motivation and course marks in pupils' Italian and English as foreign languages? *Journal of the European Second Language Association, 4*(1), 45-57. https://doi.org/10.22599/jesla.65

Dewaele, J.-M., Saito, K., & Halimi, F. (2022). How teacher behaviour shapes foreign language learners' enjoyment, anxiety and attitudes/motivation: A mixed modelling longitudinal investigation. *Language Teaching Research*. *29*(4), 1580-1602. https://doi.org/10.1177/13621688221089601

Dewaele, J.-M., Witney, J., Saito, K., & Dewaele, L. (2018). Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research, 22*(6), 676-697. https://doi.org/10.1177/1362168817692161

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*(6), 1087-1101. https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*(3), 218-226. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218

Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 705-716. https://doi.org/10.1037/a0014695

Güneş, H., & Uysal Gürdal, H. H. (2025). Adaptation and validation of short form of the Foreign Language Enjoyment Scale (S-FLES) into Turkish. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 18*(1), 1-20. https://doi.org/10.30831/akukeg.1430196

Helgesen, M. (2016). Happiness in ESL/EFL: Bringing positive psychology to the classroom. In P. D. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in SLA* (pp. 305-323). Multilingual Matters.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal, 70*(2), 125-132. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.

MacIntyre, P. D., & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 2*(2), 193-213. https://doi.org/10.14746/ssllt.2012.2.2.4

MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (Eds.). (2016). *Positive psychology in SLA*. Multilingual Matters.

MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2019). Setting an agenda for positive psychology in SLA: Theory, practice, and research. *The Modern Language Journal, 103*(1), 262-274. https://doi.org/10.1111/modl.12544

Mercer, S., & Gregersen, T. (2020). *Teacher wellbeing*. Oxford University Press.

Mercer, S., & MacIntyre, P. D. (2014). Introducing positive psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 4*(2), 153-172. https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.2

Oxford, R. L. (2016). Toward a psychology of well-being for language learners: The "EMPATHICS" vision. In P. D. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in SLA* (pp. 10-88). Multilingual Matters.

Özer, Z., & Altay, İ. F. (2021). Examining the level of enjoyment and anxiety among Turkish EFL students. *Journal of Language and Linguistic Studies, 17*(Special Issue 1), 663-671.

Proietti Ergün, A. L., & Ersöz Demirdağ, H. (2023). The predictive effect of subjective well-being and stress on foreign language enjoyment: The mediating effect of positive language education. *Frontiers in Psychology, 14*, Article 1007534. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1007534

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5-14. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5

Teimouri, Y., Plonsky, L., & Tabandeh, F. (2022). L2 grit: Passion and perseverance for second-language learning. *Language Teaching Research, 26*(5), 893-918. https://doi.org/10.1177/1362168820921895

Yeşilçınar, S., & Erdemir, N. (2022). Are enjoyment and anxiety specific to culture? An investigation into the sources of Turkish EFL learners' foreign language enjoyment and anxiety. *Innovation in Language Learning and Teaching, 17*(2), 453-468. https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2063295

TÜRKÇE DİL BECERİLERİ ODAĞINDA SÖYLEM ÇÖZÜMLEMESİ UYGULAMALARININ DİLBİLİMSEL İŞLEVİ

Ali Canbulat, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, ali.canbulat@alanya.edu.tr

GİRİŞ

Bireylerin duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlayan dil; bilgi ve deneyimlerin paylaşılması ile toplumsal ilişkilerin düzenlenmesinde araç işlevindedir. Kişisel ve(ya) kitlesel iletişimde dilin işlevselliği ön plana çıkmaktadır. Dilin işlevselliği kelime ve cümle boyutlarındaki yapı düzeniyle birlikte kullanılan bağlamı da gözeterek değerlendirilmelidir. Dil aracılığıyla üretilen anlam, dil yapılarının kendi iç düzenindeki yapısal ilişkilerinden ve bu yapıların oluşturduğu sosyal ve kültürel koşullardan etkilenmektedir. Söylem çözümlemesi dilin kullanım biçimlerini ele almaktadır (Brown ve Yule, 1983). Dil kullanımı bireyin sahip olduğu toplumsal kimliği ve sosyal çevresiyle iletişimini yansıtmaktadır (Gee, 2014). Dilin belirli bir bağlamda kullanımı ile ortaya çıkan söylem, anlamlandırma süreçlerini kapsamaktadır. Bir sözce[6]nin veya metnin anlamı, sahip olduğu dil yapılarının çözümlenmesiyle nitelikli olarak açıklanamayabilir. Bireyin iletişim odağındaki ön bilgileri, amaçları ve iletişimin gerçekleştiği ortam anlamın oluşturulmasında ve açıklanmasında belirleyici olabilmektedir. Söylem çözümlemesi, dilin sözlü ve yazılı ürünlerini bağlam odaklı incelemeye imkân tanımaktadır (Brown ve Yule, 1983; Gee, 2014). Metinlerdeki bağdaşıklık[7] ilişkileri, anlamın dil düzeyinde yapılandırılma niteliklerini yansıtmaktadır. Bağdaşıklıklık, metindeki dil unsurları arasında kurulan anlam ilişkilerini açıklayarak metin bütünlüğünün incelenmesine katkı sağlamıştır (Halliday ve Hasan, 1976). Bu bağlamda söylem çözümlemesi; dilin yapısı, anlamı, bağlamı ve iletişime dayalı işlevi arasındaki ilişkilerin farklı boyutlarda incelenmesine imkân sağlamaktadır.

Dil öğretiminde iletişim yeterliliğinin geliştirilmesi, öğrenenlerin dil yapılarının kurallarını bilmelerinin ötesinde bu yapıları farklı iletişim durumlarında uygun ve nitelikli bir şekilde kullanabilmelerini gerektirmektedir. McCarthy (1991), söylem çözümlemesinin dil öğretimi açısından önemini sözlü ve yazılı dil kullanımının gerçek iletişim ortamlarındaki özellikleri üzerinden değerlendirmektedir. Celce-Murcia ve Olshtain (2000), söylem ve edim bilimine ilişkin farkındalığın dil öğretiminin çeşitli boyutlarıyla bütünleştirilmesinin iletişimsel yaklaşım açısından taşıdığı önemi vurgulamaktadır.

Türkçe öğretimi odağında söylem çözümlemesi, öğrencilerin dil yapılarını bağlamları içerisinde anlamlandırmalarına ve iletişim amaçlarına uygun dil kullanımları geliştirmelerine katkı sunabilecek bir yaklaşım olarak ele alınabilir. Dinleme/izleme sürecinde konuşmacının amacı, örtük iletiler, ses tonu ve iletişim ortamının özellikleri; okuma sürecinde metnin oluşturulma amacı, düşüncelerin sunuluş biçimi, bakış açısı ve anlamın yapılandırılması söylem odaklı araştırmaların kapsamına girmektedir. Konuşma ve yazma becerilerinde öğrencilerin hedef kitleyi dikkate almaları, düşüncelerini tutarlı biçimde düzenlemeleri, dil seçimlerini iletişim amaçlarına göre gerçekleştirmeleri ve uygun anlatım stratejileri geliştirmeleri söylem farkındalığıyla ilişkilendirilebilir. Sınıf içi iletişimde öğretmen ve öğrenciler arasında gerçekleşen

[6] Bir konuşucunun ürettiği, iki susku arasında yer alan söz zinciri parçası; sözceleme edimiyle ortaya çıkan söylem (Vardar, 2002).
[7] Bağdaşıklık (İng. cohesion): Bireysel bir yapısı olan dil kullanımında, biçim birimleri arasındaki tamlayan-tamlanan, niteleyen-nitelenen ve cümle ögeleri arasındaki açıklayan-açıklanan ilişkisinin dil bilgisinin genel kabul görmüş sosyal yapısına uygunluğudur (Karaağaç, 2022).

etkileşimlerin incelenmesi, öğrenme ortamındaki dil kullanımının işlevlerinin anlaşılmasına imkân sağlayabilir. Walsh (2011), sınıf içi söylem ile öğrenme arasındaki ilişkiyi ele alarak etkileşimin öğretim süreçlerinde üstlendiği role dikkat çekmektedir.

Türkçe öğretiminde anlam oluşturma, yorumlama, çıkarım yapma ve eleştirel düşünme süreçlerinin önemi, öğretim programlarında karşılık bulmuştur. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dinleme/izleme ve okuma anlama becerileri; konuşma ve yazma ise anlatma becerileri kapsamında ele alınmaktadır. Bu becerilerin birbiriyle ilişkili biçimde geliştirilmesi öngörülmektedir. Programda metinlerin yüzey ve derin anlamlarının belirlenmesi, çıkarım yapılması ve dilin farklı iletişim durumlarında etkili kullanılmasıyla ilişkili öğrenme çıktıları bulunmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Bu öğrenme çıktıları, söylem çözümlemesinin kuramsal birikiminden Türkçe öğretiminde yararlanılmasına yönelik eğitim bilimsel imkânlar sunmaktadır. Bu çerçevede söylem çözümlemesinin Türkçe öğretimiyle ilişkilendirilmesi, dilin yapısal özellikleri ile iletişim işlevlerinin bütüncül biçimde değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır. Öğrencilerin metinlerdeki açık ve örtük anlamları kavramaları, farklı bakış açılarını değerlendirmeleri, dil kullanımlarının iletişim üzerindeki etkilerini fark etmeleri ve kendi söylemlerini oluştururken bağlama dayalı unsurları gözetmeleri, söylem odaklı öğretim uygulamalarıyla ilişkilendirilebilecek kazanımlar arasındadır. Bu çalışmada söylem ve söylem çözümlemesinin kuramsal temelleri ele alınıp söylem çözümlemesi ile Türkçe öğretimi arasındaki ilişki incelenecektir. Söylem çözümlemesinin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ile kesişim noktaları belirlenip Türkçe öğretiminde söylem odaklı bir yaklaşımın kuramsal ve eğitim bilimsel dayanaklarının ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Söylem ve Söylem Çözümlemesinin Kuramsal Temelleri

Söylem Kavramı

Söylem[8], dilbilimi başta olmak üzere iletişim bilimleri, sosyoloji, felsefe ve eğitim bilimleri gibi bilimin farklı kollarında ele alınan çok boyutlu bir kavramdır. Kavramın kapsamı ve tanımlanma biçimi, araştırmacıların benimsedikleri kuramsal yaklaşımlara göre farklılık göstermektedir. Dilbilimi odağında söylem, dilin kullanım hâlindeki görünümüyle ilişkilendirilmiştir. Schiffrin (1994), söylemin incelenmesinde dil yapısı ile dil kullanımı arasındaki ilişkinin önemine dikkat çekerek kavramın farklı

[8]Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük'te 'söylem' maddesi; 1. Bir düşünceyi ortaya koymaktaki yaklaşım tarzı. 2. Kalıplaşmış, klişeleşmiş söz, ifade. 3. Bir veya birçok cümleden oluşan, başı ve sonu olan bildiri, şeklinde açıklanmıştır (TDK, 2023).
Misalli Büyük Türkçe Sözlük'te 'söylem' maddesi; Kavram tanımlamaları kendine mahsus olan ve ifade ettiği görüşler kendi içinde bir bütünlük oluşturan anlatım tarzı, söylenenden çok daha üst bir boyutta hissettirilen ifade, bir fikri ortaya koymaktaki yaklaşım tarzı, şeklinde tanımlandırılmıştır (Ayverdi, 2005).
Ötüken Türkçe Sözlük'te 'söylem' maddesi; 1. Bir düşüncenin sözlü ya da yazılı olarak anlatılması; dilin birey tarafından gerçekleştirilmesi; söz, natıka. 2. Başı ve sonu olan bir ya da daha çok cümleden oluşan bildiri; sözce. 3. Bilimsel yazı ve konuşmanın tümü. 4. Bir nesneyi yorumlamayı ve tanımlamayı amaçlayan düzenlenmiş göstergeler bütünü. 5. Cümle sınırlarını aşan, cümle dizilerinin birbirlerine bağlanma kuralları açısından ele alınan sözce. 6. Özgül ve öz yeterli bir mantıkla birbirine bağlı, kaçınılmaz olarak doğal bir dilin anlamına gelmeyen kural ve yasalardan oluşan maddi ya da kavramsal nesneler üzerine bilgi veren sözceler topluluğu, şeklinde ifade edilmiştir (Çağbayır, 2007).
Ahmet Cevizci tarafından hazırlanan Felsefe Sözlüğü'nde 'söylem' maddesi; 1. Genel olarak, dilin sözel ya da yazılı bir biçimde aktüelleşmesi süreci; yazılı ya da sözlü olan, bir iletişime veya diyaloga davet eden her şey. 2. Bir etkinlik alanına, bir faaliyet türü veya disipline özgü kavramsallaştırmalar bütünü veya ağı; birtakım ortak kabullerle desteklenen veya bütünlenen ürünler toplamı. 3. Özel olarak da algılama tarz ya da şemalarını, dil ve bilgi pratiğini yöneten, kontrolü altında tutan, kültürel kod, derin yapı; dilin düşünceyi, bilgiyi ve entelektüel faaliyeti örgütleyen düzenleyen ardalanı, ek dilsel yapılar bütününden meydana gelen ideolojik boyutu, şeklinde açıklanmıştır (Cevizci, 2005).
'Söylem'in dilbilimi odağındaki tanımları için bkz. Hengirmen, 1999; Vardar vd., 2002; Kocaman, 2003; Korkmaz, 2007; İmer vd., 2011; Günay,2013; Karaağaç, 2022.

kuramsal çerçeveler doğrultusunda değerlendirilebildiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, söylemin tek bir tanımla sınırlandırılmasını güçleştirmekte ve kavramın farklı boyutlarıyla ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Dilbilimi bağlamında söylem, cümle düzeyini aşan dil birimlerinin oluşturduğu anlamlı bütünlerle ilişkilendirilmektedir. Bununla birlikte söylemi yalnızca birbirini izleyen cümlelerden oluşan bir yapı olarak değerlendirmek, kavramın iletişimsel özelliklerinin açıklanmasında yetersiz kalmaktadır. Brown ve Yule (1983), söylemi dilin kullanımı çerçevesinde ele alarak dil ifadelerinin iletişim ortamlarında üstlendikleri işlevlere odaklanmaktadır. Bu yaklaşıma göre söylemin anlamlandırılmasında dil yapılarının yanı sıra konuşmacının amacı, dinleyicinin çıkarımları ve iletişimin gerçekleştiği bağlam önem taşımaktadır. Bu doğrultuda söylem, dil ifadelerinin belirli bir bütünlük içerisinde düzenlenmesiyle ve bu ifadelerin iletişim süreçlerinde kazandıkları anlamlarla ilişkilidir.

Söylemin iletişim boyutu, dil kullanımının toplumsal etkileşim içerisindeki işlevlerine dikkat çekmektedir. Bireyler iletişim sırasında bilgi aktarımının yanında çeşitli eylemler gerçekleştirmekte, görüşlerini ifade etmekte, ilişkilerini düzenlemekte ve karşılıklı anlam oluşturmaktadır. Bu açıdan söylem, iletişime katılan bireylerin sosyal rolleri, kültürel birikimleri ve etkileşim amaçlarıyla bağlantılı olarak şekillenmektedir. van Dijk (1997), söylemin toplumsal etkileşim bağlamında değerlendirilmesine önem vererek sözlü ve yazılı dil kullanımının sosyal, kültürel ve siyasal işlevlerini ön plana çıkarmaktadır. Böylece söylem, dil özelliklerin ötesinde toplumsal yaşamın içerisinde gerçekleşen bir eylem biçimi olarak değerlendirilmektedir.

Söylem kavramının toplumsal ve düşünsel boyutları, Michel Foucault'nun çalışmalarıyla farklı bir kuramsal çerçeve kazanmıştır. Foucault (2002), söylemi belirli bir tarihî dönemde bilgi nesnelerinin, kavramların ve ifadelerin oluşumunu düzenleyen kurallarla ilişkili biçimde ele almaktadır. Bu yaklaşımda söylem, bireylerin kullandıkları ifadelerle sınırlı kalmamakta; hangi konuların, hangi koşullarda ve hangi kurallar çerçevesinde bilgi alanına dâhil edildiğiyle bağlantılı olarak değerlendirilmektedir. Fairclough (1992) ise söylemi toplumsal deneyimlerle ilişkisi içerisinde inceleyerek dil kullanımı, söylem süreçleri ve toplumsal yapı arasındaki karşılıklı etkileşime dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda söylem, toplumsal ilişkilerin ve düşünce biçimlerinin anlaşılmasında önemli bir inceleme alanı oluşturmaktadır.

Söylemin sosyal ve kültürel yönünü vurgulayan araştırmacılardan Gee (2014), dil kullanımını bireylerin kimlikleri, gerçekleştirdikleri toplumsal etkinlikler ve içinde bulundukları kültürel ortamlarla ilişkilendirmektedir. Bu yaklaşım, dil ifadelerinin anlamlarının toplumsal yaşamda üstlendikleri işlevlerden bağımsız olarak değerlendirilemeyeceğini göstermektedir. Aynı dil ifadeleri, farklı iletişim ortamlarında değişen amaçlara ve anlamlara karşılık gelebilmektedir. Farklı kuramsal yaklaşımlar birlikte değerlendirildiğinde söylemin dil, iletişim ve toplum boyutlarına sahip kapsamlı bir kavram olduğu anlaşılmaktadır. Dilbilimi, söylemin yapı ve anlam özelliklerine odaklanırken sosyal etkileşime dayalı yaklaşımlar bireylerin iletişim süreçlerindeki dil kullanımlarını; eleştirel yaklaşımlar ise söylemin toplumsal ilişkiler, güç ve ideolojiyle bağlantılarını incelemektedir. Bu farklılıklar, söylemin çeşitli araştırma amaçları doğrultusunda ele alınabilen çok katmanlı bir olgu olduğunu ortaya koymaktadır.

Türkçe öğretimi açısından söylem kavramı, öğrencilerin dili belirli iletişim ortamları içerisinde anlamlandırmaları ve kullanmaları bakımından önem taşımaktadır. Söylem farkındalığı; öğrencilerin sözlü ve yazılı ifadelerdeki iletişim amaçlarını belirlemeleri, örtük anlamları yorumlamaları, farklı bakış açılarını değerlendirmeleri ve kendi dil tercihlerini bağlama uygun biçimde düzenlemeleriyle ilişkilendirilebilir. Bu doğrultuda söylem, Türkçe öğretiminde dilin yapısal özellikleri ile iletişime dayalı işlevleri arasında ilişki kurulmasına imkân sağlayan bir kavramsal çerçeve sunmaktadır.

Söylem ve Metin İlişkisi

Söylem ve metin, dilin anlam oluşturma süreçleriyle ilişkili, birbirini tamamlayan iki temel kavramdır. Dilbilimi alanında bu kavramların tanımlanması ve birbirlerinden ayrılması konusunda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Halliday ve Hasan (1976), metni sözlü veya yazılı biçimde gerçekleşebilen, kendi içerisinde bütünlük taşıyan dile ait bir oluşum olarak ele almaktadır. Bu yaklaşım, metnin yalnızca yazılı dil ürünleriyle sınırlandırılamayacağını göstermektedir. Brown ve Yule (1983) ise dilin kullanımına odaklanarak söylemin anlamlandırılmasında iletişim işlevinin ve bağlamın önemini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda metin ve söylem arasındaki farklılık, sözlü ve yazılı dil ayrımından çok dil ürünün hangi kuramsal çerçevede değerlendirildiğiyle ilişkilidir.

Metin, belirli bir iletişim amacı doğrultusunda oluşturulan ve kendi içerisinde anlamsal bütünlük taşıyan dil yapısı olarak değerlendirilebilir. TDK Türkçe Sözlük'te 'Metin' maddesi; *Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü*, şeklinde açıklanmıştır (TDK, 2023). Metnin oluşumunda dil yapıları arasındaki ilişkiler, anlamın bütünlüğü ve iletişim ortamının özellikleri belirleyici olmaktadır. de Beaugrande ve Dressler (1981), metinselliği bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgilendiricilik, durumsallık ve metinlerarasılık olmak üzere yedi ölçüt çerçevesinde açıklamaktadır. Bu ölçütler, metnin dil özellikleriyle birlikte iletişim ve bağlam boyutlarının da dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Metin ile söylem arasındaki ilişkinin açıklanmasında bağdaşıklık ve tutarlılık kavramları önemli bir yer tutmaktadır. Bağdaşıklık, metni oluşturan dil birimleri arasında kurulan anlam bağlantılarıyla ilişkilidir. Halliday ve Hasan (1976), bağdaşıklığı metindeki bir unsurun yorumlanmasının başka bir unsurla kurduğu anlam ilişkisine bağlı olması üzerinden açıklamaktadır. Gönderim, değiştirim, eksilti, bağlama ögeleri ve sözcük ilişkileri, metindeki bağdaşıklığın sağlanmasında rol alan unsurlardır. Bu unsurlar, cümlelerin birbirleriyle bağlantılı hâle gelmesini sağlayarak metinsel bütünlüğün oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır. Tutarlılık ise metindeki bilgi ve düşüncelerin okuyucu veya dinleyici tarafından anlamlı bir bütün olarak yorumlanabilmesiyle ilişkilidir. Bu bakımdan bağdaşıklık daha çok dil unsurları aracılığıyla kurulan bağlantılara odaklanırken tutarlılık, metindeki anlam ilişkilerinin bağlam ve ön bilgiler yardımıyla kurulmasını kapsamaktadır. Zufferey ve Degand (2024), söylem içerisindeki anlam ilişkileri ile bu ilişkileri belirginleştiren bağlama ögelerini birbirinden ayırarak bağlama ögelerinin bulunmadığı durumlarda da söylem ilişkilerinin kurulabileceğini açıklamaktadır. Bu yönüyle tutarlılık bireyin çıkarım yapma ve anlamlandırma süreçleriyle bağlantılıdır.

Söylem kavramı, metnin dil ve anlama dayalı daha geniş bir iletişim çerçevesinde değerlendirilmesine imkân tanımaktadır. Bir metnin hangi amaçla oluşturulduğu, kim tarafından üretildiği, kime yöneltildiği ve hangi koşullarda kullanıldığı, söylem odaklı anlamın ortaya çıkarılmasında önem taşımaktadır. Paltridge (2021), söylem çözümlemesini dilin sosyal bağlam içerisindeki kullanımına odaklanan farklı kuram ve yöntem yaklaşımları üzerinden ele almaktadır. Bu doğrultuda bir metnin söylem açısından incelenmesi, metindeki dil unsurların belirlenmesinin ötesinde bu unsurların iletişimde üstlendikleri işlevlerin ve bağlama dayalı anlamlarının değerlendirilmesini gerektirmektedir. Metin ve söylem arasındaki bu ilişkinin Türkçe öğretimi açısından önemli yansımaları bulunmaktadır. Türkçe derslerinde kullanılan metinlerin dil özellikleri bakımından incelenmesi, öğrencilerin metnin yapısını ve anlam ilişkilerini kavramalarına yardımcı olabilecek bir çalışma alanı sunmaktadır. Söylem odaklı incelemeler ise öğrencilerin metnin oluşturulma amacını, hedef kitlesini, örtük iletilerini ve bağlam odaklı özelliklerini değerlendirmelerine yönelik etkinliklerin geliştirilmesine imkân sağlayabilir. Özellikle okuma ve dinleme/izleme süreçlerinde

bağdaşıklık unsurlarının belirlenmesi, metindeki anlamsal ilişkilerin yorumlanması ve farklı bakış açılarının değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Konuşma ve yazma süreçlerinde ise öğrencilerin düşüncelerini tutarlı biçimde düzenlemeleri, dil yapıları arasında bağlantılar kurmaları ve ifadelerini iletişim amaçlarına uygun biçimde oluşturmaları metin ve söylem farkındalığıyla ilişkilendirilebilir.

Metin ve söylem, dilin yapı ve kullanım boyutlarını açıklamada birbirini tamamlayan kavramlar olarak değerlendirilebilir. Metin odaklı incelemeler dil ve anlam bütünlüğünün nasıl oluşturulduğunu açıklamaya katkı sağlarken söylem odaklı yaklaşımlar bu bütünlüğün iletişim ve toplum bağlamında kazandığı anlamları değerlendirmeye olanak tanımaktadır. Her iki yaklaşımın Türkçe öğretimiyle ilişkilendirilmesi, öğrencilerin metinleri daha kapsamlı biçimde anlamlandırmalarına, kendi sözlü ve yazılı anlatımlarını iletişim amaçlarına uygun biçimde yapılandırmalarına yönelik eğitim bilimsel bir temel sunmaktadır.

Söylem Çözümlemesinin Tanımı ve Kapsamı

Söylem çözümlemesi[9], sözlü ve yazılı dil kullanımını üretildiği bağlam, iletişim amaçları ve toplumsal ilişkiler çerçevesinde inceleyen disiplinler arası bir araştırma alanıdır. Dil ifadelerinin nasıl yapılandırıldığını, hangi anlamları taşıdığını ve iletişim süreçlerinde ne tür işlevler üstlendiğini açıklamaya odaklanmaktadır. Brown ve Yule (1983), söylem çözümlemesini dilin kullanımının incelenmesi temelinde ele alarak dil yapılarının iletişim ortamlarındaki işlevlerinin anlaşılmasına önem vermektedir. Johnstone ve Andrus (2024) ise söylem çözümlemesini dilin gerçek kullanım örneklerini incelemeye yönelik farklı araştırma sorularını ve çözümleme tekniklerini kapsayan bir alan olarak değerlendirmektedir. Bu doğrultuda söylem çözümlemesi, dil ifadelerinin yapısal özellikleri ile bunların kullanıldıkları ortamlarda kazandıkları anlamlar arasındaki ilişkilerin incelenmesine imkân sağlamaktadır.

Söylem çözümlemesinin temel amacı, dili kullanım tercihlerinin anlam oluşturma ve iletişim kurma süreçlerindeki işlevlerini ortaya koymaktır. Bu kapsamda sözcük seçimi, cümle yapısı, bağdaşıklık ve tutarlılık ilişkileri, söz edimleri, konuşma sıraları ve örtük anlamlardan oluşan dil ve iletişim nitelikleri incelenebilmektedir. Bununla birlikte söylemin oluşturulduğu sosyal ve kültürel koşullar, iletişime katılan bireylerin konumları ve dil aracılığıyla kurulan toplumsal ilişkiler de farklı yaklaşımların inceleme alanına girmektedir. Paltridge (2021), söylem çözümlemesinin dilin bağlam içerisindeki kullanımını dil bilgisi, edim bilimi, tür, konuşma etkileşimi ve toplumsal ilişkiler gibi çeşitli boyutlarıyla ele aldığını ortaya koymaktadır. Bu kapsamda söylem çözümlemesi, dilin biçim özellikleri ile iletişim işlevleri arasında ilişki kurulmasına zemin oluşturmuştur.

Söylem çözümlemesinin kapsamı, incelenen verilerin niteliği ve araştırmanın amacı doğrultusunda farklılaşmaktadır. Günlük konuşmalar, sınıf içi etkileşimler, edebî eserler, ders kitapları, haber metinleri, kurumsal belgeler ve dijital ortamlardaki iletişim ürünleri söylem çözümlemesinin veri kaynakları arasında yer alabilmektedir. Sözlü etkileşimlerin incelenmesinde konuşmacıların söz alma biçimleri, konuşma sıraları, duraksamalar ve karşılıklı anlam oluşturma süreçleri üzerinde durulabilirken yazılı metinlerde sözcük tercihleri, anlatım biçimleri, metinsel düzenlemeler ve bakış açılarının sunuluşu incelenebilmektedir.

---

[9]Söylem çözümlemesi TDK Türkçe Sözlük'te 'söylem analizi' maddesinde şu şekilde açıklanmıştır: Herhangi bir yazılı veya sözlü metnin derin anlamının çözümlenmesi (TDK, 2023).
Ötüken Türkçe Sözlük'te 'söylem çözümlemesi' maddesi; Söylem çözümlemesi cümleden büyük bir sözceyi, söylemi üretim koşullarına indirgeyerek inceleyen yardımcı dil bilimi dalıdır, şeklinde açıklanmıştır (Çağbayır, 2007).
Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü'nde 'söylem çözümlemesi' maddesi; Söylem çözümlemesi tümce sınırlarını aşarak daha üst düzeyde yer alan söz ürünlerine yönelen çözümleme, şeklinde ifade edilmiştir (Vardar vd., 2002).
Dilbilim Sözlüğü'nde 'söylem çözümlemesi' maddesi; Söylem çözümlemesi yazılı ve sözlü dilde tümcelerin, sözcelerin ya da işlevsel birimlerin daha büyük birimler oluşturmalarının kısacası dil kullanımının incelenmesi işlemi, şeklinde açıklanmıştır (İmer vd. 2011).

Ayrıca çok kipli söylem çalışmalarında dil göstergelerin görseller, ses, beden hareketleri ve diğer gösterge sistemleriyle ilişkisi de araştırılabilmektedir (Paltridge, 2021; Johnstone ve Andrus, 2024).

Söylem çözümlemesi, farklı kuramsal temellere dayanan yaklaşımları kapsadığından bütün araştırmalarda izlenmesi gereken tek bir çözümleme yöntemi bulunmamaktadır. Araştırma sorusuna bağlı olarak dil özelliklerin ayrıntılı biçimde incelendiği çalışmalar gerçekleştirilebildiği gibi söylemin toplumsal ve ideolojik boyutlarını merkeze alan araştırmalar da yapılabilmektedir. Eleştirel söylem çözümlemesi, dil kullanımının güç ilişkileri, ideoloji ve toplumsal eşitsizliklerle bağlantısını inceleyen yaklaşımları kapsamaktadır (van Dijk, 2015). Fairclough (1992), metinsel çözümlemeyi toplumsal araştırmalarla ilişkilendirerek dil yapılarının sosyal pratikler içerisinde değerlendirilmesine yönelik bir çerçeve sunmaktadır. Wodak ve Meyer (2016) ise eleştirel söylem çalışmalarının farklı kuramsal ve yöntemsel yaklaşımlardan oluştuğunu belirtmişlerdir.

Söylem çözümlemesinde veri toplama ve çözümleme süreçleri benimsenen yaklaşıma göre değişebilmektedir. Çalışmalarda görüşme kayıtları, doğal konuşma verileri, yazılı belgeler veya dijital içerikler kullanılabilmekte; veriler nitel yorumlamaya dayalı tekniklerle, derlem temelli nicel incelemelerle veya bunların birlikte kullanıldığı karma desenli yöntemlerle çözümlenebilmektedir. Bununla birlikte söylem çözümlemesini diğer inceleme biçimlerinden ayıran temel özellik, dil unsurlarının kullanım bağlamı ve iletişim işlevleriyle ilişkilendirilmesidir.

Türkçe öğretimi açısından söylem çözümlemesi, öğrencilerin dili iletişim bağlamları içerisinde anlamalarına ve kullanmalarına yönelik çalışmalar için kuram ve yönteme ilişkin olanaklar sunmaktadır. Türkçe derslerinde kullanılan metinlerin söylem açısından incelenmesi; metinlerin oluşturulma amaçlarının, bakış açılarının, dil kullanım tercihlerinin ve örtük anlamlarının değerlendirilmesine katkı sağlayabilir. Bunun yanında sınıf içi konuşmaların ve öğrenci anlatımlarının incelenmesi, öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin ve öğrencilerin dil kullanım özelliklerinin anlaşılmasına imkân tanıyabilir. Söylem çözümlemesinden elde edilen bulguların öğretim süreçleriyle ilişkilendirilmesi, dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik etkinliklerin tasarlanmasında yararlanılabilecek bir temel oluşturabilir. Söylem çözümlemesi, dilin kullanımını yapı, anlam, iletişim ve toplum boyutlarıyla incelemeye imkân tanıyan bir araştırma alanıdır. İnceleme konusu ve benimsenen kuramsal yaklaşım farklılaşmasına rağmen dilin bağlam içerisinde nasıl anlam kazandığının açıklanması, söylem çözümlemesi çalışmalarının ortak ilgi alanlarından birini oluşturmaktadır. Bu nitelikleriyle söylem çözümlemesi, Türkçe öğretiminde dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik kuramsal tartışmaların ve öğretim uygulamalarının değerlendirilmesinde yararlanılabilecek bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Söylem Çözümlemesinin Tarihî Gelişimi

Söylem çözümlemesinin tarihî gelişimi, dilbilim alanındaki kuramsal değişimlerle, dilin iletişimsel ve toplumsal işlevlerine yönelik araştırmaların yaygınlaşmasıyla ilişkilidir. Geleneksel dilbilim çalışmalarında dilin ses, biçim ve cümle düzeyindeki yapısal özellikleri bir inceleme alanı oluştururken zaman içerisinde cümleler arasındaki ilişkilerin, dil kullanımının ve iletişim bağlamının araştırılması giderek daha fazla önem kazanmıştır. Bununla birlikte söylem çözümlemesinin gelişimi, birbirini izleyen tek bir kuramsal çizgiden oluşmamaktadır. Farklı disiplinlerde ortaya çıkan yaklaşımlar, çeşitli araştırma soruları ve yöntemler doğrultusunda büyük ölçüde eş zamanlı olarak gelişmiştir.

Söylem çözümlemesinin dilbilimsel temellerinin oluşmasında Zellig S. Harris[10]'in 1952 yılında yayımladığı *Discourse Analysis* başlıklı çalışması önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. Harris (1952), cümle düzeyini aşan dil yapılarının incelenmesine yönelik çözümleme teknikleri geliştirerek birbirini izleyen dil birimleri arasındaki düzenlilikleri araştırmıştır. Bu yaklaşım, söylemin yapısal özelliklerinin sistemli biçimde incelenmesine katkı sağlamış ve cümle ötesi dil çözümlemelerinin gelişiminde etkili olmuştur. Bununla birlikte Harris'in yaklaşımı, sonraki dönemlerde belirginleşen toplumsal ve eleştirel söylem incelemelerinden farklı olarak ağırlıklı biçimde dil birimlerinin dağılım özelliklerine odaklanmaktadır.

1960 ve 1970 arası dönemde dilin iletişim ortamlarındaki işlevlerine yönelik çalışmalar, söylem araştırmalarının kuramsal kapsamının genişlemesine katkıda bulunmuştur. Austin'in (1962) söz edimleri üzerine geliştirdiği yaklaşım, dil ifadelerinin belirli koşullarda eylem gerçekleştirme işlevini açıklayarak dilin kullanım boyutuna ilişkin kuramsal bir temel oluşturmuştur. Hymes (1974) ise dili toplumsal ve kültürel bağlamı içerisinde değerlendiren etnografik yaklaşımıyla iletişim olaylarının ve dil kullanım kurallarının incelenmesine katkı sağlamıştır. Aynı dönemde konuşma çözümlemesi alanında gerçekleştirilen araştırmalar, doğal etkileşimlerin özelliklerini ortaya koymuştur. Sacks, Schegloff ve Jefferson (1974), konuşmalarda söz sırasının düzenlenmesine ilişkin geliştirdikleri çözümleme modeliyle karşılıklı konuşmanın örüntülerine yönelik önemli bulgular sunmuştur.

1970 ve 1980 arası dönemde metindilbilimi alanındaki gelişmeler söylem araştırmalarını etkilemiştir. Halliday ve Hasan'ın (1976) bağdaşıklık üzerine gerçekleştirdikleri çalışma, metinlerdeki anlamsal ilişkilerin açıklanmasına önemli katkılar sağlamıştır. Ardından Brown ve Yule (1983), söylem çözümlemesini dilin kullanımı temelinde ele alarak dil ifadelerinin iletişime dayalı işlevlerinin ve bağlamın önemini vurgulamıştır. Bu dönemde dilin yapısal özellikleri ile kullanım koşulları arasındaki ilişkilerin araştırılması, söylem çözümlemesinin dil öğretimi ve iletişim araştırmaları alanlarıyla ilişkilendirilmesini de desteklemiştir.

Söylem araştırmalarının toplumsal ve eleştirel boyutlarının gelişmesinde Foucault ve Fairclough'un çalışmaları önemli bir yer tutmaktadır. Foucault'nun ilk kez 1969'da yayımlanan *Bilginin Arkeolojisi* adlı eseri, söylemin belirli tarihî koşullarda bilgi ve ifade biçimlerinin oluşumuyla ilişkisini ele alarak toplumsal kuram içerisinde farklı bir söylem anlayışı geliştirmiştir (Foucault, 2002). Fairclough (1992) ise dil kullanımı ile güç ilişkileri arasındaki bağlantıları inceleyerek eleştirel söylem çözümlemesinin gelişimine katkı sağlamıştır. Bu araştırma çizgisi, özellikle 1990'lı yıllardan itibaren söylemin ideoloji, kimlik, toplumsal eşitsizlik ve kurumsal ilişkilerle bağlantılarının incelenmesinde etkili olmuştur. Aynı dönemde Schiffrin (1994), farklı söylem inceleme yaklaşımlarını karşılaştırmalı biçimde ele alarak alanın kuramsal çeşitliliğinin anlaşılmasına katkıda bulunmuştur. Yirminci yüzyılın sonu itibariyle sosyal bilimlerin önemli dayanak noktalarından biri haline gelen söylem; daha çok rasyonalizmin, determinizmin, pozitivizmin ve empirizmin tek düze çözümlemelerinin devrini kapatarak, kendi çağını başlatmıştır (Aydemir, 2011; Karpuz ve Aydemir, 2012).

2000'li yıllardan itibaren teknolojik gelişmeler, dijital iletişim ortamlarının yaygınlaşması ve farklı gösterge sistemlerinin birlikte kullanılmasına yönelik araştırmalar, söylem çalışmalarının kapsamını genişletmiştir.

[10] Zellig S. Harris (1909-1992): Amerika'da Bloomfield sonrasındaki yapısalcılığın önde gelen kuramcısı. 1951'de yayımladığı *Methods in Structural Linguistics* adlı kitabında bir dizi biçimsel işlem kullanılarak anlamdan bağımsız bir dil betimlemesi yapabileceğini öne sürmüştür. Harris'e göre dil betimlemelerinde önemli olan birimlerinin dağılımlarının belirlenmesidir ve bu işlem için bölümleme ve sınıflandırma en uygun yöntemlerdir.

Özellikle derlem temelli incelemeler, geniş dil verilerindeki örüntülerin araştırılmasına olanak sağlarken çok kipli söylem yaklaşımları, anlamın sözel ifadelerin yanı sıra görsel, işitsel ve diğer gösterge kaynakları aracılığıyla nasıl oluşturulduğuna odaklanmıştır. Kress (2009), iletişim süreçlerinde farklı gösterge sistemlerinin birlikte kullanılmasını toplumsal göstergebilim çerçevesinde ele alarak çok kipli anlam oluşturma süreçlerinin incelenmesine önemli katkılar sunmuştur. Paltridge (2021) ise söylem çözümlemesinin güncel kapsamını derlem temelli yaklaşımlar, çok kipli çözümleme ve dijital iletişim ortamları alanlarıyla ilişkilendirmektedir. Bu gelişmeler, söylem araştırmalarının geleneksel sözlü ve yazılı dil verilerinin ötesine geçerek farklı iletişim biçimlerini incelemesine olanak sağlamıştır.

Söylem çözümlemesinin tarihsel süreç içerisinde kazandığı kuramsal ve yöntemsel çeşitlilik, Türkçe öğretimi açısından da farklı inceleme olanakları sunmaktadır. Metinlerin yapı ve anlam özelliklerinin çözümlenmesi, sınıf içi etkileşimlerin incelenmesi, öğrencilerin dil kullanımlarının değerlendirilmesi ve dijital ortamlardaki iletişim biçimlerinin araştırılması, söylem çözümlemesinin Türkçe eğitimiyle ilişkilendirilebileceği alanlar arasında yer almaktadır. Bu bağlamda söylem çözümlemesinin tarihsel gelişimi, dilin cümle düzeyindeki özelliklerinden iletişimsel ve toplumsal işlevlerine uzanan çeşitli araştırma geleneklerinin oluşturduğu bir birikim olarak değerlendirilebilir.

Türkçe Öğretimi Bağlamında Söylem Çözümlemesi

Türkçe Öğretiminde Söylem Odaklı Yaklaşım

Türkçe öğretimi, öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeyi ve dili farklı iletişim ortamlarında etkili biçimde kullanmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu amaç kapsamında dilin yapı özellikleri ile iletişim işlevlerinin ilişkilendirilmesi önem taşımaktadır. Söylem odaklı yaklaşım, dilin belirli bağlamlarda anlam oluşturmak ve iletişim amaçlarını gerçekleştirmek üzere nasıl kullanıldığını merkeze almaktadır. McCarthy (1991), söylem çözümlemesinin dil öğretimi açısından önemini sözlü ve yazılı dilin gerçek kullanım özellikleri üzerinden açıklamaktadır. Celce-Murcia ve Olshtain (2000) ise söylem ve edim bilimine ilişkin farkındalığın dil öğretimi, program geliştirme ve değerlendirme süreçleriyle ilişkilendirilmesine yönelik bir çerçeve sunmaktadır. Bu yaklaşımlar, Türkçe öğretiminde dil yapılarının iletişim bağlamlarıyla birlikte ele alınmasına yönelik kuramsal bir dayanak oluşturmaktadır.

Türkçe öğretiminde metinler, dilin farklı iletişim amaçları doğrultusunda kullanımını incelemeye olanak sağlayan öğrenme araçları olarak değerlendirilebilir. Bu doğrultuda öğrencilerin metinlerin konularını ve ana düşüncelerini belirlemeleriyle birlikte metinlerin oluşturulma amaçlarını, hedef kitlelerini, anlatım tercihlerini ve bağlam özelliklerini değerlendirmeleri önem kazanmaktadır. Farklı metin türlerinin kendilerine özgü yapı ve işlev özelliklerinin incelenmesi, öğrencilerin dil kullanımlarının iletişim üzerindeki etkilerini fark etmelerine katkı sağlayabilir. Rose ve Martin (2012), tür temelli okuryazarlık öğretimini okuma ve yazma süreçleriyle ilişkilendirerek metin türlerinin ve dil yapılarının açık biçimde öğretilmesine yönelik eğitim bilimsel bir yaklaşım sunmaktadır. Bu çerçevede hikâye edici, bilgilendirici ve ikna edici metinlerin söylem özelliklerinin karşılaştırılması, öğrencilerin farklı iletişim amaçlarına uygun metinleri anlamlandırmalarını ve oluşturmalarını destekleyebilecek bir uygulama alanıdır.

Türkçe öğretiminde söylem odaklı yaklaşımın öğrenme çıktılarıyla ilişkisi, güncel öğretim programı üzerinden de değerlendirilebilir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dinleme/izleme ve okuma becerileri anlama; konuşma ve yazma becerileri ise anlatma alanları kapsamındadır. Programda metinlerin yüzey ve derin anlamlarını belirleme, çıkarım yapma, medya

içeriklerini değerlendirme, ikna etme tekniklerini çözümleme ve dil yapılarını iletişim amaçları doğrultusunda kullanmadan oluşan öğrenme çıktıları yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Bu öğrenme çıktıları, söylem odaklı etkinliklerin Türkçe öğretimiyle ilişkilendirilmesi açısından çeşitli olanaklar sunmaktadır. Bununla birlikte bu ilişki, öğretim programının doğrudan belirli bir söylem çözümlemesi yöntemini zorunlu kıldığı biçiminde değerlendirilmemelidir.

Söylem odaklı dil öğretimi uygulamalarında öğrencilerin farklı iletişim durumlarını karşılaştırmalarına ve dil kullanımlarının işlevlerini sorgulamalarına yönelik etkinliklerden yararlanılabilir. Örnek olarak; aynı konuyu ele alan bir haber metni ile kişisel görüş yazısının karşılaştırılması, öğrencilerin metinlerde kullanılan anlatım biçimlerini, bakış açılarını ve ikna stratejilerini değerlendirmelerine imkân sağlayabilir. Benzer biçimde öğrencilerden belirli bir konuda arkadaşlarına yönelik hazırladıkları konuşmayı resmî bir dinleyici kitlesine uygun biçimde yeniden düzenlemeleri istenebilir. Bu tür etkinliklerde amaç, öğrencilerin dil kullanımlarının iletişim ortamına, hedef kitleye ve anlatım amacına göre nasıl değişebildiğini fark etmelerini sağlamaktır. Öğretmenin yönelttiği sorular, öğrencilerin verdikleri cevaplar ve karşılıklı konuşmaların örgütlenişi, öğrenme ortamında anlamın oluşturulmasıyla ilişkilidir. Walsh (2011), sınıf içi söylem ile öğrenme arasındaki bağlantıyı ele alarak öğretmen ve öğrencilerin etkileşimsel yeterliklerinin önemini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda Türkçe derslerinde öğrencilerin düşüncelerini gerekçelendirmelerine, farklı yorumları karşılaştırmalarına ve dil kullanımlarının etkilerini değerlendirmelerini sağlayan etkileşim ortamlarının oluşturulması önem taşımaktadır. Öğrencilerin metinleri bağlamları içerisinde değerlendirmeleri, farklı iletişim amaçlarına uygun dil kullanımları geliştirmeleri ve kendi anlatımlarındaki dil kullanımlarının farkına varmaları, öğrenme çıktıları arasındadır. Söylem odaklı etkinliklerin öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun biçimde tasarlanması ve yorumların metinlerle desteklenmesi, yaklaşımın Türkçe öğretiminde uygulanması açısından önem taşımaktadır.

Söylem Çözümlemesinin Dil Becerilerinin Gelişimindeki Rolü

Türkçe öğretiminin temel amacı, yetişmekte olan nesillerin dünyayı anlamanın temel aracı olan dili en yetkin biçimde kullanabilmelerini, Türkçenin zenginliklerine vâkıf olmalarını, dil aracılığıyla Türk kültürünü ve değerlerini en doğru biçimde kazanmalarını sağlamaktır (MEB, 2024). Bu amacın gerçekleştirilmesinde dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin birbiriyle ilişkili olarak geliştirilmesi önem taşımaktadır. Söylem çözümlemesi, dilin gerçek iletişim ortamlarındaki kullanımını merkeze alarak bu becerilerin geliştirilmesine kuramsal ve uygulamalı bir çerçeve sunmaktadır. McCarthy (1991), söylem çözümlemesinin dil öğretimi açısından önemini, sözlü ve yazılı dilin cümle düzeyini aşan yapılarının ve iletişim odaklı işlevlerinin incelenmesiyle ilişkilendirmektedir. Bu bakımdan söylem odaklı dil öğretimi, öğrencilerin dil birimlerini anlamlı bütünler içerisinde değerlendirmelerini desteklemektedir.

Söylem çözümlemesinin dil becerileri açısından temel katkılarından biri, söylem yeterliliğinin geliştirilmesine yönelik bir bakış açısı sunmasıdır. Söylem yeterliliği, dil ifadelerinin anlamlı, tutarlı ve iletişim amacına uygun bütünler oluşturacak biçimde düzenlenmesi ve yorumlanmasıyla ilişkilidir. Celce-Murcia, Dornyei ve Thurrell (1995), iletişim yeterliliğini açıklayan modellerinde söylem yeterliliğini; dil, sosyo- kültür, edim ve stratejik yeterliklerle ilişkili bir birleşen olarak ele almaktadır. Bu yaklaşım, başarılı iletişimin dil bilgisi kurallarına uygun cümleler oluşturmaktan daha kapsamlı bir yeterlik gerektirdiğini ifade etmektedir. Türkçe öğretiminde bu yaklaşımın benimsenmesi, öğrencilerin dinledikleri ve okudukları metinlerin anlam örgüsünü kavramalarına, konuşma ve yazma süreçlerinde ise düşüncelerini bütüncül biçimde ifade etmelerine katkı sağlayabilir.

Dinleme/izleme ve okuma becerileri açısından söylem çözümlemesi, öğrencilerin metinlerdeki bilgileri birbiriyle ilişkilendirmelerine, ana düşünce ile yardımcı düşünceleri ayırt etmelerine ve açıkça belirtilmeyen anlamlara yönelik gerekçeli çıkarımlar oluşturmalarına imkân tanımaktadır. Bir metnin anlaşılması, tek tek sözcüklerin ve cümlelerin çözümlenmesiyle sınırlı değildir. Metindeki gönderim ilişkilerinin, düşünceler arasındaki bağlantıların, anlatıcının veya konuşmacının bakış açısının ve iletişim amacının değerlendirilmesi de anlam oluşturma sürecinin parçalarıdır. Celce-Murcia ve Olshtain (2000), söylem ve bağlam arasındaki ilişkinin dil öğretimine yansıtılmasının, anlama ve anlatma süreçlerinin iletişime dayalı boyutlarıyla ele alınmasını sağladığını belirtmiştir. Bu bağlamda söylem temelli etkinlikler, öğrencilerin metinleri bütüncül ve sorgulayıcı biçimde değerlendirmelerini destekleyebilir.

Konuşma ve yazma becerileri bakımından söylem çözümlemesi, öğrencilerin düşüncelerini belirli bir düzen içerisinde sunmaları, anlatımlarında tutarlılık sağlamaları ve dil kullanımlarını iletişim amaçlarına göre belirlemeleri açısından önem taşımaktadır. Konuşma sürecinde söz sırasının yönetilmesi, konu bütünlüğünün korunması ve muhatabın tepkilerine uygun ifadelerin seçilmesi; yazma sürecinde ise düşüncelerin bilinçli bir sırayla yerleştirilmesi, paragraflar arasında anlam ilişkilerinin kurulması ve metin türünün özelliklerine uygun anlatım biçimlerinin kullanılması söylem yeterliliğiyle ilişkilidir. Hyland (2007), tür temelli öğretim yaklaşımında metinlerin toplumsal ve iletişimsel amaçlarla ilişkili olarak ele alınmasının önemini vurgulamaktadır. Çalışma ikinci dilde yazma öğretimi bağlamında geliştirilmiş olmakla birlikte metin türü, amaç ve hedef kitle arasındaki ilişkiye yönelik açıklamaları, ana dili olarak Türkçe öğretimi açısından da yararlanılabilecek bir kuramsal çerçeve sunmaktadır.

Söylem çözümlemesinin dil becerilerinin gelişimindeki bir diğer işlevi, anlama ve anlatma becerileri arasında bağlantı kurulmasını kolaylaştırmasıdır. Öğrencilerin bir tartışma metnini okumaları, metindeki görüşleri ve gerekçeleri belirlemeleri, ardından konuya ilişkin sözlü değerlendirmelerde bulunmaları ve kendi düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeleri; dört temel dil becerisinin ortak bir söylem amacı etrafında kullanılmasını sağlayabilir. Bu tür etkinliklerde öğrenciler, farklı metinlerde kullanılan anlatım biçimlerini inceleyerek kendi sözlü ve yazılı anlatımlarına ilişkin farkındalık geliştirebilirler. Millî Eğitim Bakanlığının (MEB, 2024) Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda anlama alanına ilişkin dinleme/izleme ve okuma becerileri ile anlatma alanına ilişkin konuşma ve yazma becerilerinin birbiriyle ilişkilendirilmesi, bu bütüncül yaklaşımı destekleyen bir program çerçevesi sunmaktadır.

Söylem odaklı yaklaşım, dil becerilerinin değerlendirilmesine de farklı bir bakış açısı kazandırmaktadır. Öğrencilerin dil kullanımları incelenirken yalnızca dil bilgisine dayalı doğruluk veya sözcük kullanımıyla sınırlı kalınmaması; anlatımın tutarlılığı, düşüncelerin düzenlenişi, iletişim amacına uygunluk ve bağlamın dikkate alınması önemlidir. Bununla birlikte bu ölçütlerin öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun biçimde belirlenmesi gerekmektedir. Böylece değerlendirme süreci, öğrencilerin dil kullanımındaki güçlü yönlerinin ve geliştirilmesi gereken alanlarının belirlenmesine katkı sağlayabilir. Söylem çözümlemesi, dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin birbirinden bağımsız dil becerileri olarak değerlendirilmesinin ötesine geçilmesini sağlamaktadır. Dilin anlam, bağlam, amaç ve etkileşim boyutlarını bir arada ele alması, söylem çözümlemesini Türkçe öğretiminde işlevsel ve kuramsal bir dayanak hâline getirmektedir. Bu çerçevede dört temel dil becerisinin her biri, kendine özgü söylem özellikleri ve öğretim süreçleri bakımından ayrı ayrı incelenmeyi gerektirmektedir.

Temel Dil Becerileri Bağlamında Söylem Çözümlemesi

Türkçe öğretiminde dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri, bireyin dili anlama ve anlatma süreçlerindeki temel yeterlik alanlarını oluşturmaktadır. Bu becerilerin geliştirilmesi, dil yapılarının öğrenilmesinin yanı sıra iletişim amaçlarının anlaşılmasını, bağlamın değerlendirilmesini ve anlamlı söylemler oluşturulmasını sağlamaktadır. Söylem çözümlemesi; sözlü, yazılı ve çok kipli iletişim ürünlerinin yapı ve işlevsel özelliklerini inceleyerek dil becerilerinin öğretimine katkı sağlayabilecek bir yaklaşım sunmaktadır. Bu doğrultuda her bir dil becerisinin söylem özelliklerinin belirlenmesi, öğretim süreçlerinin daha işlevsel biçimde düzenlenmesine yardımcı olabilir.

Dinleme/ İzleme Becerisi ve Söylem Çözümlemesi

Dinleme/izleme, bireyin sözlü ve görsel iletileri anlamlandırmasını, bu iletilerdeki açık ve örtük bilgileri değerlendirmesini ve iletişimsel amaçlara ilişkin çıkarımlarda bulunmasını gerektiren bir dil becerisidir. Dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir (Onan, 2020). Dinleme sürecinde anlam, işitilen sözcüklerin çözümlenmesiyle sınırlı kalmamakta; ifadeler arasındaki bağlantılar, konuşmacının amacı, söylemin düzenlenişi ve iletişim ortamının özellikleri aracılığıyla oluşturulmaktadır. Söylem çözümlemesi, dinleme/izleme becerisini bu çok yönlü yapısı içerisinde ele alarak öğrencilerin sözlü iletileri bütüncül biçimde değerlendirmelerine olanak sağlamaktadır.

Sözlü söylemlerin çözümlenmesinde vurgu, tonlama, duraklama, yineleme, sesletim özellikleri ve konuşma hızı önem taşımaktadır. Bu unsurlar, konuşmacının iletisini nasıl yapılandırdığı ve hangi anlamları öne çıkardığı konusunda ipuçları sunabilmektedir. Aynı sözcenin farklı tonlamalarla ifade edilmesi, iletişimsel işlevinin değişmesine yol açabilmektedir. Bunun yanında konuşmanın hangi amaçla gerçekleştirildiği, katılımcılar arasındaki ilişki ve söylemin gerçekleştiği ortam da dinleme sürecinde anlamın belirlenmesini etkilemektedir. Bu nedenle dinleme öğretiminde öğrencilerin yalnızca konuşmanın içeriğine odaklanmaları yerine söylemin nasıl oluşturulduğunu ve hangi amaçlara hizmet ettiğini değerlendirmeleri önemlidir.

Dinleme sürecinin planlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesine ilişkin stratejiler de söylem odaklı öğretimle ilişkilendirilebilir. Vandergrift ve Goh (2012), ikinci dilde dinleme öğretimi bağlamında yaptıkları çalışmada, dinleyicinin kendi anlama sürecini izlemesine ve düzenlemesine yardımcı olan üstbilişsel stratejilerin önemini açıklamaktadır. Bu yaklaşımın temel ilkelerinden hareketle Türkçe derslerinde öğrencilerin dinleme öncesinde konuya ilişkin tahminlerde bulunmaları, dinleme sırasında söylemsel ipuçlarını izlemeleri ve dinleme sonrasında yorumlarını gözden geçirmeleri sağlanabilir. Böylece öğrencilerin anlama süreçlerine ilişkin farkındalıklarının geliştirilmesi amaçlanabilir.

İzleme becerisi, sözlü dilin yanı sıra görsellerin, hareketli görüntülerin, ses efektlerinin ve diğer göstergelerin birlikte değerlendirilmesini gerektirmektedir. Kress ve van Leeuwen (2006), görsel tasarımın anlam oluşturmadaki rolünü açıklarken görüntülerin düzenlenişi, bakış açısı, renk ve kompozisyon özelliklerinin iletişimsel işlevlerine dikkat çekmektedir. Bu çerçeve, görsel ve işitsel unsurların birlikte kullanıldığı videoların söylemsel açıdan incelenmesine de katkı sunmaktadır. Özellikle kamu spotları, kısa filmler, haber videoları ve bilgilendirici içerikler; sözel ve görsel göstergelerin anlamı nasıl yapılandırdığının değerlendirilmesi açısından uygun materyallerdir.

Millî Eğitim Bakanlığının (MEB, 2024) Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dinleme/izleme becerisinin anlam oluşturma, çıkarım yapma ve değerlendirme süreçleriyle ilişkilendirilmesi, söylem odaklı

etkinliklerin öğretim sürecine uyarlanmasına uygun bir zemin sunmaktadır. Bu doğrultuda dinleme/izleme çalışmalarında öğrencilerin iletişimsel amaçları belirlemeleri, söylemsel ipuçlarını değerlendirmeleri ve çıkarımlarını gerekçelendirmeleri temel ölçütler arasında yer alabilir.

Konuşma Becerisi ve Söylem Çözümlemesi

Konuşma, bireyin duygu, düşünce ve bilgilerini sözlü dil aracılığıyla ifade ettiği; iletişim ortamına ve muhatabına göre dil kullanımında bulunduğu etkileşimli bir süreçtir. Konuşma, zihinde başlayan düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanan bir süreçtir (Onan, 2020). Konuşmanın etkili biçimde gerçekleştirilebilmesi, sözcüklerin doğru sesletilmesi ve dil bilgisine uygun cümlelerin kurulmasının ötesinde söylemin düzenlenmesini, iletişimsel amacın gözetilmesini ve etkileşimin sürdürülmesini gerektirmektedir. Söylem çözümlemesi, konuşma becerisinin bu özelliklerini inceleyerek sözlü anlatımın geliştirilmesine yönelik işlevsel bir bakış açısı sunmaktadır.

Konuşma çözümlemesinin temel inceleme alanlarından biri, katılımcıların konuşma sırasını nasıl düzenledikleridir. Sacks, Schegloff ve Jefferson (1974), doğal konuşmalarda söz sırasının belirli etkileşimsel ilkeler çerçevesinde düzenlendiğini ortaya koymaktadır. Konuşmalarda söz alma, söz verme, soru-cevap ilişkileri, duraklamalar, üst üste konuşmalar ve anlaşılmayan ifadelerin düzeltilmesi süreçleri, iletişimin düzenlenişinde önemli işlevler üstlenmektedir. Bu özelliklerin Türkçe öğretiminde ele alınması, öğrencilerin karşılıklı konuşma süreçlerine ilişkin farkındalık geliştirmelerine katkı sağlayabilir.

Söylem çözümlemesi açısından konuşmanın değerlendirilmesinde iletişimsel amaca uygunluk, konu bütünlüğü, düşünceler arasındaki bağlantılar ve muhatabın özelliklerinin gözetilmesi önem taşımaktadır. Özellikle tartışma, müzakere, görüş bildirme ve ikna etme gibi sözlü anlatım etkinliklerinde öğrencilerin görüşlerini gerekçelendirmeleri, karşıt düşünceleri anlamaları ve söylemlerini bu düşünceler doğrultusunda yapılandırmaları beklenmektedir. Mercer ve Littleton (2007), sınıf içi diyalogların öğrencilerin düşünme ve öğrenme süreçleriyle ilişkisini inceleyerek ortak anlam oluşturmanın eğitimsel önemini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, konuşma etkinliklerinin bireysel sözlü anlatım performanslarının ötesinde birlikte düşünme ve anlam oluşturma süreçleri olarak düzenlenmesine katkı sunmaktadır.

Sınıf içi etkileşimin niteliği, konuşma becerisinin gelişimi bakımından ayrıca değerlendirilmelidir. Walsh (2011), sınıf söylemini inceleyerek öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimin öğrenme fırsatlarının oluşumundaki rolüne dikkat çekmektedir. Türkçe derslerinde öğretmenin soru yöneltme, öğrenci yanıtlarını değerlendirme ve konuşmayı sürdürme biçimi, öğrencilerin sözlü katılım olanaklarını etkileyebilmektedir. Bu bağlamda söylem odaklı konuşma öğretiminde öğrencilerin farklı düşünceleri ifade edebilmelerine, birbirlerinin sözlerine karşılık verebilmelerine ve görüşlerini açıklamalarına imkân tanıyan etkileşim ortamlarının oluşturulması önemlidir. Öğrencilerden "Okullarda dijital araçların kullanımının sınırlandırılması" gibi bir konuda küçük grup tartışmaları gerçekleştirmeleri istenebilir. Tartışma sonrasında öğrenciler; söz sırasını nasıl kullandıklarını, düşüncelerini hangi gerekçelerle desteklediklerini, konuşmanın hangi aşamalarında konu değişikliği yaşandığını ve farklı görüşlere nasıl karşılık verdiklerini değerlendirebilirler. Gerekli izinler alınarak gerçekleştirilen ses kayıtları, öğrencilerin kendi konuşmalarını söylemsel özellikler bakımından incelemelerine yardımcı olabilir.

Söylem odaklı konuşma etkinliklerinde değerlendirme ölçütlerinin konuşmanın amacı ve türüyle uyumlu biçimde belirlenmesi gerekmektedir. Bu ölçütler arasında konu bütünlüğü, düşüncelerin gerekçelendirilmesi, iletişim ortamına uygun ifade seçimi, dinleyiciyle etkileşim ve konuşma sırasının

yönetimi yer alabilir. Böylece öğrencilerin konuşma becerileri, iletişimsel işlevleriyle ilişkili olarak değerlendirilebilir.

Okuma Becerisi ve Söylem Çözümlemesi

Okuma, yazılı dil göstergelerin çözümlenmesini ve metindeki bilgilerin okuyucunun ön bilgileriyle ilişkilendirilerek anlamlandırılmasını içeren bilişsel bir süreçtir. Okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2005). Söylem çözümlemesi açısından okuma, metindeki dil yapılarının incelenmesinin yanı sıra metnin hangi bağlamda üretildiğinin, hangi iletişimsel amaçlara hizmet ettiğinin ve anlamın nasıl yapılandırıldığının değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin metinleri cümleler toplamı olarak görmelerinin ötesine geçerek anlamlı ve işlevsel bütünler biçiminde incelemelerine katkı sunmaktadır.

van Dijk ve Kintsch (1983), söylemin anlaşılmasını açıklayan yaklaşımlarında okuyucunun metindeki bilgilerden hareketle bütüncül anlam yapıları oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Bu çerçevede metnin yerel düzeydeki anlam ilişkileri ile genel anlam örgüsü birlikte değerlendirilmektedir. Metnin konusunun belirlenmesi, temel düşüncenin oluşturulması, bilgiler arasındaki bağlantıların kurulması ve çıkarım yapılması, okuduğunu anlama sürecinin önemli bileşenleridir. Türkçe öğretiminde bu süreçlerin söylem çözümlemesiyle ilişkilendirilmesi, öğrencilerin metinlerin içerik ve yapı özelliklerini bütüncül biçimde değerlendirmelerine yardımcı olabilir.

Okuma sürecinde bağdaşıklık ve tutarlılık ilişkilerinin incelenmesi de önem taşımaktadır. Bir metinde kullanılan zamirler, bağlaçlar, sözcüksel tekrarlar ve anlam ilişkileri, metnin bölümleri arasında bağlantı kurulmasına katkıda bulunmaktadır. Bununla birlikte bir metnin anlaşılması, dilsel bağların belirlenmesiyle sınırlı değildir. Okuyucunun metnin genel anlamını oluşturabilmesi, düşünceler arasındaki mantıksal ilişkileri değerlendirmesi ve gerekli çıkarımları yapması gerekmektedir. Bu nedenle söylem odaklı okuma etkinliklerinde öğrencilerin "Cümleler birbirine nasıl bağlanmaktadır?", "Metnin bölümleri hangi düşünce etrafında birleşmektedir?" ve "Yazarın temel iletisi hangi ifadeler aracılığıyla oluşturulmaktadır?" sorularına yanıt aramaları sağlanabilir.

Metin türü de okuma sürecindeki söyleme dayalı çözümlemeyi etkileyen unsurlardan biridir. Hikâye edici metinlerde olay örgüsü, zaman ilişkileri, anlatıcı ve bakış açısı öne çıkarken bilgilendirici metinlerde açıklama biçimleri, bilgilerin düzenlenişi ve kavramlar arasındaki ilişkiler önem kazanmaktadır. Tartışmacı metinlerde ise ileri sürülen görüşlerin, gerekçelerin ve karşıt düşüncelerin belirlenmesi gerekmektedir. Bu farklılıkların öğrencilere sezdirilmesi, okuma stratejilerinin metnin türüne ve amacına uygun biçimde kullanılmasına katkı sağlayabilir.

Söylem çözümlemesi, okuma becerisinin eleştirel boyutunun geliştirilmesi açısından da işlevsel bir çerçeve sunmaktadır. Luke (2012), eleştirel okuryazarlığı metinlerin toplumsal ve kültürel koşullarla ilişkili biçimde değerlendirilmesi üzerinden ele almaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin metinlerde hangi görüşlerin öne çıkarıldığını, hangi bilgilerin seçildiğini ve dil kullanımlarının okuyucunun değerlendirmelerini nasıl etkileyebileceğini sorgulamaları sağlanabilir.

Türkçe derslerinde aynı konuya ilişkin farklı türlerde hazırlanmış iki metnin karşılaştırılması, söylem odaklı okuma etkinliğine örnek oluşturabilir. Öğrencilerden metinlerin başlıklarını, sözcük seçimlerini, ana düşüncelerini ve okuyucuya yönelttikleri iletileri karşılaştırmaları istenebilir. Böylece öğrenciler, aynı

konunun farklı söylem tercihleriyle sunulabileceğini fark edebilirler. Bu tür çalışmalar, öğrencilerin okudukları metinleri anlamlandırmalarını ve değerlendirmelerini destekleyebilir.

Yazma Becerisi ve Söylem Çözümlemesi

Yazma, bireyin; duygu, düşünce, bilgi ve deneyimlerini belirli bir amaç doğrultusunda yazılı metne dönüştürdüğü üretim sürecidir. Bu süreçte etkili bir metin oluşturulması, dil doğruluğunun yanı sıra düşüncelerin düzenlenmesini, metnin bütünlüğünün sağlanmasını, hedef kitlenin özelliklerinin gözetilmesini ve metin türüne uygun bir anlatım biçiminin kullanılmasını gerektirmektedir. Söylem çözümlemesi, yazılı metinlerin yapı ve işlev özelliklerini inceleyerek yazma öğretiminin planlanmasına ve değerlendirilmesine katkı sağlayabilecek kuramsal bir temel sunmaktadır.

Söylem çözümlemesi açısından yazılı bir metnin niteliği, cümleler arasındaki dil bağlantıları ile metnin genel anlam örgüsünün birlikte değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bağdaşıklık, dil birimleri arasında kurulan biçim ve anlama dayalı bağlantılarla ilişkiliyken tutarlılık, metindeki düşüncelerin anlamlı bir bütün oluşturmasını ifade etmektedir. Bu nedenle yazma öğretiminde öğrencilerin uygun bağlaçlar kullanmalarının yanında düşüncelerini mantıklı bir sıraya yerleştirmeleri, gereksiz yinelemelerden kaçınmaları ve metnin temel düşüncesiyle ilişkili bir anlatım oluşturmaları önem taşımaktadır.

Yazılı söylemin oluşturulmasında metin türleri ve iletişimsel amaçlar belirleyici bir konuma sahiptir. Hyland (2007), tür temelli yazma öğretiminde metinlerin üretildikleri toplumsal bağlam ve iletişimsel amaçlarla ilişkili olarak ele alınmasının önemini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin farklı metin türlerinin düzenleniş biçimlerini fark etmelerine ve kendi metinlerini bu özellikleri gözeterek oluşturmalarına olanak sağlamaktadır. Bir hikâye yazılırken olay örgüsünün ve anlatıcı tercihlerinin; bilgilendirici bir metin oluşturulurken kavramsal açıklamaların ve bilgi düzeninin; tartışmacı bir metin yazılırken ise görüş, gerekçe ve kanıt ilişkilerinin dikkate alınması gerekmektedir.

Söylem odaklı yazma öğretimi, metin oluşturma sürecinin farklı aşamalarında kullanılabilir. Yazma öncesinde örnek metinlerin söylem nitelikleri incelenebilir; yazma sırasında öğrencilerin düşüncelerini planlamaları, paragraflar arasındaki bağlantıları kurmaları ve metnin bütünlüğünü izlemeleri sağlanabilir. Yazma sonrasında ise metinler iletişim odağında amaç, tutarlılık ve hedef kitleye uygunluk açısından yeniden değerlendirilebilir. Graham ve Perin (2007), ergenlik dönemindeki öğrencilere yönelik yazma öğretimi araştırmalarını kapsayan meta-analizlerinde, strateji öğretimi ve metin oluşturma süreçlerini destekleyen çeşitli öğretim uygulamalarının yazma becerisi açısından önemini ortaya koymaktadır. Bu bulgular söylem çözümlemesinin etkisine ilişkin doğrudan bir kanıt oluşturmamakla birlikte yazma sürecinin planlama ve gözden geçirme aşamalarıyla desteklenmesinin önemini göstermektedir.

Türkçe derslerinde söylem odaklı yazma etkinliği kapsamında öğrencilerden "Okullarda kitap okuma saatlerinin artırılması" konusunda tartışmacı bir metin oluşturmaları istenebilir. Yazma öncesinde örnek metinlerde görüşlerin nasıl sunulduğu, gerekçelerin hangi sırayla düzenlendiği ve karşıt düşüncelere nasıl yer verildiği incelenebilir. Öğrenciler daha sonra kendi metinlerini oluşturabilir; yazdıklarını ana düşünce, gerekçelendirme, paragraf bütünlüğü ve hedef kitleye uygunluk açısından gözden geçirebilirler. Akran değerlendirmesi sırasında da bu ölçütlerden yararlanılarak metinlere yönelik somut geri bildirimler oluşturulabilir.

Söylem çözümlemesinin yazma öğretimine katkılarından biri, değerlendirme sürecini metnin iletişimsel niteliğine yöneltmesidir. Bu çerçevede öğrencilerin yazılı ürünleri; metnin amacı, türüne uygunluğu,

düşünceler arasındaki anlam ilişkileri, bağdaşıklık unsurlarının kullanımı ve bütünlük açısından incelenebilir. Dil bilgisi kapsamında doğruluk, yazım ve noktalama özellikleri de değerlendirme sürecinde dikkate alınmalı; ancak metnin anlam ve işlev boyutlarıyla birlikte ele alınmalıdır. Söylem çözümlemesi, yazma becerisinin geliştirilmesinde metinlerin nasıl yapılandırıldığının, hangi amaçlarla üretildiğinin ve okuyucuyla nasıl bir iletişim ilişkisi kurduğunun incelenmesine olanak sağlamaktadır. Bu yaklaşımın Türkçe öğretiminde kullanılması, öğrencilerin metin oluşturma süreçlerine ilişkin farkındalık geliştirmelerini ve yazılı anlatımlarını daha bilinçli biçimde düzenlemelerini destekleyebilir.

KAYNAKLAR

Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.

Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.

Aydemir, Ö. K. (2011). Söylem ve iktidar. *Bizim Külliye*, 93-96.

Ayverdi, İ. (2005). Misalli büyük Türkçe sözlük (I, II ve III. ciltler). Kubbealtı Neşriyâtı.

Brown, G., ve Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge University Press.

Celce-Murcia, M., Dornyei, Z., ve Thurrell, S. (1995). Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6, 5-35. https://doi.org/10.5070/L462005216

Celce-Murcia, M., ve Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching: a guide for language teachers*. Cambridge University Press.

Cevizci, A. (2005). *Felsefe sözlüğü* (6. baskı). Paradigma Yayınları.

Çağbayır, Y. (2007). *Ötüken Türkçe sözlük* (I – V. ciltler). Ötüken Neşriyat.

de Beaugrande, R. A. ve Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics*. Longman.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.

Foucault, M. (2002). *Archaeology of knowledge* (A. M. Sheridan Smith, Trans.; 2nd ed.). Routledge. (Original work published 1969).

Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis: theory and method* (4th ed.). Routledge Press.

Günay, D. (2013). *Söylem çözümlemesi*. Papatya Yayınları.

Graham, S. ve Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 445–476. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445

Halliday, M. A. K., ve Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.

Harris, Z. S. (1952). Discourse Analysis. *Language, 28*(1), 1-30.

Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve dilbilim terimleri sözlüğü.* Engin Yayınevi.

Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16, 148-164.

Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: an ethnographic approach*. Routledge.

İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Johnstone, B. ve Andrus, J. (2024). *Discourse analysis* (4th ed.). Wiley-Blackwell.

Karaağaç, G. (2022). *Dil bilimi terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Karpuz, H. Ö. ve Aydemir, Ö. K. (2012). Gencine-i Adalet'te iktidar aracı niteliği ile bilgi üzerine söylem çözümlemesi. *Turkish Studies -International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7*(4), 137-144. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4232

Kocaman, A. (2003). *Söylem üzerine*. METU Press.

Korkmaz, Z. (2007). *Gramer terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kress, G. (2009). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory Into Practice, 51*(1), 4–11. https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324

Mercer, N. ve Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach*. Routledge Press.

McCarthy, M. (1991). *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge University Press.

Millî Eğitim Bakanlığı, (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programı. MEB Yayınları.

Onan, B. (2020). *Dil eğitiminin temel kavramları* (6. baskı). Nobel.

Paltridge, B. (2021). *Discourse analysis: An introduction* (3rd ed.). Bloomsbury Academic.

Rose, D. ve Martin, J. (2012). *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy of the Sydney school. Equinox.*

Sacks, H., Schegloff, E. A. ve Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language, 50*(4), 696-735.

Schiffrin, D. (1994). *Approaches to discourse*. Blackwell.

Türk Dil Kurumu. (2023). *Türkçe sözlük (I ve II. cilt).* Türk Dil Kurumu Yayınları.
van Dijk, T. A. (1997). *Discourse as social interaction*. SAGE Publications.
van Dijk, T. A. ve Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press.
van Dijk, T. A. (2015). *The handbook of discourse analysis* (2nd ed.). Blackwell Publishers.
Vandergrift, L. ve Goh, C. (2012). *Teaching and learning second language listening: metacogniton in action*. Routledge Press.
Vardar, B. vd. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Multilingual Yayınları.
Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: language in action*. Routledge Press.
Wodak, R. ve Meyer, M. (Eds.). (2016). *Methods of critical discourse studies* (3rd ed.). SAGE Publications.
Zufferey, S. ve Degand, L. (2024). *Connectives and discourse relations*. Cambridge University Press.

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ ORTAOKUL TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NDA BİLGİ, KANIT VE BELİRSİZLİK İLİŞKİSİ

Ali Canbulat, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, ali.canbulat@alanya.edu.tr

GİRİŞ

Dil, bilginin aktarılmasını sağlayan bir araç olmanın yanında birey(ler)in çevresine ilişkin iddiaları oluşturma, yorumlama ve müzakere etme süreçlerini de biçimlendirmektedir. Sözlü ve(ya) yazılı iletişimde ifade edilen iddia, dilin kullanım biçimiyle somutlaştırılmaktadır. 'Kesinlikle böyledir.', 'Muhtemelen böyledir.' ve 'Eldeki bulgular bunu düşündürmektedir.' ifadeleri aynı önermeyi farklı epistemik konumlandırmayla yansıtmaktadır. Bu bağlamda sözlü veya yazılı metni anlamak, ortaya atılan önermenin içeriğini belirlemenin yanında konuşurun veya yazarın bilgiye ilişkin tutumunu ve bu tutumun dayanak noktalarını da sorgulamayı gerektirmektedir. Bilginin doğası ve gerekçelendirilmesine ilişkin şahsa ait anlayışların öğrenme süreçleriyle ilişkili olduğu epistemolojik biliş alanında farklı boyutlarıyla ortaya konulmuştur (Hofer & Pintrich, 1997; Chinn vd., 2011).

Çağdaş eğitim düzeninde öğrenciler ders kitaplarının yanında haber metinleri, sosyal medya iletileri, çevrim içi içerikler ve dijital bilgi görselleri vasıtasıyla birbirinden farklı iddialarla yüzleşmektedir. Bu ortamlarda bilginin kesinlik değeri yüksek bir biçimde ifade edilmesi, nitelikli kanıt(lar)la desteklendiği anlamına gelmemektedir. Benzer şekilde ihtiyatlı anlatım, ortaya atılan iddianın mecburiyete dayalı zayıf olduğu çıkarımını yansıtmamaktadır. Bu farkı anlamlandırabilmek, iddianın dil kullanımı, bilgi kaynağı ve kanıt(lar)ın yeterliliği arasında analitik bir ilişki kurulmasına bağlıdır. Kaynağı farklı olan bilgilerin değerlendirilmesi ve gerekçeli metin oluşturulması üzerine yapılan çalışmalar, kaynak kullanımı ile epistemik bilişin yazılı tartışma yetkinliğiyle ilişkisini göstermektedir (Bråten vd., 2014).

Türkçe eğitimi ve dil biliminin kesişim noktasında bu irdelemeye dayanak oluşturan iki kavram epistemik kiplik ve kanıtsallıktır. Epistemik kiplik, bir önermenin doğruluğuna ilişkin kesinlik ve olasılık değerlendirmesini; kanıtsallık ise bilginin hangi yoldan elde edildiğinin dile dayalı gösterimini konu edinmektedir. Epistemik kiplik ve kanıtsallık birbirine temas eden kavramlar görünümü yansıtmasına rağmen eş anlamlı değildir. Bilgi kaynağının türü ile konuşurun önermeye yönelik güven derecesi farklı değerlendirme boyutlarıdır (Cornillie, 2009). Türkçedeki -mXş ve -DXr yapılarının bağlama dayalı işlevleri de bu ayrımın önemini göstermektedir (Aksu-Koç, 2016).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (OTDÖP) öğrencilerin dinlediklerini/ izlediklerini ve okuduklarını eleştirel bakışla değerlendirmelerini, bilgiye erişip bilgiyi sorgulamalarını ve görüşlerini etkili biçimde sunmalarını amaçlamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin; öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini daha iyi tanımaları ve bu doğrultuda rehberlik etmeleri beklenmektedir (Şahin & Bilen, 2025). Programda dil bilgisi kurallarının bağımsız ve ezbere dayalı öğretiminden uzaklaşılarak 'dil yapıları'nın anlam oluşturma ve üretmede işlevsel bir araç olarak kullanılması benimsenmiştir (MEB, 2024). Sekizinci sınıf seviyesinde tahmin işlevli ifadelerin ele alınması ve 'Akademik Düşünme Dünyası' temasında medya metinlerini değerlendirme ile gerekçeli eleştirinin vurgulanması, epistemik dil farkındalığına yönelik öğretime dayalı ilişkilerin kurulmasına imkân tanımaktadır (MEB, 2024).

Bu bölümün amacı; epistemik kiplik, kanıtsallık ve epistemik farkındalık kavramlarını birbirinden ayırarak açıklamaktır. Bu bağlamda TYMM TDÖP'deki ilgili öğrenme çıktılarını bu kavramlarla ilişkilendirmek ve sınıf içi öğrenme süreçlerine uyarlanabilecek özgün bir öğretim çerçevesi sunmak hedeflenmiştir. Çalışma kavrama dayalı alan yazını taraması ve kuramsal inceleme niteliğine sahiptir.

İncelemenin Yöntemi ve Kapsamı

Bu çalışma sistematik derleme araştırması olarak kurgulanmıştır. İnceleme nesnesi MEB tarafından yayımlanan 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'dır. Uygulama esasları, sınıf düzeylerinde yer alan dil yapıları, öğrenme çıktıları, süreç açıklamaları ve sekizinci sınıf seviyesindeki 'Akademik Düşünme Dünyası' teması araştırmanın odak noktalarını oluşturmaktadır. Tahmin, olasılık ve çıkarıma dayalı dil işlevleri; kaynak, tutarlılık ve iddia değerlendirmesini içeren öğrenme çıktıları; eleştiriyi gerekçelendirmeye ve yeniden ifade etmeye yönelik anlatma çıktıları amaçlı olarak seçilmiştir. İlgili ifadeler dört yorum başlığı altında eşleştirilmiştir: dil kesinliği/ olasılık, bilgi kaynağı, kanıt ve gerekçelendirme, gerekçeli dil kullanımına dayalı yeniden üretim. Bu aşamada programda yer alan ifadelerin bu çalışmanın önerdiği kuramsal bağlantılar ile kesişim noktasının yansıtılması amaçlanmıştır. TDÖP; bilişsel ve üstbilişsel stratejiler bağlamında (Can ve Kardaş, 2024), eleştirel düşünmeye dayalı öğrenme çıktıları odağında (Ulutaş ve Karadedeli, 2025) ve beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki işlevsel dil bilgisi etkinlikleri kapsamında (Kanık Uysal ve Yiğit, 2026) ele alınmıştır. Bu çalışma epistemik kiplik, kanıtsallık ve kanıtla uyumlu ifade kurma süreçlerinin birlikte ele alındığı beş aşamalı bir öğretim süreci planlamayı amaçlamaktadır.

Dil, Bilgi ve Epistemik Farkındalık

Epistemik Farkındalık Kavramı

Bilginin yapısı, kesinliği, kaynağı ve gerekçelendirilmesi epistemolojik bilişin temel tartışma alanlarıdır. Hofer ve Pintrich (1997), bilgiye ve bilmeye ilişkin anlayışları söz konusu boyutlar bağlamında ele alarak öğrenme süreçleriyle ilişkilendirmişlerdir. Bu doğrultuda bir iddianın otorite tarafından dile getirilmesi ile çoklu ve karşılaştırılabilir dayanaklarla temellendirilmesi farklı bilgi anlayışlarına karşılık gelebilir. Epistemik değerlendirme, bu ayrımın bilincinde olarak iddiaların hangi gerekçelerle kabul edilebileceğini amaçlamaktadır.

Chinn vd. (2011), epistemik bilişin; bilgi edinme ve gerekçelendirme süreçlerini, epistemik değerleri ve güvenilirlik ölçütlerini kapsadığını belirtmiştir. Öğrencinin 'Bu bilgi doğru mu?', 'Hangi kaynağa dayanıyor?', 'Kaynağın değerlendirmesi için ne biliyorum?' ve 'Mevcut kanıt hangi sonuca izin veriyor?' soruları, epistemik bilişin kapsam alanına giren sorulardır. Metne dayalı bilgi değerlendirmesi yüzeysel kabul veya reddetme işleminden arınarak açıklanabilir bir muhakemeye dönüşmektedir. Epistemik farkındalık; öğrencinin bilgi iddialarının kaynak, kesinlik, kapsam ve gerekçelendirme boyutlarını bilinçli biçimde ayırt edip sorgulama yönelimi olarak değerlendirilebilir. Epistemik farkındalık, epistemik biliş süreçlerinin tamamıyla özdeşleştirilmemelidir. Öğretim odağını belirlemek üzere dil yapılarının yorumlanmasına özel vurgu yapıldığında 'epistemik dil farkındalığı' ifadesi tercih edilmektedir. Türkçe öğretiminde bu bakış açısı anlama ve anlatma süreçleri arasında karşılıklı ve nitelikli bir ilişki kurulmasına imkân sağlamaktadır. Metindeki iddiaların sınırlarını belirleyen öğrenci, kendi yazısında da hangi önermeyi hangi kapsamda ileri sürdüğünü ve bunu hangi gerekçeyle desteklediğini yeniden gözden geçirebilir.

Epistemik Kiplik ve Dil Tutumu

Kiplik kavramı Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük'te 'Önermelerin yalın, belkili veya mecburi olma nitelikleri' şeklinde tanımlandırılmıştır (TDK, 2023). Kiplik, konuşurun bir önerme veya eylem karşısındaki değerlendirmesinin dil kullanımına yansıması olarak düşünülebilir. Epistemik kiplik önermenin doğruluğuna yönelik olasılık ve kesinlik yorumlarına odaklanmaktadır (Cornillie, 2009). Türkçede bu yorumlar 'belki', 'muhtemelen', 'sanırım', 'elbette' sözlükbirimleriyle ve bağlama dayalı belirli eklerle oluşturulabilmektedir (Göksel ve Kerslake, 2005). Epistemik kiplik aynı zamanda söyleme dayalı bir tercihtir. Hyland (2005), akademik metinlerde yazarın tutumunun ve okurla kurduğu bağın dil kaynaklarıyla belirlendiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda 'Veriler bu sonucu kanıtlamaktadır.' biçimindeki kesinlik bildiren yargıyla 'Veriler bu yorumu destekleyebilir.' biçimindeki sınırlı yargı farklı iletişim sorumluluklarını yüklemektedir.

Öğretim bağlamında amaç öğrencilerin olasılık bildiren zarfları tanımasıyla sınırlı değildir. Aynı iddianın değişen kesinlik dereceleriyle ifade edildiğinde nasıl bir anlam etkisi oluşturduğu; konuşurun bilgi sınırlarını hangi araçlarla görünür kıldığı; bu tercihin okur veya dinleyici açısından nasıl değerlendirileceği sorgulanmalıdır. Biçim bilgisi, işlev ve gerekçelendirme arasındaki bağ bu sorgulama ile kurulabilir.

Kanıtsallık ve Bilginin Kaynağı

Kanıtsallık, bilginin hangi kaynaktan veya hangi edinim yoluyla edildiğinin iletişimde belirtilmesiyle ilgilidir. Aikhenvald (2004), kanıtsallığın birçok dilde doğrudan algı, çıkarım veya aktarmaya dayalı ayrımları dil bilgisi bağlamında kodlayabildiğini ifade etmiştir. Bilgi kaynağının belirtilmesi ile bilginin doğruluğuna ilişkin kesinlik derecesi birbiriyle aynı niteliğe sahip değildir. Dolaylı yoldan edinilen bir iddia güçlü biçimde desteklenebilir, doğrudan gözlemlenen bir olayın yorumu ise hatalı olabilir (Cornillie, 2009).

Türkçede -mXş biçimbirimi, belirli bağlamlarda dolaylı bilgi edinimin veya çıkarımının işaretleyicisi olabilir. 'Halı ıslanmış.' cümlesi, konuşurun ıslaklığı gözlemlemesinden hareketle önceki bir olayı çıkarsadığı bağlamda kullanılabileceği gibi başka birinden öğrenilen durumun aktarımında da yer alabilir. Bir cümlede -mXş biçimbiriminin bulunması, bilgi kaynağının her durumda tek anlamlı biçimde saptanabileceği anlamına gelmemektedir. Türkçedeki kanıtsallık işaretleyicilerinin -DX ve -DXr biçimbirimleriyle ilişkisini inceleyen Aksu-Koç (2016), kanıtsallık ve epistemik kipliğin yakın ama ayrı kategoriler olduğunu vurgulamaktadır.

Aksu-Koç, Ögel-Balaban ve Alp (2009), Türkçe konuşan çocukların kanıtsallık işaretleyicilerini edinmeleri ve bilgi kaynağını anlamlandırmaları arasında gelişime dayalı ilişkiler bulunduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte okul öncesi dönem üzerine elde edilmiş bulguların ortaokul öğrencileri için doğrudan öğrenme etkisi kanıtı sayılması doğru değildir. Epistemik kiplik, 'İddia ne kadar kesin sunuluyor?'; kanıtsallık, 'Bilgi hangi yolla edinilmiş?'; epistemik farkındalık, 'Bu iddiayı hangi gerekçelerle, hangi sınırlar içinde kabul edebilirim?' sorularına yönelmektedir.

Türkçede Kesinlik, Olasılık ve Kanıtsallık

Sözcük Düzeyinde Epistemik İfadeler

Türkçede 'kesinlikle', 'kuşkusuz', 'elbette', 'muhtemelen', 'belki', 'galiba' ve 'sanırım' gibi sözcükler, konuşurun bilgiye ilişkin tutumunu anlatımında yansıttığı ifadeler olarak değerlendirilebilir. Ancak sözcük

göstergelerin işlevleri, sözlük anlamları ile sınırlı değildir. ‘Mutlaka gelmelisin.’ cümlesindeki zorunluluk vurgusuyla ‘Mutlaka gelmiştir.’ cümlesindeki güçlü çıkarım aynı epistemik işleve sahip değildir. Bu bağlamda biçimsel benzerlik ile işlevsel özdeşlik farklı niteliklere sahiptir.

‘Bence’ ifadesi kişisel değerlendirmeyi öne çıkarabilirken ‘gördüğüm kadarıyla’ ifadesi, konuşurun erişebildiği gözlem alanını sınırlandırmaktadır. ‘dediğine bakılırsa’ ifadesi başkasının ifadesini dayanak gösteren bir çıkarım sunabilir. Buna karşılık ‘umarım’ çoğu kullanımda bir bilgi derecesinden ziyade dilek veya beklentiyi yansıtmaktadır. ‘güya’ aktarılan iddiaya mesafe veya kuşku anlamları katabilir. Türkçe dersinde öğrencilerin ‘Hangi sözcük belirsizlik bildiriyor?’ sorusuyla sınırlandırılması yerine ‘Bu sözcük cümleden çıkarılırsa iddianın sunuluşunda ne değişir?’ ve ‘Konuşur hangi bilgiye dayanarak bu ifadeyi seçmiş olabilir?’ minvalinde sorulara yanıt vermesi sağlanabilir. İşlev temelli yaklaşımda dil kullanımının anlam üzerindeki etkisinin görünür kılınması hedeflenmektedir.

Biçimbirim Düzeyinde Epistemik ve Kanıtsal İşaretleyiciler

Türkçede epistemik ve kanıtsal anlamların bir kısmı fiil çekiminde görülen biçimbirimler aracılığıyla ifade edilmektedir. -mXş biçimi belirli kullanımlarda geçmişlikle birlikte dolaylılık veya çıkarım anlamı sunabilir. ‘Kapı açık kalmış.’ cümlesi, konuşurun gördüğü sonuçtan hareketle olay hakkında çıkarımda bulunduğu bir durumu anlatabilir. İşbu ekin her kullanımı aynı ölçüde kanıtsallık değerine sahip değildir. Bağlamın, metin türünün ve diğer dil unsurlarının dikkate alınması gerekmektedir (Aksu-Koç, 2016; Göksel & Kerslake, 2005).

-DXr yapısı da bağlamına göre yargının sunumuna veya çıkarım odaklı bir tahmine katkıda bulunabilir. ‘Üçgenin iç açılarının toplamı 180 derecedir.’ ifadesindeki bildirim ile ‘Şu anda evdedir.’ cümlesinin koşullara bağlı çıkarım odaklı yorumu aynı iletişimsel bağlamda değildir. Benzer şekilde -(y)Abil- yapısı ‘Bu sonuç değişebilir.’ cümlesinde olasılık; ‘Öğrenci bu kitabı okuyabilir.’ cümlesinde ise bağlama göre yeterlik veya izin anlamı taşıyabilir. Dil yapısı ile anlam arasında birebir ilişki kurmak yerine işlevsellik dikkate alınmalıdır.

MEB (2024), TDÖP’te sekizinci sınıfın işlev temelli dil yapıları tablosunda ‘-Abil-’, ‘-mXştXr’ ve ‘-mXş olmalı’ biçimlerini tahminde bulunma işlevli yapılar arasında örneklendirmektedir. Bu düzenleme, yapıların işleve odaklanan bir anlayışla ele alınmasına imkân sağlamaktadır. Programda ‘tahmin’ başlığı altında sunulan her unsur aynı kiplik veya kanıtsallık kategorisine ait değildir. Program işlev temelli uygulamaya bağlı kalırken gerektiğinde bağlamsal ayrımları sezdirme yoluyla görünür kılmayı amaçlamaktadır.

Bağlam, Konuşur Tutumu ve Kesinlik

Dilde kesinlik, bilginin gerçek dünyadaki doğruluğuyla aynı düzlemde değerlendirilmemelidir. ‘Bu yöntem bütün öğrencilerde kesinlikle başarılı olacaktır.’ yargısı güçlü bir bağlılık bildirirken ‘Mevcut veriler, yöntemin bazı öğrenciler için yararlı olabileceğini düşündürmektedir.’ yargısı belirli bir kapsam ve bilgi sınırı çizmektedir. Bununla birlikte ikinci ifadenin güvenilirliği de dayandığı verilerin incelenmesiyle mümkündür. Bu bağlamda amaçlanan öğrenme çıktısı, öğrencilere ihtiyatlı ifadelerin her zaman daha doğru olduğunu öğretmenin ötesinde iddianın kapsamı ile kullanılan kanıt arasında tutarlılık aramayı kazandırmaktır. Bağlam ve söyleyiş özellikleri anlamı etkileyebilir. ‘Herhâlde gelmiştir.’ cümlesi çıkarıma dayalı olasılık belirtirken aynı ifade alaycı bir tonlamayla kullanıldığında farklı bir tutum hissettirebilir. Bu nedenle epistemik dil farkındalığı; ses, vurgu ve konuşur tutumu gibi sözlü anlatım unsurlarıyla ilişkilendirilmelidir. Böyle bir bütünleştirme Türkçe dersinin anlama ve anlatma becerilerinin birbirini

desteklemesi ilkesine uygundur (MEB, 2024). ‘Elif gelmiş.’ cümlesi çıkarıma; ‘Elif gelmiş, komşu söyledi.’ cümlesi aktarılan bilgi niteliğine sahip olabilir. ‘Elif muhtemelen gelmiştir.’ ifadesinde ise konuşur olasılık değerlendirmesini öne çıkarmaktadır; ancak bilginin hangi kaynaktan edinildiği bu cümleden zorunlu olarak belirlenememektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Epistemik Dil Farkındalığı Bağlamında İncelenmesi

İşlev Temelli Dil Yapıları

TDÖP’te ‘dil yapıları’ teriminin tercih edilmesi, dil bilgisinin metin ve beceri öğretiminden kopuk ele alınmaması yönündeki yaklaşımı yansıtmaktadır. Program, dil yapılarının ayrı bir öğrenme çıktısıyla öğretilmemesini amaçlamaktadır. Dil yapılarının dinleme/izleme ve okumayı destekleyen, konuşma ve yazma üretimini güçlendiren araçlar olarak kullanılmasını esas almaktadır. Dil yapıları bağımsız ölçme ve değerlendirme konusu olmamalıdır (MEB, 2024). Bu ilke, önerilen öğretim çerçevesinin niteliğini belirlemektedir. Epistemik ifadeler öğrencinin metni nasıl değerlendirdiği ve gerekçeli biçimde nasıl yeniden yazdığı içinde ele alınmalıdır.

Programın strateji ve yöntem öğretimi yaklaşımında öğrencilerin ön bilgilerini kullanmaları, soru sormaları, çıkarım yapmaları ve değerlendirme süreçlerinde gerekçeler ortaya koymaları beklenmektedir. Bu unsurlar epistemik farkındalığın bütün özellikleriyle eş değer değildir. İddiaların sorgulanmasına yönelik öğretim süreçleri için program temelli dayanaklar oluşturulmuştur. Bu kapsamda epistemik farkındalık ilgili çıktıların yorumlanması yoluyla oluşturulan tamamlayıcı bir kavramsallaştırma olarak kullanılmaktadır.

Epistemik İfadelerin Programdaki Görünümü

Yedinci sınıf düzeyinde DYS.DO.7.1. ve DYS.DO.7.2. çıktıları çekim ekleri ile yargının gerçekleşme zamanını ve sürekliliğini gösteren yapıların işlevlerine odaklanmaktadır. Programın 226. sayfasında -mXş, -DX ve -AcAk ekleri öncelikle bu zamansal işlevler kapsamında sıralanmıştır. Bunların kanıtsallık veya epistemik kiplikle bağlantısı, ilgili çıktılarda doğrudan öğretilmesi hedeflenen bir kavramsal sınıflandırma olarak sunulmadığından öğretime dayalı yorumla resmî kapsamın ayırt edilmesi gerekir (MEB, 2024).

Sekizinci sınıfta ise DYS.DO.8.3. ve DYS.KY.8.3. kodlarıyla tahminde bulunma işlevli söz varlığı ve dil yapılarının belirlenmesi ve kullanılması öngörülmektedir. ‘belki’, ‘galiba’, ‘muhtemelen’, ‘gördüğüm kadarıyla’, ‘dediğine bakılırsa’, ‘-Abil-’ ve ‘-mXş olmalı’ örnekleri; olasılık, çıkarım ve bilgiye ilişkin tutum anlamlarını metin bağlamında tartışmaya imkân vermektedir (MEB, 2024). Bu örnekler birbirinden farklı dil bilimsel işlevlere sahip olabildiğinden öğretimdeki eşleştirmelerin bağlama dayalı örneklerle desteklenmesi uygun olacaktır.

‘Akademik Düşünme Dünyası’ Temasıyla İlişkilendirme

Sekizinci sınıfın altıncı teması olan ‘Akademik Düşünme Dünyası’, bilimsel düşünme, problem çözme, eleştirel değerlendirme, bilgi ve veri okuryazarlığı ile gerçeği arama gibi bileşenleri bir araya getirmektedir. Tema kapsamında medya metinlerini değerlendirme, metinleri ve yazarlarını eleştirme, çözüm önerileri üretme, bunları sözlü ve yazılı olarak sunma çıktıları birlikte planlanmıştır (MEB, 2024). Bu bütünlük, epistemik dil farkındalığının dil becerileriyle ilişkilendirilmesi açısından uygun bir uygulama bağlamını yansıtmaktadır.

Bununla birlikte temanın açıklamalarında epistemik kiplik ve kanıtsallık ayrımını merkeze alan hazır bir öğretim modeli bulunmamaktadır. Dolayısıyla önerilen çerçeve, programın birebir tekrarı veya resmî uygulama modeli değildir. Kuramsal alan yazını ile programın dil yapıları ve eleştirel değerlendirme çıktıları arasında geliştirilen yorumlayıcı bir bütünleştirme niteliğindedir. Bu ayrımın açık tutulması, çalışmanın hem özgünlük iddiasını hem de program çözümlemesinin sınırlarını doğru konumlandırmaktadır.

Tablo 1. Programdaki Öğrenme Çıktıları İle Epistemik Dil Farkındalığı Arasında Önerilen Eşleştirme[11]

Program ögesi	Programda belirtilen işlev	Önerilen epistemik yorum
DYS.DO.8.3. / DYS.KY.8.3.	Tahmin işlevli dil yapılarını belirleme ve kullanma	İddiadaki olasılık ve konuşur tutumunu bağlamda çözümleme
T.O.8.25.	Basılı ve dijital medya metinlerini ölçütle değerlendirme	Kaynak, sunuş biçimi ve iddia arasındaki ilişkiyi inceleme
T.O.8.26.	Metni eleştirme, gerektiğinde gerekçeli alternatif önerme	Aşırı genelleme ve gerekçesiz kesinliğe itiraz etme
T.K.8.17. / T.Y.8.15.	Sözlü tartışmada temellendirme ve yazılı eleştiri	İddiayı verinin sınırlarına uygun biçimde yeniden kurma
8. sınıf 6. tema	Bilgi/veri okuryazarlığı, gerçeği arama, eleştirme	Bilgi iddiasını dil, kaynak ve gerekçe açısından birlikte sorgulama

Epistemik Dil Farkındalığının Geliştirilmesine Yönelik Öğretim Çerçevesi

Öğretim Çerçevesinin Kuramsal Temelleri

Epistemik dil farkındalığının öğretimi, öğrencinin iddianın dil kullanımındaki sunuluşu ile doğruluğa ilişkin dayanakları birlikte değerlendirmesini gerektirmektedir. Bu amaçla önerilen öğretim çerçevesi, Chinn vd.'nin (2011) bilgi kaynağı ve gerekçelendirme üzerine geliştirdiği epistemik biliş yaklaşımıyla Toulmin'in (2003) iddia, veri ve gerekçe ilişkisini öne çıkaran argümantasyon açıklamalarından yararlanmaktadır. İddia, gerekçe, kanıt, destekleyici ve çürütücü unsurları içeren yapısal bir çerçeveye dayanan argümantasyon; bireylerin eleştirel düşünme, muhakeme etme ve karar verme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Kurtuluş & Ataş, 2025). Hyland'ın (2005) söylemde tutum bildirmeye ilişkin çözümlemeleri ise iddianın güçlendirilmesi veya sınırlandırılmasında kullanılan dil kullanımının yorumlanmasına katkı sağlamaktadır. Kuramsal bileşenler doğrultusunda önerilen çerçeve, öğrencilerin bir metni kabul veya reddetmeden önce beş soruya yanıt aramasını amaçlamaktadır: Ne ileri sürülüyor? Ne kadar kesin söyleniyor? Bilgiye nasıl ulaşıldı? Hangi dayanak sunuluyor? Daha gerekçeli nasıl ifade edilebilir? Buradaki beş soru, okuma ve yazma görevlerini yapılandıran öğretim odaklı bir kılavuz olarak değerlendirilmelidir. Bu çerçevenin adı ve aşama sıralaması bu çalışmanın önerisidir.

Beş Aşamalı Epistemik Dil Farkındalığı Süreci

İlk aşama olan iddiayı belirlemede öğrenci, metindeki temel önerme ile bu önermeyi desteklemek üzere sunulan açıklamaları ayırır. İkinci aşamada dil kullanımı çözümlenir; kesinlik, olasılık, ihtiyat ve kişisel değerlendirme işaretleri bağlam içerisinde ele alınır. Üçüncü aşamada doğrudan gözlem, aktarılan bilgi, çıkarım veya belirtilmeyen kaynak ayrımı sorgulanır. Dördüncü aşamada verinin iddiayı ne ölçüde

[11] Tablo 1'deki üçüncü sütun MEB (2024) tarafından adlandırılmış bağımsız bir kazanımı değil bu çalışmanın kuramsal yorumunu göstermektedir. Programın 227. sayfasındaki DYS.KY.8.3. kodu birden fazla satırda tekrarlandığından kod, özgün programda geçtiği biçimiyle aktarılmıştır.

desteklediği, örneklemin veya gözlemin kapsamı ve alternatif açıklamalar tartışılır. Beşinci aşamada ise öğrenci, ileri sürdüğü yargıyı eldeki kanıtın izin verdiği kapsamda yeniden ifade eder. Sürecin son aşaması daha çok 'belki' veya 'muhtemelen' kullanmak anlamına gelmemelidir; gerektiğinde aşırı genellemeyi terk etmek veya kanıtla desteklenmeyen kısmı çıkarmak daha doğru bir çözümdür. Bu beş aşama, TDÖP'te yer alan Kademeli Sorumluluk Devri Modeli'nin eş değeri değildir. Programın öngördüğü öğretmenin sesli düşünerek model olması, öğretmen rehberliğinde uygulama, akran desteğiyle çalışma ve bağımsız uygulama düzeni söz konusu beş aşamalı görev içinde kullanılabilir (MEB, 2024). Önerilen çerçeve neyin sorgulanacağını, kademeli sorumluluk devri ise sorgulama sürecinin öğrenciye nasıl kazandırılacağını düzenlemektedir.

Okuma ve Yazma Etkinliği Örnekleri

Sekizinci sınıf 'Akademik Düşünme Dünyası' temasıyla ilişkilendirilebilecek bir okuma etkinliğinde şu kurgusal metin kullanılabilir: 'Kütüphanede düzenlenen iki haftalık etkinlik bütün öğrencilerin okuma hızını kesinlikle artırmıştır. Etkinliğe katılan 24 öğrenciden 18'i, çalışma sonunda kitap okumayı daha çok sevdiğini söylemiştir.' Öğrencinin önce temel iddiayı (Her öğrencinin okuma hızı artmıştır.) belirlemesi; ardından 'bütün' ve 'kesinlikle' ifadelerinin kapsam ve kesinlik etkisini açıklaması beklenir. Üçüncü ve dördüncü aşamalarda sunulan verinin, okuma hızındaki ölçülmüş değişimden ziyade katılımcıların okumayı sevme durumuna ilişkin bildirimlerini yansıttığı anlaşılır. Burada 18/24 verisinin doğru aktarılması ana iddiayı desteklemek için yeterli değildir. Nitekim ölçülen nitelik farklıdır.

Yazma etkinliğinde öğrenci, metni 'Etkinliğe katılan 24 öğrenciden 18'i çalışma sonunda kitap okumayı daha fazla sevdiğini belirtmiştir. Ancak bu bilgi, katılımcıların okuma hızının artıp artmadığını göstermemektedir.' biçiminde yeniden tasarlanabilir. Böyle bir düzenleme, doğrulanmamış yargıya 'muhtemelen' eklemek yerine verinin gerçekten desteklediği iddiayı korur ve desteklenmeyen çıkarımı görünür kılar. Etkinlik, T.O.8.25., T.O.8.26. ve T.Y.8.15. çıktılarının birlikte ele alınması için örnek teşkil etmektedir (MEB, 2024).

Bir karşılaştırma görevinde öğrencilere 'Ali eve gelmiş.' ve 'Ali muhtemelen eve gelmiştir.' cümleleri farklı bağlamlar eşliğinde sunulabilir. İlk ifadenin çıkarım veya aktarım yoluyla edinilen bilgiyle ilişkisi; ikinci ifadenin olasılık değerlendirmesi tartışılır. Bağlam verilmediğinde kesin kaynak tayininin mümkün olmayabileceği özellikle belirtilir. Böylelikle kanıtsallık ve epistemik kiplik arasında bilinçli bir ayrım kurulmasına yönelik sezdirme yapılır. Bu örnekler, öğrenciler için bağımsız biçimbirim sınıflandırma sınavına dönüştürülmeden metin anlamı ve ifade seçimi tartışmaları içinde kullanılmalıdır.

Örnek etkinlik, iki ders saatine yayılan bir okuma ve yeniden yazma görevi biçiminde tasarlanabilir: ilk saatte öğretmen modellemesi ve grup değerlendirmesi, ikinci saatte bireysel gerekçeli yeniden yazma ve geri bildirim uygulanır. Kullanılan sayılar yalnızca kurgusal öğretim örneğinin parçalarıdır; gerçek öğrenci verisi veya araştırma sonucu değildir.

Tablo 2. Beş Aşamanın Örnek Öğrenme Göreviyle Eşleştirilmesi

Aşama	Öğrenciden beklenen işlem	Öğrenme kanıtı
İddiayı belirleme	"Bütün öğrencilerin okuma hızı arttı." yargısını bulma	Temel iddia ve kapsam
Dilsel tutum	"Bütün" ve "kesinlikle" ifadelerinin anlamını açıklama	Genelleme ve kesinlik açıklaması
Kaynağı sorgulama	24 öğrencinin görüşünün nasıl elde edildiğini sorma	Kaynak bilgisi / açıklanmayan bilgi
Kanıtı değerlendirme	Okumayı sevme ile okuma hızını ayırma	Verinin desteklediği ve desteklemediği iddialar
Yeniden ifade etme	Veriye uygun, sınırları belirtilmiş metin yazma	Gerekçeli kısa paragraf

Geliştirici Değerlendirme ve Geri Bildirim

Çerçevenin değerlendirilmesinde temel ölçüt, öğrencinin sözcük veya biçimbirim kapsamındaki işaretleyicilerin adını bilmesi değildir. İddianın kapsamını belirleme, yazarın tutumunu bağlama göre açıklama, kaynak bilgisinin yeterliliğini sorgulama ve yeniden yazılan metni gerekçelendirme gibi okuma-yazma ürünleri üzerinde durulmalıdır. Programda dil yapılarının bağımsız ölçme ve değerlendirme konusu yapılmaması yönündeki ilke bu yaklaşımın sınırını belirlemektedir (MEB, 2024).

Geliştirici değerlendirmede geri bildirim, öğrencinin hangi düşünme işlemini geliştirmesi gerektiğini görünür kılmalıdır. Black ve Wiliam (2009), değerlendirme bilgilerinin öğrenme ve öğretme süreçlerini düzenlemek amacıyla kullanılmasına vurgu yapmaktadır. Bu doğrultuda 'Kesinlik bildiren ifadeyi fark etmişsin; şimdi sayısal verinin hangi iddiayı desteklediğini de açıkla.' biçimindeki geri bildirim, öğrencinin metni yeniden değerlendirmesini sağlayabilir. Öz değerlendirmede ise 'İddiamın kapsamını destekleyen veriyi gösterdim mi?' ve 'Bilmediğim noktaları kesinlik belirterek sundum mu?' türü sorular kullanılabilir. Programın 27. sayfasında vurgulanan betimleyici, zamanında ve görev odaklı geri bildirim ilkeleriyle uyum korunmalıdır (MEB, 2024).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Epistemik Dil Farkındalığının Türkçe Öğretimi Açısından Önemi

Bu çalışma, epistemik dil farkındalığının Türkçe dersinde anlam kurma ve gerekçeli üretim arasında öğretim odaklı bir bağ olarak ele alınabileceğini yansıtmayı amaçlamıştır. Kuramsal açıdan belirleyici nokta, epistemik kiplik ile kanıtsallığın özdeşleştirilmemesidir. Cornillie'nin (2009) ortaya koyduğu ayrım uyarınca bilgi kaynağının niteliği, önermeye duyulan güvenin doğrudan karşılığı değildir. Benzer biçimde metnin kesinlik ifadeleri, bağımsız olarak kanıtın gücünü yansıtmamaktadır. Öğrencilerin bu ayrımlara dikkat etmesi, basılı ve dijital metinleri daha gerekçeli biçimde değerlendirebilmeleri için bir imkân sunabilir.

Bråten vd.'nin (2014) farklı kaynakları kullanma ile epistemik biliş ve argümantasyon arasındaki ilişkileri inceleyen çalışması, bilgi değerlendirme ve gerekçeli yazmanın birlikte ele alınmasına kuramsal destek sağlamaktadır. Ancak bu araştırmanın katılımcı ve görev özellikleri, burada önerilen sekizinci sınıf uygulamasından farklıdır. Bu nedenle alan yazınındaki ilişkili bulgular, önerilen çerçevenin öğrenci başarısını artırdığına ilişkin kanıt olarak yorumlanmamalıdır.

Programın Sunduğu İmkânlar ve Sınırlılıklar

2024 programının işlev temelli dil yapıları yaklaşımı, tahmin bildiren yapıların anlam ve anlatma bağlamında ele alınması ile medya metinlerinin değerlendirilmesine ilişkin çıktılar, epistemik dil farkındalığına yönelik öğretim görevleri için somut dayanaklar sunmaktadır. Bununla birlikte programda 'epistemik dil farkındalığı' adıyla bağımsız bir öğrenme çıktısı veya hazır bir uygulama modeli yer almamaktadır. Bu çalışma sonucunda, mevcut program bileşenleri ile dil bilimsel ve epistemolojik kuramlar arasında açık bir eşleştirme kurulması önerilmektedir. Bu eşleştirme doğrudan programın bulgusu olmayıp araştırmacı tarafından geliştirilen kuramsal bir yorumdur. Önerinin başlıca sınırlılığı uygulamayla sınanmamış olmasıdır. Ayrıca çok işlevli yapıların farklı bağlamlarda değişen anlamları, öğrencilerin dil yeterlikleri arasındaki farklılıklar ve kanıt değerlendirme için gerekli alan bilgisi, etkinliklerin uygulanmasını etkileyebilir. Özellikle kesinlik işaretleyicilerinin tek başına doğruluk ölçütü sayılmaması ve kaynak türünün güvenilirlikle eşleştirilmemesi öğretimde korunması gereken ilkelerdir.

Türkçe Öğretmenlerine ve Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Öğretmenlerin bilgilendirici metinlerde yer alan iddiaları, dil tutumu ve destekleyici verileriyle birlikte tartışmaları; aynı iddianın farklı kesinlik dereceleriyle sunulduğu kısa karşılaştırma görevlerinden yararlanmaları önerilebilir. Öğrencilerin kendi yazılarında sınırlandırılmış, açık ve kaynakla tutarlı iddialar oluşturmaları için revizyon odaklı geri bildirim verilmesi yararlı bir öğretim tasarımı seçeneğidir. Bu uygulamalar mevcut okuma, konuşma ve yazma öğrenme çıktılarının içinde gerçekleştirilmelidir.

İlgili alan yazınında yapılacak araştırmaların sonuçları öğretmenler ve eğitim yöneticileriyle paylaşılabilir. Elde edilen bilgiler bağlamında eğitim politikaları ve müfredatları güncellenebilir (Karaca & Şimşek, 2026). Nitel araştırmalardan elde edilecek bulgu ve sonuçlar, öğrencilerin kesinlik ile güvenilirliği nasıl ilişkilendirdikleri ve kaynak bilgisini ne zaman dikkate aldıkları tespit edilebilir. Tasarım tabanlı çalışmalar, beş aşamalı çerçevenin farklı metin türlerine ve öğrenci profillerine göre düzenlenmesine katkı sunabilir. Yarı deneysel araştırmalar ise uygun ölçme araçları geliştirildiği takdirde gerekçeli okuma ve yazma performanslarında ortaya çıkabilecek değişimleri inceleyebilir.

KAYNAKLAR

Aikhenvald, A. Y. (2004). *Evidentiality*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780199263882.001.0001

Aksu-Koç, A. (2016). The interface of evidentials and epistemics in Turkish: Perspectives from acquisition. In M. Güven, D. Akar, B. Öztürk, & M. Kelepir (Eds.), *Exploring the Turkish linguistic landscape: Essays in honor of Eser Erguvanlı-Taylan* (pp. 143–156). John Benjamins. https://doi.org/10.1075/slcs.175.09aks

Aksu-Koç, A., Ögel-Balaban, H., & Alp, İ. E. (2009). Evidentials and source knowledge in Turkish. *New Directions for Child and Adolescent Development, 2009*(125), 13–28. https://doi.org/10.1002/cd.247

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 5–31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Bråten, I., Ferguson, L. E., Strømsø, H. I., & Anmarkrud, Ø. (2014). Students working with multiple conflicting documents on a scientific issue: relations between epistemic cognition while reading and sourcing and argumentation in essays. *British Journal of Educational Psychology, 84*(1), 58–85. https://doi.org/10.1111/bjep.12005

Can, F., & Kardaş, M. N. (2024). 2024 Türkçe dersi öğretim programlarının bilişsel ve üstbilişsel stratejiler açısından incelenmesi. *İçtimaiyat, 8*(Özel Sayı), 166–185. https://doi.org/10.33709/ictimaiyat.1533868

Chinn, C. A., Buckland, L. A., & Samarapungavan, A. (2011). Expanding the dimensions of epistemic cognition: arguments from philosophy and psychology. *Educational Psychologist, 46*(3), 141–167. https://doi.org/10.1080/00461520.2011.587722

Cornillie, B. (2009). Evidentiality and epistemic modality: on the close relationship between two different categories. *Functions of Language, 16*(1), 44–62. https://doi.org/10.1075/fol.16.1.04cor

Göksel, A., & Kerslake, C. (2005). *Turkish: A comprehensive grammar*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203340769

Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research, 67*(1), 88–140. https://doi.org/10.3102/00346543067001088

Hyland, K. (2005). Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies, 7*(2), 173–192. https://doi.org/10.1177/1461445605050365

Kanık Uysal, P., & Yiğit, M. (2026). 2024 Türkçe dersi öğretim programı ve işlevsel dil bilgisi: 5. sınıf ders kitabı dil yapıları etkinlikleri üzerine bir inceleme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 24*(2), 1633–1661. https://doi.org/10.37217/tebd.1800873

Karaca, A., & Şimşek, H. (2025). Eğitimde sürdürülebilirlik araştırmalarına yönelik trend analizi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi, 20*, 1267-1299. https://doi.org/10.47994/usbad.1786096

Kurtuluş, M. A. & Ataş, R. (2025). Fen Eğitiminde Sosyobilimsel Konular. M. Uslu, B. Özçakır ve M. A. Kurtuluş (Ed.), *ALKÜ eğitim araştırmaları I: eğitim bilimleri alanındaki güncel araştırmalar, yenilikçi yaklaşımlar ve değerlendirmeler içinde* (s. 133-145). Çizgi Kitabevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar). MEB Yayınları.

Şahin, B. & Bilen, K. (2025). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Mesleki Rehberlik ve Meslek Seçiminde Rehberlik Rollerine İlişkin Görüşleri. M. Uslu, B. Özçakır ve M. A. Kurtuluş (Ed.), *ALKÜ eğitim araştırmaları I: eğitim bilimleri alanındaki güncel araştırmalar, yenilikçi yaklaşımlar ve değerlendirmeler içinde* (s. 14-25). Çizgi Kitabevi.

Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument* (Updated ed.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511840005

Türk Dil Kurumu. (2023). Türkçe sözlük (I ve II. cilt). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ulutaş, M., & Karadedeli, İ. (2025). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarında eleştirel düşünmenin evrimi: 2019 ve 2024 programlarının kazanımları/öğrenme çıktıları üzerinden karşılaştırmalı bir inceleme. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 9*(2), 110–129. https://izlik.org/JA26LJ75BU

İNGİLİZ DİLİ ÖĞRETİMİNDE ANA DİLCİLİK VE IRK-DİL İDEOLOJİSİ ÜZERİNE KURAMSAL BİR İNCELEME

Mustafa Uğurlu, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, mustafa.ugurlu@alanya.edu.tr

GİRİŞ

İngiliz dili öğretimi (İDÖ) alanında, kurumsal pratiklerin ve mesleki söylemin temelinde yatan, ancak nadiren açıkça sorgulanan bir varsayım bulunmaktadır: Ana dili İngilizce olan bireylerin hem dilin kendisinin hem de onun öğretiminin en güvenilir, en yetkin modelini temsil ettiği varsayımı. Bu varsayım, alanın kurumsal hafızasına o denli derin biçimde yerleşmiştir ki çoğu zaman bir tercih sebebi olarak sunulur. Oysa gerçekte belirli bir görüşü, güç dağılımını ve kültürel hiyerarşiyi yeniden üreten ideolojik bir yapıdır. Bu durum iş ilanlarında, ders kitabı tasarımlarında, öğretmen yetiştirme programlarında ve hatta öğrencilerin kendi öğretmenlerine dair beklentilerinde sessizce işlemekte, ancak bu işleyiş biçimi genellikle görünmez kılınmaktadır. Son otuz yıl içinde, uygulamalı dilbilim (applied linguistics), eleştirel pedagoji (critical pedagogy) ve sosyodilbilim (sociolinguistics) alanlarındaki araştırmacılar bu görünmezliği ortadan kaldırmayı ve ana dili konuşuru (native speaker) idealinin arkasında yatan ideolojik, tarihsel ve algısal mekanizmaları açığa çıkarmayı amaçlamışlardır.

Bu ideolojiye ilk sistematik ve kapsamlı ismi veren araştırmacı Holliday (2005, 2006) olmuştur. Holliday (2006), "ana dilcilik" (native-speakerism) kavramını, ana dili İngilizce olan öğretmenlerin batı kültürünün meşru temsilcisi olarak görüldüğü ve bu nedenle hem İngiliz dilinin hem de onu öğretme yönteminin ideal kaynağı sayıldığı yönündeki yaygın ancak çoğunlukla örtük kalan inanışı adlandırmak için geliştirmiştir. Holliday'in (2005) daha önceki çalışmalarında ortaya koyduğu BANA (Britanya, Avustralasya, Kuzey Amerika - Britain, Australasia, North America) ve TESEP (dünyanın geri kalanındaki yükseköğretim, ortaöğretim ve ilköğretim kurumları - tertiary, secondary, primary) ayrımı, bu ideolojinin coğrafi ve kurumsal kökenlerini görünür kılmaktadır. BANA bağlamları modern, öğrenci merkezli ve iletişimsel öğretim yöntemlerinin kaynağı olarak konumlandırılırken, TESEP bağlamları geri kalmış, geleneksel yöntemlere bağlı olarak temsil edilmektedir. Holliday'e (2006) göre bu ayrım sadece akademik bir sınıflandırma değil, aynı zamanda kimin "iyi" öğretmen ve kimin "eksik" öğretmen sayılacağını belirleyen kurumsal bir hiyerarşidir. Bu ideolojinin somut sonuçları, işe alım süreçlerinde ana dili İngilizce olmayan, ancak yüksek nitelikli öğretmenlerin göz ardı edilmesinde, ücretlendirme sistemlerinde ortaya çıkan eşitsizliklerde, ders kitaplarının belirli bir "standart" İngilizceyi norm olarak sunmasında ve öğretmen eğitimi programlarının ana dili konuşuru normunu kabul etmesinde açıkça gözlemlenebilmektedir.

Ancak son yıllarda alanyazın, bu tartışmayı önemli ölçüde derinleştiren ve genişleten yeni bir kuramsal çerçeveyle, yani ırkdilbilim (raciolinguistics) ile tanışmıştır. Rosa ve Flores'in (2017) geliştirdiği bu yaklaşım, dil ve ırk ideolojilerinin tarihsel ve güncel bağlamda birbirinden ayrıştırılamayacak biçimde iç içe geçtiğini öne sürmektedir. Rosa ve Flores'e (2017) göre ırk ve dilin bu şekilde birlikte doğallaştırılması (co-naturalization) sömürgecilik döneminde Avrupalı olmayan halkların "insan dışı" ya da "bilgiden yoksun" olarak temsil edilmesiyle başlayan, ancak günümüz eğitim kurumlarında da varlığını sürdüren tarihsel bir süreçtir. Bu kuramsal çerçevenin merkezinde yer alan "dinleyen özne" (listening subject) kavramı, dil hakkındaki toplumsal yargıların yalnızca söylenen sözcüklere değil, aynı zamanda kimin konuştuğunun nasıl algılandığına da bağlı olduğunu ileri sürmektedir. Rosa ve Flores'in (2017) analizine göre, aynı dilsel

özellik, konuşan kişinin ırksal olarak nasıl konumlandırıldığına bağlı olarak tamamen farklı biçimlerde değerlendirilebilmektedir. Irksallaştırılmamış (non-racialized) bir konuşmacının kullandığı bir dil özelliği "yaratıcı" ya da "kozmopolit" olarak yorumlanırken, ırksallaştırılmış (racialized) bir konuşmacının aynı özelliği kullanması "eksik" ya da "bozuk" İngilizce olarak damgalanabilmektedir. Bu bakış açısı, tartışmayı önemli bir noktaya taşımaktadır. Mesele artık yalnızca zihinlerde taşınan yanlış bir inanç ya da varsayım meselesi değil, dilin nasıl "duyulduğuna" dair, ırksal ideoloji tarafından şekillendirilmiş bir algısal alışkanlık meselesidir.

Bu bölümün amacı, Holliday'in (2005, 2006) ideoloji eleştirisi ile Rosa ve Flores'in (2017) ırkdilbilimsel perspektifini birlikte ele alarak, İDÖ'de ana dili konuşuru idealinin nasıl kurulduğunu, bu idealin kurumsal düzeyde ne gibi sonuçlar doğurduğunu, hangi kuramsal gerilim ve eleştirilerle karşı karşıya olduğunu ve bu ideale alternatif oluşturabilecek kuramsal modellerin neler olabileceğini sistematik biçimde tartışmaktır. Bu doğrultuda bölüm, teorik bir yeniden değerlendirme sunmayı amaçlamakta ve deneysel veri sunmaktan ziyade, alanda var olan kuramsal tartışmaları sentezleyerek yeni bir bakış açısı geliştirmeyi hedeflemektedir.

Bu amaç doğrultusunda ilk olarak Holliday'in (2005, 2006) ana dilcilik kavramı ve bu kavramın işe alım, ücretlendirme, müfredat geliştirme ve öğretmen eğitimi gibi alanlardaki kurumsal yansımaları ele alınacaktır. Ardından, Rosa ve Flores'in (2017) ırkdilbilimsel dönüş yaklaşımının tartışmaya kattığı yeni boyut, inançtan algıya geçiş ekseninde incelenecektir. Bunu, bu iki kuramsal çerçevenin taşınabilirliğine, ırkçılıktan (racism) ayrışan yönlerine ve ana dili konuşuru kavramının dilbilimsel açıdan tutarsızlığına ilişkin eleştirilerin değerlendirilmesi izleyecektir. Daha sonra, Cook'un (1991) çoklu yetkinlik (multi-competence) kuramı ile García'nın (2009) diller arası geçişlilik (translanguaging) kuramı, ana dilci ideallere alternatif oluşturabilecek kuramsal modeller olarak ele alınacaktır. Son olarak, bu kuramsal tartışmaların işe alım politikaları, mesleki statü ve materyal tasarımı gibi somut uygulama alanlarına nasıl yansıyabileceği değerlendirilecek ve çalışma sonuç bölümüyle tamamlanacaktır.

İdeoloji Olarak Ana Dili Konuşuru: Holliday'in Çerçevesi

Ana Dilciliğin Tanımı ve Kavramsal Kökenleri

Holliday (2006), İngiliz dili öğretimi (İDÖ) alanında yaygın biçimde etkili olan, ancak çoğu zaman açıkça dile getirilmeyen bir inanç sistemini tanımlamak üzere "ana dilcilik" (native-speakerism) kavramını geliştirmiştir. Holliday'e göre ana dilcilik, ana dili İngilizce olan öğretmenlerin Batı kültürünün meşru temsilcileri olarak görüldüğü; bu nedenle hem İngilizcenin hem de İngilizce öğretim yöntemlerinin ideal kaynağı sayıldığı yönündeki inancı ifade eder. Bu tanımın önemli bir yönü, ana dilciliğin bireysel tutumlardan ziyade bir ideoloji olarak ele alınmasıdır. Holliday (2005), ideolojiyi belirli çıkarları destekleyen ve çarpıtılmış bir dünya görüşünü yansıtan fikirler sistemi olarak tanımlar. Bu çerçevede ana dilcilik, yalnızca bireysel bir önyargı ya da kişisel tercih değildir; İDÖ alanında ana dili konuşuru normunu destekleyen ve kurumsal düzeyde varlığını sürdüren bir çıkar yapısıdır.

Holliday'in (2005, 2006) bu ideolojik yaklaşımının önemli bir kaynağı, Phillipson'ın (1992) dilsel emperyalizm (linguistic imperialism) tezidir. Phillipson (1992), İngilizcenin uluslararası düzeydeki egemenliğinin, İngilizce ile diğer diller arasında sürekli olarak yeniden üretilen yapısal ve kültürel eşitsizlikler aracılığıyla sağlandığını ve sürdürüldüğünü öne sürmektedir. Holliday (2005), Phillipson'ın (1992) bu tezinden hareketle, ana dili konuşuru kategorisinin üstün bir model ve öğretmen olarak inşa edilmesinin, kendiliğinden ortaya çıkan doğal bir olgu değil, tarihsel ve ideolojik olarak kurgulanmış bir "marka" olduğunu ileri sürmektedir.

BANA ve TESEP Ayrımı

Holliday'in (2005) ana dilcilik kavramını anlamak için önemli bir kavramsal arka plan, yazarın daha önceki çalışmalarında geliştirdiği BANA ve TESEP ayrımıdır. Bu ikili sınıflandırma, İDÖ dünyasını iki kültürel-kurumsal bloğa ayırmaktadır: BANA ülkeleri, İngilizcenin "doğal" yurdu ve modern, öğrenci merkezli, iletişimsel öğretim yöntemlerinin kaynağı olarak temsil edilirken, TESEP bağlamları, kalabalık sınıflar, sınav odaklı sistemler ve geleneksel öğretim yöntemlerine bağlı kalmış, dolayısıyla "geri kalmış" eğitim kültürleri olarak konumlandırılmaktadır.

Bu ayrımın kritik yönü, yalnızca coğrafi ya da kurumsal bir sınıflandırmadan ibaret olmamasıdır. Holliday (2006), BANA/TESEP ikiliğinin örtük bir hiyerarşi yaratarak kimin "iyi" öğretmen, kiminse öğretim yaklaşımı bakımından yetersiz ya da geri kalmış sayılacağını belirlediğini vurgulamaktadır. Bu nedenle Holliday (2006), daha sonraki çalışmalarında ana dilcilik kavramını, BANA/TESEP ikiliğinin ve Phillipson'ın (1992) "merkez" (centre) ile "çevre" (periphery) ayrımının ürettiği coğrafi genellemelerin ötesine geçen, daha kapsayıcı bir ideoloji eleştirisi olarak sunmayı tercih etmiştir.

Ana Dilciliğin Kurumsal Sonuçları

Holliday'in (2005, 2006) çerçevesinin bu bölüm için asıl önemli katkısı, ana dilciliğin yalnızca söylemsel ya da zihinsel düzeyde kalmadığını, aksine somut kurumsal pratiklere dönüştüğünü göstermesidir. Bu kurumsal yansımalar dört temel alanda gözlemlenebilir:

İşe alım uygulamaları: İDÖ alanında iş ilanları, hâlâ sıklıkla ana dili İngilizce olan adayları tercih etmekte, hatta bazı durumlarda başvuru sahibinin belirli ülkelerden (İngiltere, ABD, Kanada, Avustralya) olması açıkça şart koşulmaktadır. Bu uygulama, adayın gerçek öğretim becerisi ya da mesleki niteliklerinden bağımsız olarak işlemekte ve yüksek nitelikli, yerel olarak eğitilmiş öğretmenler bu süreçte sıklıkla göz ardı edilmektedir.

Ücretlendirme farklılıkları: Aynı görevi yürüten ana dili konuşuru olan ve olmayan öğretmenler arasında, deneyim ve nitelikten bağımsız biçimde ortaya çıkan ücret eşitsizlikleri, ana dilciliğin ekonomik boyutunu oluşturmaktadır.

Müfredat ve materyal tasarımı: Ders kitapları ve öğretim materyalleri çoğunlukla BANA merkezli yayıncılık kuruluşları tarafından üretilmekte ve genellikle belirli bir standart İngilizce çeşidini, özellikle İngiliz ya da Amerikan İngilizcesini, doğru ve arzu edilen tek model olarak sunmaktadır.

Öğretmen eğitimi normları: Öğretmen yetiştirme programları, zaman zaman yerel bağlamın ihtiyaçlarına (kalabalık sınıflar, sınırlı kaynaklar, sınav odaklı sistemler) uymayan BANA kökenli öğretim yöntemlerini sorgusuz biçimde standart olarak sunmaktadır.

Holliday'in (2005, 2006) çerçevesinin taşıdığı kuramsal önem, ana dilciliği yalnızca bireysel bir tutum ya da yanlış bir kanı olarak değil, kurumsal düzeyde işleyen, somut sonuçlar üreten bir ideolojik yapı olarak konumlandırmasıdır. Eğer ana dilcilik yalnızca düzeltilebilir bir "yanlış inanç" olsaydı, bu inancı bilgiyle çürütmek yeterli olurdu. Ancak Rosa ve Flores'in (2017) geliştirdiği ırkdilbilimsel (raciolinguistic) perspektif, bu meselenin çok daha derin, algısal (perceptual) bir düzeyde işlediğini öne sürerek tartışmayı önemli ölçüde ileriye taşımaktadır.

Irkdilbilimsel Dönüş: İnançtan Çok Algı

Holliday'in Çerçevesinin Sınırı

Önceki bölümde ayrıntılı biçimde ele alınan Holliday'in (2005, 2006) ana dilcilik eleştirisi güçlü ve verimli bir analiz sunmaktadır. Ne var ki bu çerçeve dikkatle incelendiğinde, örtük bir varsayıma dayandığı görülmektedir: Ana dilciliğin temelde yanlış ya da çarpıtılmış bir inanç meselesi olduğu ve bu inancın, eleştirel farkındalık ile doğru bilgi aracılığıyla düzeltilebileceği varsayımı. Bu varsayım doğrultusunda, sorunun çözümü esas olarak bilgilendirme ve farkındalık yoluyla mümkün görünmektedir. İnsanlara ana dili İngilizce olmayan öğretmenlerin de son derece yetkin olabileceği gösterildiğinde, önyargının zamanla çözüleceği düşünülür.

Ancak 2010'lu yılların ortasından itibaren gelişen ve hızla etkisini artıran ırkdilbilim (raciolinguistics) alanı, bu iyimser varsayımı doğrudan sorgulamaktadır. Rosa ve Flores'in birlikte kaleme aldıkları çalışmalar (Flores & Rosa, 2015; Rosa & Flores, 2017), ana dilciliğin ve ona bağlı dilsel ayrımcılığın kaynağının yalnızca zihinlerde taşınan düzeltilebilir yanlış kanılar olmadığını, bunun ötesinde çok daha dirençli, neredeyse bedenselleşmiş bir algısal düzen olduğunu öne sürmektedir. Bu iddia, Alim vd.'nin (2016) derlediği kapsamlı çalışmada da geniş biçimde desteklenmektedir. Söz konusu derleme, dilin ırk kategorilerini nasıl inşa ettiğini ve ırk düşüncesinin dil kullanımını nasıl biçimlendirdiğini çok yönlü biçimde ortaya koymaktadır.

Dil İdeolojileri ile Irk İdeolojilerinin Birlikte Doğallaştırılması

Rosa ve Flores'in (2017) kuramsal çerçevesinin temel iddiası, dil ideolojileri ile ırk ideolojilerinin tarihsel süreç içerisinde birbirinden ayrıştırılamayacak ölçüde iç içe geçtiğidir. Yazarlara göre bu iç içe geçme, tesadüfi ya da yakın tarihli bir olgu değil, kökleri sömürgecilik dönemine uzanan uzun soluklu bir tarihsel süreçtir. Avrupalı sömürgeci güçler, sömürgeleştirdikleri halkları hem ırksal açıdan aşağı hem de dilsel açıdan eksik, ilkel ya da tam anlamıyla dilsiz (languageless) olarak temsil etmişlerdir. Bu iki temsil biçimi, ırksal aşağılık ve dilsel yetersizlik, birbirini karşılıklı olarak beslemiş ve pekiştirmiştir. Rosa ve Flores (2017) bu karşılıklı pekiştirme sürecini "birlikte doğallaştırma" (co-naturalization) kavramıyla adlandırmakta ve bu tarihsel mirasın, biçim değiştirerek de olsa günümüz eğitim kurumlarında, özellikle de dil öğretimi alanında, hâlâ etkin biçimde işlediğini savunmaktadır. Bu bakımdan yazarların önerisi, ırk ve dilin ayrı ayrı ele alınan iki bağımsız değişken olarak değil, birbirini karşılıklı olarak kuran, iç içe geçmiş iki toplumsal kategori olarak kavranması gerektiğidir.

"Dinleyen Özne" Kavramı: Algının Merkeziliği

Rosa ve Flores'in (2017) çerçevesinin en özgün ve bu çalışma açısından en belirleyici kavramsal katkısı, "dinleyen özne" (listening subject) kavramıdır. Bu kavram, dil hakkındaki toplumsal yargıların yalnızca konuşan kişinin fiilen söylediklerine değil, aynı zamanda ve belki de daha belirleyici biçimde, dinleyen kişinin konuşanı nasıl algıladığına bağlı olduğunu öne sürmektedir. Rosa ve Flores'e (2017) göre dinleyen özne, tarafsız, konumsuz bir işitme mekanizması değildir. Aksine, belirli bir tarihsel, toplumsal ve ırksal konumdan, genellikle beyaz, orta sınıf, standart dil normlarını içselleştirmiş bir konumdan, dinleme eylemini gerçekleştirir. Bu konumlanmışlık, aynı akustik sinyalin, konuşanın kim olduğuna dair önsel varsayımlara bağlı olarak tamamen farklı biçimlerde yorumlanmasına yol açmaktadır.

Flores ve Rosa'nın (2015) bu kavramdan önce yayımlanan çalışması, söz konusu dinamiği "beyaz dinleyen özne" (white listening subject) ve "beyaz konuşan özne" (white speaking subject) kavramlarıyla daha da somutlaştırmaktadır. Yazarlara göre, eğitim kurumlarında yaygın biçimde benimsenen "uygunluk" (appropriateness) temelli yaklaşımlar, yani öğrencilerden belirli bağlamlarda standart ve akademik bir dil kullanmalarını bekleyen pedagojik yaklaşımlar, örtük biçimde beyaz konuşan özneyi model almaktadır. Flores ve Rosa (2015), uzun süreli İngilizce öğrenicisi (long-term English learner), miras dili konuşucusu (heritage language learner) ve standart İngilizce öğrenicisi (Standard English learner) olarak sınıflandırılan öğrencilerin, ortak bir ırksal konumlanmayı paylaştığını ve bu konumlanmanın, öğrencilerin dilsel pratiklerini, ne kadar titizlikle uygunluk kurallarına uysalar da yapısal olarak eksik ya da yetersiz olarak çerçevelediğini göstermektedir. Bu bulgunun taşıdığı kuramsal ağırlık büyüktür. Sorun, öğrencinin gerçek dil performansının niteliğinde değil, bu performansın beyaz dinleyen özne tarafından nasıl duyulduğunda, nasıl yorumlandığında yatmaktadır.

Aynı Dilsel Özelliğin Farklı Biçimlerde Değerlendirilmesi

Bu kuramsal çerçevenin İDÖ bağlamındaki somut yansıması, oldukça çarpıcı bir örüntüyle kendini göstermektedir. Tamamen aynı dilsel özellik, örneğin belirli bir gramer yapısı, bir aksan örüntüsü ya da dilbilimsel bir kod değiştirme (code-switching) pratiği, konuşan kişinin ırksal olarak nasıl konumlandırıldığına bağlı olarak birbirinden tamamen farklı biçimlerde değerlendirilebilmektedir. Irksallaştırılmamış, genellikle beyaz ve ayrıcalıklı bir toplumsal konumdan gelen çok dilli bir konuşmacının dil kullanımı kozmopolit, sofistike ya da kültürel açıdan zengin olarak yorumlanabilirken; ırksallaştırılmış bir konuşmacının işlevsel olarak eşdeğer bir pratiği, aynı dinleyen özne tarafından bozuk İngilizce, yetersiz dil becerisi ya da eğitimsizlik göstergesi olarak damgalanabilmektedir. Bu hiyerarşi, ana dili İngilizce olan öğretmenler arasında da ortaya çıkabilmektedir. Alqahtani'nin (2024) yedi kadın öğretmenle yürüttüğü odak grup görüşmelerine dayanan araştırması, beyazlık, etnik köken ve görünümün işe alım olanakları, ücretlendirme ve mesleki başarıların tanınması üzerinde etkili olabildiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, ana dili konuşuru statüsünün tek başına eşit mesleki kabul sağlamadığını ve bu statünün ırksallaştırılmış beklentiler aracılığıyla değerlendirilebildiğini göstermektedir.

Bu noktada, Lippi-Green'in (1997) erken tarihli ancak hâlâ büyük ölçüde geçerliliğini koruyan çalışması önemli bir tamamlayıcı kuramsal kaynak sunmaktadır. Lippi-Green (1997), Amerika Birleşik Devletleri (ABD) bağlamında aksan temelli ayrımcılığın (accent discrimination) sınıf ortamı, mahkeme salonu, kitle iletişim araçları ve iş yeri gibi birbirinden farklı kurumsal alanlarda nasıl sistematik biçimde işlediğini kapsamlı biçimde belgelemiştir. Lippi-Green'in (1997) altını çizdiği kritik bir nokta, aksansız konuşma (accent-free speech) diye bir olgunun aslında var olmadığıdır. Her birey mutlaka bir aksanla konuşur, ancak toplum, belirli aksanları -genellikle beyaz, orta sınıf ve standart kabul edilen aksanları- neredeyse görünmez ve normal kılarken, diğer aksanları, özellikle azınlık gruplarına ve göçmen topluluklara ait olanları, açıkça damgalamaktadır. Lippi-Green'in (1997) "dil boyun eğdirme modeli" (language subordination model) olarak adlandırdığı bu sistematik süreç, Rosa ve Flores'in (2017) dinleyen özne kavramıyla dikkat çekici biçimde örtüşmekte ve bu algısal mekanizmanın yalnızca İDÖ alanına özgü olmadığını, çok daha geniş bir toplumsal ve kurumsal düzende işlediğini göstermektedir.

Kuramsal Değişimin Niteliği: İnançtan Algıya, Bilgiden Alışkanlığa

Bu çalışmada ortaya konan kuramsal değişim şu şekilde özetlenebilir: Holliday'in (2005, 2006) çerçevesinde ana dilcilik, esas itibarıyla bir inanç meselesidir ve bu inanç, eleştirel farkındalık geliştirme ve

doğru bilgiye erişim yoluyla mücadele edilebilir, hatta zamanla çözülebilir bir olgu olarak konumlandırılmaktadır. Rosa ve Flores'in (2017) çerçevesinde ise ana dilcilik ve ona bağlı dilsel ayrımcılık, çok daha köklü bir "algısal alışkanlık" (perceptual habit) meselesi olarak belirmektedir. Bu alışkanlık, bilinçli, akılcı bir yargı sürecinden önce, neredeyse otomatik ve refleksif biçimde devreye girmektedir.

Bu ayrımın kuramsal önemi göz ardı edilemeyecek kadar büyüktür, zira bu ayrım aynı zamanda önerilebilecek çözümlerin niteliğini de kökten değiştirmektedir. Eğer sorun yalnızca yanlış bir inançtan ibaretse, o zaman doğru bilgi sunmak, örneğin ana dilinde konuşmayan öğretmenlerin de en az ana dilinde konuşan öğretmenler kadar yetkin olduğunu deneysel verilerle göstermek, kuramsal olarak yeterli bir çözüm olarak görünebilir. Ancak Rosa ve Flores'in (2017) çerçevesi doğruysa, bu tür bilgilendirme çabaları, dinleyen öznenin yerleşik algısal alışkanlığını değiştirmek için tek başına yeterli olmayabilir. Çünkü mesele, bilginin eksikliği değil, algının kendisinin ırksallaşmış biçimde yapılanmış olmasıdır. Bu nedenle Flores ve Rosa (2015), çözümün "uygunluk" söyleminden tamamen vazgeçmekten ve standart dilsel kategorilerin kendisini toplumsal olarak inşa edilmiş, dolayısıyla sorgulanabilir kategoriler olarak yeniden çerçevelemekten, yani bu kategorileri doğallıktan arındırmaktan (denaturalization) geçtiğini savunmaktadır.

Bu bölümde ele alınan ırkdilbilimsel dönüş, önceki bölümde sunulan Holliday'in (2005, 2006) ideoloji eleştirisini geçersiz kılmamakta, aksine onu önemli ölçüde derinleştirmekte ve zenginleştirmektedir. Bu doğrultuda ana dilcilik, birbirini tamamlayan iki katmanda ele alınmalıdır; kurumsal düzeyde işleyen bir ideoloji (Holliday, 2005, 2006) ve bu ideolojiyi günlük etkileşimlerde yeniden üreten, ırksallaşmış bir algısal mekanizma (Rosa & Flores, 2017; Flores & Rosa, 2015; Alim, Rickford, & Ball, 2016). Ne var ki bu güçlü ve kapsamlı kuramsal çerçevenin de kendi içinde önemli gerilimler, sınırlılıklar ve eleştiriler barındırdığını belirtmek gerekmektedir.

Gerilim ve Eleştiri Noktaları

Güçlü Bir Çerçevenin Sınırları

Önceki iki bölümde ele alınan Holliday'in (2005, 2006) ideoloji eleştirisi ve Rosa ve Flores'in (2017) ırkdilbilimsel perspektifi, İDÖ'de ana dili konuşuru idealinin nasıl kurulduğunu ve sürdürüldüğünü açıklamada güçlü kuramsal araçlar sunmaktadır. Ancak sağlam bir kuramsal değerlendirme, bir çerçeveyi yalnızca benimsemekle yetinmemeli, aynı zamanda onun sınırlarını, iç gerilimlerini ve eleştiriye açık noktalarını da sistematik biçimde sınamalıdır. Bu bölümde üç temel gerilim ele alınacaktır; söz konusu kuramların taşınabilirliği (portability), ana dilciliğin ırkçılıktan ayrışan yönleri ve ana dili konuşuru kavramının dilbilimsel açıdan tutarsızlığı.

Taşınabilirlik Sorunu: Kuramın Coğrafi ve Kültürel Sınırları

Rosa ve Flores'in (2017) ırkdilbilimsel çerçevesi, büyük ölçüde ABD bağlamında, özellikle Latin kökenli ve siyahi toplulukların deneyimleri üzerinden geliştirilmiştir. Bu durum, önemli bir kuramsal soruyu gündeme getirmektedir: ABD'nin kendine özgü ırksal kategorileri ve tarihsel ırk ilişkileri üzerine inşa edilen bu çerçeve, tamamen farklı ırksal, sömürgesel ve toplumsal tarihlere sahip İDÖ bağlamlarına ne ölçüde sorunsuzca taşınabilir?

Kubota (2020), bu sorunu doğrudan ele alan önemli bir eleştiri geliştirmiştir. Kubota'ya (2020) göre, Kuzey Amerika kökenli ırk ve ırkçılık kavramları, Japonya gibi Doğu Asya bağlamlarına aktarılırken ciddi kavramsal zorluklarla karşılaşmaktadır, çünkü bu bağlamlarda ırksal kategoriler, milliyet (nationality), etnik

köken (ethnicity) ve dilsel köken algılarıyla çok daha karmaşık ve farklı biçimlerde iç içe geçmektedir. Örneğin, Japonya'da İngilizce öğretmeni olarak çalışan siyahi bir Nijeryalı ile beyaz bir Kanadalının karşılaştığı ayrımcılık biçimleri, hem ırk hem de ulusal köken eksenlerinde farklılaşabilmekte, bu da ABD merkezli ikili çerçevenin doğrudan uygulanmasını güçleştirmektedir. Kubota (2020) bu nedenle "epistemolojik ırkçılığın" (epistemological racism) yalnızca ırksal ayrımcılığın kendisinde değil, aynı zamanda hangi kuramsal çerçevelerin evrensel kabul edilip hangilerinin yerel ya da sınırlı sayıldığında da işlediğini öne sürmektedir. Başka bir deyişle, ABD merkezli kuramların diğer bağlamlara sorgusuz biçimde uygulanmasının kendisi de bir tür akademik iktidar ilişkisini yansıtabilir.

Bu eleştirinin çalışma için taşıdığı kuramsal sonuç şudur: Rosa ve Flores'in (2017) çerçevesi geçersiz kılınmamakta, ancak evrensel ve bağlamdan bağımsız bir model olarak değil, her yerel bağlamın kendi tarihsel ırk ve sömürgecilik deneyimine göre uyarlanması gereken bir analiz aracı olarak ele alınması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Ana Dilciliğin Irkçılıktan Ayrışan Yönleri

İkinci gerilim noktası, ana dilciliğin her zaman ırk ekseninde işlemediği, bazı durumlarda milliyet ya da aksan gibi ırktan görece bağımsız eksenlerde de işleyebildiği gözlemidir. Clark ve Paran'ın (2007) Birleşik Krallık'ta yürüttüğü anket çalışması bu noktada aydınlatıcıdır. Araştırmacılar, İDÖ kurumlarındaki işe alım sorumlularının %72,3'ünün "ana dili İngilizce olma kriterini" (native English speaker criterion) orta ya da yüksek derecede önemli bulduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmanın önemli bir yönü, incelenen örneklemde ana dili İngilizce olmayan öğretmenlerin büyük bir kısmının Avrupalı, dolayısıyla genellikle ırksallaştırılmamış bireyler olmasıdır. Bu bulgu, ana dilci ayrımcılığın yalnızca ırksal bir mekanizma olarak değil, aynı zamanda ulusal köken ve dil/aksan farklılığına dayalı, kendi başına bağımsız bir dışlama biçimi olarak da işleyebileceğini göstermektedir.

Bu gözlem, Rosa ve Flores'in (2017) çerçevesini geçersiz kılmamakla birlikte, önemli bir kavramsal netleştirme gerektirmektedir. Ana dilcilik ile ırkdilbilimsel ideoloji örtüşen ama özdeş olmayan iki olgudur. Bir İskoç ya da İrlandalı öğretmenin aksanı nedeniyle bir Amerikalı adaya tercih edilmemesi, ırksal bir dinamikten çok "prestijli" kabul edilen ulusal/coğrafi kökenlere dayalı bir hiyerarşiyi yansıtabilir. Bu nedenle, dürüst bir kuramsal tutum, ırkın ana dilcilik içindeki en keskin eksenlerden biri olduğunu, ancak tek eksen olmadığını, kabul etmektir. Bu ayrımı gözden kaçırmak hem kuramsal kesinliği zedeler hem de milliyet ya da aksan temelli ayrımcılığa maruz kalan, ancak ırksallaştırılmamış bireylerin deneyimlerini görünmez kılma riski taşır.

"Ana Dili Konuşuru" Kavramının Dilbilimsel Tutarsızlığı

Üçüncü ve daha temel bir eleştiri, ana dili konuşuru kategorisinin kendisinin dilbilimsel açıdan tutarlı bir tanımdan yoksun olduğu yönündedir. Rampton'ın (1990) bu konudaki öncü çalışması, bu tutarsızlığı doğrudan ele almaktadır. Rampton'a (1990) göre "ana dili konuşuru" (native speaker) ve "ana dili konuşuru olmayan" (non-native speaker) kategorileri, örtük biçimde etnik ve biyolojik köken temelli bir ayrımı önceleyen, dil yetkinliğinin gerçek doğasını göz ardı eden kategorilerdir. Rampton (1990) bu ikili kategorilerin yerine "uzmanlık" (expertise), "bağlılık" (affiliation) ve "miras" (inheritance) kavramlarını önermektedir. Uzmanlık kişinin dile ne ölçüde hâkim olduğunu, bağlılık kişinin bir dille kurduğu sembolik ve kimliksel ilişkiyi, miras ise kişinin bir dille doğuştan gelen bağını ifade eder. Rampton'a (1990) göre bu üçlü ayrım, "kim olduğunuza" (who you are) değil, "ne bildiğinize" (what you know) odaklanan çok daha adil ve işlevsel bir değerlendirme zemini sunmaktadır. Aneja (2016), bu ikili sınıflandırmaya yönelik

eleştiriyi geliştirerek ana dili konuşuru olma ve olmama konumlarının yalnızca bireylerin sahip olduğu sabit özellikler olarak değil, gündelik söylemler içinde üretilen ve yeniden pekiştirilen özne konumları olarak ele alınmasını önermektedir. Bu yaklaşım, öğretmen kimliğini değişmez bir dilsel kökene indirgemek yerine, kimliğin hangi tarihsel ve toplumsal süreçler içinde kurulduğunu incelemeyi mümkün kılmaktadır.

Bu eleştirinin önemi, önceki iki bölümde ele alınan tartışmayı tamamlayıcı bir açıdan güçlendirmesidir. Eğer ana dili konuşuru kategorisinin kendisi dilbilimsel açıdan tanımlanabilir, tutarlı bir kategori değilse, bu durumda ortaya önemli bir soru çıkmaktadır: Tanımlanamayan bir kategori, İDÖ alanında neden bu denli güçlü bir kurumsal ve algısal etkiye sahip olabilmektedir? Bu sorunun olası yanıtı, bu çalışmanın önceki bölümlerinde geliştirilen argümanla doğrudan örtüşmektedir. Kategorinin gücü dilbilimsel bir gerçeklikten değil, toplumsal statü, ırksal algı ve kurumsal çıkardan kaynaklanmaktadır. Başka bir deyişle, Rampton'ın (1990) dilbilimsel eleştirisi, Holliday'in (2005, 2006) ideoloji eleştirisini ve Rosa ve Flores'in (2017) algısal analizini destekleyen bağımsız bir kanıt hattı sunmaktadır.

Bu bölümde ele alınan üç gerilim noktası (taşınabilirlik, ırkçılıktan ayrışma ve dilbilimsel tutarsızlık) önceki bölümlerde sunulan kuramsal çerçeveleri geçersiz kılmamakta, aksine onları daha dikkatli, daha bağlama duyarlı biçimde uygulamanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Kubota'nın (2020) taşınabilirlik eleştirisi ırkdilbilimin evrensel değil, bağlamsal olarak uyarlanması gereken bir çerçeve olduğunu; Clark ve Paran'ın (2007) bulguları ana dilciliğin ırktan bağımsız eksenlerde de işleyebildiğini; Rampton'ın (1990) analizi ise tartışmanın merkezindeki kategorinin kendisinin dilbilimsel bir kurgudan ibaret olduğunu göstermektedir. Bu üç eleştiri bir arada değerlendirildiğinde, ortaya çıkan tablo şudur: Ana dili konuşuru idealine yönelik eleştiri, tek bir kuramsal çerçeveye değil, birbirini tamamlayan çoklu bir kuramsal cepheye dayandırılmalıdır. Bu çoklu cephe, bir sonraki bölümde ele alınacak alternatif modellerin, çoklu yetkinlik (multi-competence) ve diller arası geçişlilik (translanguaging), neden gerekli olduğunu da açıklığa kavuşturmaktadır.

Karşı Kuramlar: Çoklu Yetkinlik ve Diller Arası Geçişlilik

Eleştiriden Yapıcı Bir Alternatife

Bu bölüme kadar geliştirilen argümana göre ana dili konuşuru kişi ideali, ilk bakışta göründüğünün aksine, tarafsız ya da doğal bir ölçüt değildir. Holliday'e (2005, 2006) göre bu ideal, işe alım süreçlerinden ders kitabı tasarımına kadar uzanan kurumsal pratiklerde işleyen bir ideolojidir. Rosa ve Flores'e (2017) göre bu ideal, bir konuşmanın nasıl algılandığıyla ilgilidir ve ırksal ideolojilerle ayrıştırılamaz biçimde iç içe geçmiştir. Kubota (2020), Clark ve Paran (2007) ve Rampton (1990) ise bu idealin kendi içinde kuramsal ve deneysel açıdan tutarsız olduğunu göstermiştir.

Ne var ki bir kuramsal çerçevenin eleştirilmesi, tek başına yeterli bir katkı değildir. Eğer ana dili konuşuru olmak savunulabilir bir ölçüt değilse, bu durumda kaçınılmaz olarak şu soru ortaya çıkmaktadır: Onun yerine hangi kuramsal model konumlandırılmalıdır? Bu bölüm, söz konusu soruya birbirini tamamlayan iki yanıt sunan kuramsal çerçeveleri ele almaktadır: Cook'un (1991, 1999) geliştirdiği çoklu yetkinlik kuramı ve García'nın (2009) genişlemesine katkı sunduğu diller arası geçişlilik kuramı.

Çoklu Yetkinlik: Çok Dilli Zihnin Yeniden Kavramsallaştırılması

İkinci dil edinimi (second language acquisition) alanındaki geleneksel yaklaşım, çok dilli bireyin zihinsel yapısını, birbirinden bağımsız, ayrı bölmelerde konumlanmış dil sistemlerinin bir arada bulunması olarak

tasavvur etmiştir. Bu yaklaşıma göre, bireyin ikinci dildeki yetkinliği, daima birinci dildeki (ya da tek dilli bir konuşmacının) yetkinliğiyle kıyaslanarak değerlendirilmekte ve bu kıyaslamada ikinci dil sistemi kaçınılmaz olarak eksik ya da tamamlanmamış olarak konumlandırılmaktadır.

Cook (1991), bu varsayımı doğrudan sorgulayan bir kuramsal model önermiştir. Cook'a (1991) göre çok dilli bir bireyin dil bilgisi (linguistic knowledge) birbirinden yalıtılmış iki ayrı sistemden değil, tek bir zihinde bulunan ve birbiriyle sürekli etkileşim hâlinde olan bileşik bir yapıdan (compound state) oluşmaktadır. Cook (1991) bu bileşik yapıyı çoklu yetkinlik (multi-competence) kavramıyla adlandırmakta ve bu durumun istisnai değil, insanlığın büyük çoğunluğu için geçerli olan norm olduğunu vurgulamaktadır. Zira dünya nüfusunun önemli bir bölümü, işlevsel düzeyde birden fazla dille etkileşim hâlindedir.

Bu kavramın kuramsal önemi, geleneksel karşılaştırma paradigmasının kendisini geçersiz kılmasında yatmaktadır. Cook'a (1991) göre çok dilli bir bireyi tek dilli bir bireyle "kim daha iyi konuşuyor" ölçütü üzerinden karşılaştırmak metodolojik açıdan temelden hatalıdır, çünkü bu karşılaştırma iki farklı türde bilişsel yapıyı ortak bir ölçütle değerlendirmeye çalışmaktadır. Çok dilli bir zihin tek dilli bir zihinden eksik değil, ondan niteliksel olarak farklı bir yapıya sahiptir. Üstelik diller arası çeviri yapabilme, kod değiştirme ve meta-dilsel farkındalık (metalinguistic awareness) gibi tek dilli bir zihnin sahip olmadığı bilişsel kapasitelerle donanmıştır.

Bu kuramsal temelden hareketle Cook (1999) İDÖ alanına doğrudan uygulanabilir bir öneri geliştirmiştir: Ana dili konuşuru (native speaker) teriminin yerine "ikinci dil kullanıcısı" (L2 user) teriminin benimsenmesi. Cook'a (1999) göre bu terminolojik değişim yüzeysel bir isim değişikliğinden çok daha derin bir kavramsal dönüşümü temsil etmektedir. Ana dili konuşuru olmayan kişi (non-native) terimi bireyi bir eksiklik üzerinden, sahip olmadığı bir şey üzerinden tanımlarken, ikinci dil kullanıcısı terimi bireyi, düzenli ve işlevsel biçimde bir dili kullanan bağımsız bir aktör olarak konumlandırmaktadır. Cook'a (1999) göre, dil öğretiminin nihai amacı öğrencileri ulaşılması güç, idealize edilmiş bir "tek dilli ana dili konuşuru" standardına yaklaştırmak değil, onları yetkin ve özgüvenli ikinci dil kullanıcıları olarak yetiştirmek olmalıdır. Bu çerçevede, birden fazla dile hâkim bir öğretmen eksik bir "ana dili konuşuru olmayan" öğretmen değil, tek dilli bir meslektaşının sahip olamayacağı bilişsel esneklik, diller arası farkındalık ve bizzat dil öğrenme deneyimiyle donanmış, kendine özgü bir uzmanlık türünü temsil etmektedir.

Diller Arası Geçişlilik: "Ayrı Diller" Kategorisinin Sorgulanması

Çoklu yetkinlik kuramı, çok dilli bireylerin zihinsel yapısının yeniden kavramsallaştırılmasını önermekteydi. García'nın (2009) geliştirdiği diller arası geçişlilik (translanguaging) kuramı ise bu tartışmayı bir adım öteye taşıyarak daha temel bir varsayımı, "ayrı diller" (separate languages) kategorisinin kendisini, sorgulamaktadır.

García'ya (2009) göre, İngilizce, Türkçe ya da İspanyolca gibi birbirinden net sınırlarla ayrılmış, adlandırılmış diller (named languages) kategorisi, dilsel bir gerçekliği değil, büyük ölçüde ulus devlet oluşum süreçleriyle ilişkili, tarihsel ve toplumsal olarak inşa edilmiş bir kategoriyi yansıtmaktadır. García ve Wei'nin (2014) birlikte geliştirdiği bu kuramsal çerçeveye göre, çok dilli bir bireyin zihninde birbirinden ayrı "İngilizce dilbilgisi sistemi" ve "Türkçe dilbilgisi sistemi" bulunmamaktadır. Bunun yerine, konuşmacının iletişimsel ihtiyaca göre esnek biçimde başvurduğu tek, bütünleşik bir dilsel repertuar (single, integrated linguistic repertoire) mevcuttur. Otheguy vd. (2015), diller arası geçişlilik kavramını açıklarken toplumsal ve siyasal olarak sınırları çizilmiş adlandırılmış diller ile bireyin kullandığı dilsel repertuar arasında ayrım yapmaktadır. Bu perspektiften bakıldığında diller arası geçişlilik, yalnızca adlandırılmış

diller arasında geçiş yapmayı değil, konuşmacının anlam üretmek için bütün dilsel repertuarını kullanmasını ifade etmektedir.

Bu kuramsal çerçevenin önemli bir pratik sonucu bulunmaktadır. Çok dilli bir konuşmacının tek bir söylem içinde iki dil arasında geçiş yapması, geleneksel olarak kod değiştirme olarak adlandırılan pratik, García'nın (2009) çerçevesinde bir hata ya da iki ayrı sistem arasındaki bir karışıklık olarak değil, konuşmacının kendi bütünleşik repertuarını doğal, stratejik ve iletişimsel açıdan işlevsel biçimde kullanması olarak yorumlanmaktadır. Bu bakış açısından hareketle García (2009) bir bireyin İngilizce performansını, o bireyin geri kalan dilsel repertuarından yalıtılmış biçimde değerlendirmenin, gerçek iletişim pratiğini çarpıtan yapay bir ölçüt olduğunu öne sürmektedir. Türkiye'de yayımlanan bir alanyazın incelemesinde Şimşek (2010), yabancı dil öğretiminde ana dil kullanımının ne zaman, ne kadar ve hangi amaçlarla gerçekleştiğini sınıf içi söylem araştırmaları ve öğretmen-öğrenci görüşleri üzerinden tartışmaktadır. Bu inceleme, ana dilin bütünüyle dışlanması yerine, kullanımının bağlama ve pedagojik amaca göre değerlendirilmesinin önemine işaret etmektedir.

İki Kuramın Birlikte Sunduğu Alternatif Model

Çoklu yetkinlik ve diller arası geçişlilik kuramları, birbirini tamamlayan iki analitik katman sunmaktadır. Cook'un (1991, 1999) çoklu yetkinlik kuramı esas olarak bilişsel düzeyde bir yeniden çerçeveleme önermektedir: Çok dilli zihin, tek dilli zihinden eksik değil, kendi içinde tutarlı, niteliksel olarak farklı bir yapıdır. García'nın (2009) diller arası geçişlilik kuramı ise esas olarak toplumsal ve kategorik düzeyde bir yeniden çerçeveleme sunmaktadır: Ayrı diller kavramının kendisi toplumsal olarak inşa edilmiş bir kategoridir ve gerçek dil kullanımı, bu kategorik ayrımdan çok daha akışkan ve bütünleşik bir yapıya sahiptir.

Bu iki kuramın birleşiminden doğan sonuç, önceki bölümlerde eleştirilen "ideal konuşmacı" modeline güçlü, kuramsal açıdan savunulabilir bir alternatif oluşturmaktadır. Holliday'in (2005, 2006) ve Rosa ve Flores'in (2017) çerçevelerinde eleştiri konusu edilen model, tek dilli, ırksallaşmamış, Batı kökenli bir ana dili konuşurunu norm olarak konumlandırmaktaydı. Çoklu yetkinlik ve diller arası geçişlilik kuramları ise bu normu tersine çevirerek esnek, çok dilli bir repertuara sahip dil kullanıcısını yeni bir norm olarak önermektedir. Bu kuramsal dönüşüm, yalnızca "kimin daha yetkin olduğu" sorusuna verilen yanıtı tersine çevirmekle sınırlı kalmamakta, "iyi bir dil kullanıcısı kimdir" sorusunun kendisini kökten yeniden tanımlamaktadır.

Bu bölümde ele alınan iki kuramsal çerçeve, önceki bölümlerin eleştirel analizini tamamlayan yapıcı bir katkı sunmaktadır. Eğer ana dili konuşuru kategorisi hem kurumsal düzeyde sorunlu (Holliday, 2005, 2006) hem algısal düzeyde ırksallaşmış (Rosa & Flores, 2017) hem de dilbilimsel açıdan tutarsız (Rampton, 1990) ise bu durumda çoklu yetkinlik (Cook, 1991, 1999) ve diller arası geçişlilik (García, 2009; García & Wei, 2014) kuramları, bu kuramsal boşluğu dolduracak, ampirik ve kavramsal açıdan daha savunulabilir bir alternatif model sunmaktadır. Bu alternatif modelin İDÖ alanındaki işe alım politikaları, mesleki statü anlayışı ve materyal tasarımı üzerindeki somut yansımaları, bir sonraki bölümün konusunu oluşturacaktır.

Mesleki Kimlik, İşe Alım Süreçleri ve Materyal Tasarımı Açısından Sonuçlar

Kuramdan Uygulamaya

Önceki bölümlerde geliştirilen kuramsal çerçeve şu şekilde özetlenebilir: "Ana dili konuşuru" (native speaker) ideali hem kurumsal düzeyde işleyen bir ideolojidir (Holliday, 2005, 2006) hem de ırksal algıyla iç içe geçmiş bir dinleme biçimidir (Rosa & Flores, 2017). Bu ideal, dilbilimsel açıdan da tutarlı bir temele sahip değildir (Rampton, 1990) ve farklı coğrafi bağlamlara sorgusuz biçimde taşınamaz (Kubota, 2020). Buna karşılık, çoklu yetkinlik (Cook, 1991, 1999) ve diller arası geçişlilik (García, 2009) kuramları bu idealin yerine konabilecek, daha tutarlı ve daha savunulabilir bir model sunmaktadır.

Bu bölümün amacı söz konusu kuramsal tartışmanın soyut düzeyde kalmasını engellemek ve onu somut uygulama alanlarına taşımaktır. Bir kuramsal çerçevenin gerçek değeri, yalnızca akademik tutarlılığında değil, aynı zamanda gündelik kurumsal pratikleri ne ölçüde değiştirebileceğinde de ölçülür. Bu doğrultuda bölüm, dört temel uygulama alanını ele alacaktır: işe alım (hiring), mesleki statü (professional status), materyal tasarımı (materials design) ve öğretmen eğitimi (teacher education). Her bir alt bölüm, önce mevcut sorunu somut biçimde tanımlayacak, ardından ilgili kuramın önerdiği değişimi ve bu değişimin pratikte nasıl uygulanabileceğini tartışacaktır.

İşe Alım: Kimlikten Yetkinliğe

Önceki bölümlerde de belirtildiği gibi, İDÖ kurumları hâlâ sıklıkla "ana dili İngilizce olma" şartını doğrudan ya da örtük bir işe alım ölçütü olarak kullanmaktadır. Clark ve Paran'ın (2007) Birleşik Krallık'ta yürüttüğü araştırmaya katılan işe alım sorumlularının %72,3'ü, bu ölçütü orta ya da yüksek derecede önemli bulduğunu belirtmiştir. Bu bulgunun önemi, sorunun yalnızca belirli kurumlara özgü bir istisna olmadığını, aksine yerleşik ve yaygın bir kurumsal norm olduğunu göstermesidir. Bu uygulamanın taşıdığı temel sorun, adayın gerçek öğretim becerisinden bağımsız, doğum yerine ya da milliyetine dayalı bir ölçütü esas almasıdır. Bu durum hem etik hem de mesleki açıdan sorunludur. Etik açıdan sorunludur, çünkü kişinin değiştiremeyeceği bir özelliğe (doğum yeri) dayalı bir dışlama biçimidir. Mesleki açıdan sorunludur, çünkü doğum yeri öğretmenlik becerisinin güvenilir bir göstergesi değildir.

Cook'un (1999) önerdiği "ikinci dil kullanıcısı" (L2 user) kavramı bu noktada somut bir alternatif sunmaktadır. Bu kavrama göre işe alım süreci, adayın "nereli olduğuna" değil, "neyi bildiğine ve nasıl öğrettiğine" odaklanmalıdır. Bu ilkeden hareketle, iş ilanlarında "ana dili İngilizce" şartı yerine resmi öğretim deneyimi, pedagojik formasyon belgeleri, uluslararası kabul gören dil yeterliliği sınavlarından alınan sonuçlar ve gözlemlenebilir sınıf içi performans değerlendirmeleri gibi doğrulanabilir ve ölçülebilir ölçütler kullanılabilir. Bu tür ölçütlere geçiş yalnızca daha adil bir sistem yaratmakla kalmaz, aynı zamanda kurumlar için de daha güvenilir bir sonuç üretir, çünkü nitelikli ama yalnızca "yanlış" bir doğum yerine sahip olduğu için elenen adayların önü açılmış olur. Kısacası, bu değişim bir taviz değil hem adalet hem de mesleki kalite açısından bir kazanımdır.

Mesleki Statü: Eksiklikten Uzmanlığa

Ana dilci ideoloji, çok dilli öğretmenleri sıklıkla "ana dili konuşuru olmayan öğretmen" (non-native speaker teacher) etiketiyle tanımlamaktadır. Bu etiketin taşıdığı temel sorun, kişiyi sahip olduğu bir şey üzerinden değil, sahip olmadığı bir şey üzerinden tanımlamasıdır. Cook'un (1991, 1999) çoklu yetkinlik kuramı, bu

etiketin yerine “ikinci dil kullanıcısı” ya da “çok dilli öğretmen” gibi kişiyi sahip olduğu nitelikler üzerinden tanımlayan kavramların konulmasını önermektedir.

Bu terminolojik değişimin yalnızca kelime düzeyinde kalmaması, mesleki statünün nasıl kurulduğuna dair daha derin bir dönüşümü de içermesi gerekmektedir. Bu bağlamda çok dilli bir öğretmenin bizzat bir dil öğrenme sürecinden geçmiş olması, bir eksiklik değil, önemli bir mesleki avantaj olarak yeniden çerçevelenebilir. Bu öğretmen, öğrencinin karşılaştığı zorlukları (gramer yapılarının kafa karıştırıcı yönlerini, telaffuz güçlüklerini, yabancı bir dilde kendini ifade etmenin duygusal boyutunu) bizzat deneyimlemiş bir kişidir. Bu deneyim yalnızca tek dilli, “doğuştan” İngilizce bilen bir öğretmenin sahip olamayacağı türde bir pedagojik içgörü sağlamaktadır.

Kubota ve Lin’in (2006) belirttiği gibi, TESOL alanında ırk ve köken temelli hiyerarşilerin sorgulanması yalnızca ayrımcılığın azaltılması açısından değil, mesleğin kendi uzmanlık anlayışını genişletmesi açısından da önemlidir. Yazarlara göre, alan uzun süre ırk ve köken meselelerini yeterince görünür kılmamış, bu da örtük hiyerarşilerin sorgusuz biçimde sürmesine imkân tanımıştır. Mesleki statünün yeniden tanımlanması, bu nedenle yalnızca bireysel öğretmenlerin kendilerini nasıl algıladığıyla değil, mesleğin bir bütün olarak kimi “uzman” saydığıyla ilgili kurumsal bir meseledir.

Materyal Tasarımı: Standarttan Çoğulluğa

Önceki bölümlerde ele alınan sorunlardan biri, ders kitaplarının genellikle bir standart İngilizce çeşidini (standard variety), çoğunlukla İngiliz ya da Amerikan İngilizcesini, tek doğru ve arzu edilen model olarak sunmasıdır. Bu uygulama, en az iki açıdan sorunludur. Birincisi, deneysel bir gerçekliği yansıtmamaktadır. Dünya genelinde İngilizceyi kullanan insanların büyük çoğunluğu, bu iki çeşidin dışında kalan bağlamlarda İngilizce öğrenmekte, öğretmekte ve kullanmaktadır. İkincisi, García’nın (2009) diller arası geçişlilik kuramına göre, bu uygulama gerçek iletişim pratiğini yansıtmayan, yapay ve tek boyutlu bir dil modeli dayatmaktadır.

Flores ve Rosa’nın (2015) çalışması bu noktada önemli bir uyarı sunmaktadır. Yazarlara göre öğrencilerden tek bir “uygun” (appropriate) dil biçimine uymalarını beklemek, bu beklentinin kendisi -ne kadar iyi niyetli, pedagojik açıdan makul görünürse görünsün- ırksallaşmış bir dinleme biçimini (racialized listening) örtük biçimde pekiştirebilir. Başka bir deyişle, “doğru” ya da “uygun” İngilizce olarak sunulan model, aslında belirli bir ırksal ve kültürel konumdan tanımlanmış bir modeldir ve bu modelin evrensel bir norm olarak sunulması, o modele uymayan öğrencileri yapısal olarak dezavantajlı bir konuma yerleştirmektedir.

Bu kuramsal değerlendirmelerden hareketle, öğretim materyallerinin daha kapsayıcı biçimde tasarlanması için çeşitli adımlar atılabilir. Öncelikle Hint, Nijerya ve Singapur İngilizcesi gibi farklı İngilizce çeşitleri ders kitaplarında meşru ve geçerli iletişim biçimleri olarak temsil edilmelidir. Diyalog ve okuma parçalarında kod değiştirme gibi çok dilli konuşma pratikleri hata olarak değil, doğal iletişim stratejileri olarak ele alınmalıdır. Materyaller yalnızca İngiliz ya da Amerikan kültürüne odaklanmak yerine, İngilizcenin kullanıldığı farklı kültürel ve coğrafi bağlamlara da yer vermelidir. Ayrıca yayınevleri, materyal geliştirme süreçlerinde Britanya, Avustralya ve Kuzey Amerika dışındaki bağlamlardan gelen uzmanları yazar ve danışman kadrolarına dâhil etmelidir. Bu adım özellikle önemlidir, çünkü materyal tasarımında çeşitlilik yalnızca sunulan içerikte değil, uzmanlığı tanımlama ve temsil etme biçiminde de sağlanmalıdır.

Alptekin (2002), ana dili konuşuru normlarına dayalı iletişimsel yetkinlik modelinin İngilizcenin uluslararası iletişimdeki kullanımını yeterince yansıtmadığını savunmaktadır. Bunun yerine yerel ve

uluslararası bağlamları, farklı dilsel geçmişlere sahip konuşmacılar arasındaki etkileşimleri ve kültürlerarası bilgiye sahip başarılı iki dilli kullanıcıları kapsayan bir model önermektedir. Bu yaklaşım, materyallerde çeşitliliğin yalnızca kültürel içerik düzeyinde değil, sunulan iletişim örnekleri ve yetkinlik modelleri düzeyinde de sağlanması gerektiğini desteklemektedir.

Öğretmen Eğitimi: Örtük Önyargının Görünür Kılınması

Daha önce ele alınan en önemli kuramsal bulgulardan biri, ana dilciliğin yalnızca bilinçli bir inanç değil, çoğu zaman bilinçsiz, otomatik işleyen bir algısal alışkanlık (perceptual habit) olduğuydu (Rosa & Flores, 2017). Bu bulgunun öğretmen eğitimi için taşıdığı sonuç son derece önemlidir. Eğer sorun yalnızca yanlış bir inançtan ibaret olsaydı, adaylara doğru istatistikleri sunmak (örneğin, çok dilli öğretmenlerin de en az ana dili konuşuru öğretmenler kadar yetkin olduğunu gösteren araştırma bulgularını paylaşmak) yeterli olabilirdi. Ancak Rosa ve Flores'in (2017) çerçevesi doğruysa, bu tür bilgilendirme çabaları tek başına yeterli olmayabilir, çünkü mesele bilgi eksikliği değil, algının kendisinin ırksallaşmış biçimde yapılanmış olmasıdır.

Bu nedenle öğretmen eğitimi programları, adaylara yalnızca kuramsal bilgi aktarmakla kalmamalı, aynı zamanda kendi örtük önyargılarını (implicit bias) fark etmelerini sağlayacak yansıtıcı (reflective) uygulamalar da sunmalıdır. Bu, örneğin, adayların kendi not verme alışkanlıklarını (bir öğrencinin yazılı ödevini değerlendirirken, o öğrencinin etnik kökenine dair varsayımların notu nasıl etkileyebileceğini), öğrenci performansını değerlendirme biçimlerini ve meslektaşlarına yönelik varsayımlarını (örneğin, bir meslektaşın aksanına dayalı olarak o kişinin pedagojik yetkinliği hakkında hızlı yargılara varmayı) eleştirel biçimde incelemelerini içerebilir.

Bu eleştirel inceleme, öğretmen adaylarının bireysel tutumlarıyla sınırlı tutulmamalı; öğretmen eğitiminde kullanılan materyalleri de kapsamalıdır. Brittain (2020), küresel kullanıcılar için hazırlanmış 14 açık erişimli İngilizce öğretim yöntembilimi modülünü eleştirel söylem analiziyle inceleyerek beyaz ana dilcilik ideolojisini pekiştiren söylemleri araştırmaktadır. Bu çalışma, eğitim materyallerinin tarafsız bilgi kaynakları olarak kabul edilmek yerine, hangi öğretmenlik normlarını ve temsil biçimlerini öne çıkardıkları bakımından da sorgulanmasının önemine işaret etmektedir.

Kubota ve Lin (2006), TESOL alanında ırk konusunun uzun süre yeterince ele alınmadığını belirtmekte ve bu konunun öğretmen eğitimi müfredatına açıkça, ayrı bir başlık altında dahil edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Yazarlara göre ırk ve dil ilişkisi, TESOL alanında "kaçınılmaz" bir konu olmasına rağmen, alanın kendisi bu konuyu antropoloji, eğitim bilimleri ya da sosyoloji gibi komşu disiplinlere kıyasla yeterince sistematik biçimde ele almamıştır. Bu eksikliğin giderilmesi yalnızca bireysel öğretmen adaylarının farkındalığını artırmakla sınırlı kalmamalı, aynı zamanda öğretmen eğitimi programlarının müfredat tasarımı, değerlendirme ölçütleri ve staj/uygulama süreçleri düzeyinde de kurumsal bir dönüşümü gerektirmelidir.

Bölüm Değerlendirmesi

Bu bölümde ele alınan dört uygulama alanı -işe alım, mesleki statü, materyal tasarımı ve öğretmen eğitimi- önceki bölümlerde geliştirilen kuramsal çerçevenin somut karşılıklarını göstermektedir. Bu dört alanın ortak noktası şudur: Her birinde önerilen değişim "ana dili konuşuru" kimliğinden, gözlemlenebilir ve doğrulanabilir yetkinliğe doğru bir kayma gerektirmektedir. Bu kayma tesadüfi değildir, doğrudan bu bölümde ele alınan kuramsal tartışmadan -Holliday'in (2005, 2006) ideoloji eleştirisinden, Rosa ve Flores'in

(2017) algısal analizinden ve Cook (1991, 1999) ile García'nın (2009) alternatif yetkinlik modellerinden-türetilmiştir.

Bu dört alandaki değişimin bir bütün olarak taşıdığı önem, yalnızca daha adil bir mesleki ortam yaratmakla sınırlı değildir. Aynı zamanda, dil öğretiminin kendi mesleki standartlarını daha sağlam, deneysel olarak daha savunulabilir bir temele oturtmasını da sağlamaktadır. Başka bir deyişle, ana dilci ideallerden uzaklaşmak yalnızca bir "etik iyileştirme" değil, aynı zamanda mesleğin kendi iç tutarlılığını güçlendiren bir adımdır. Bu bölümde ortaya konan uygulama önerileri, bir sonraki ve son bölümde, bölümün genel argümanının özetlenmesi ve daha geniş kuramsal sonuçlarının tartışılması için bir zemin oluşturmaktadır.

SONUÇ

Çalışmanın Kuramsal Çerçevesinin Özeti

Bu çalışma boyunca İDÖ'de "ana dili konuşuru" idealinin nasıl kurulduğu, nasıl sürdürüldüğü ve hangi kuramsal temellerle sorgulanabileceği ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Bu inceleme tek bir kurama dayanmamış, birbirini tamamlayan ve zaman içinde derinleşen dört farklı kuramsal katkı üzerinden ilerlemiştir.

Holliday (2005, 2006) ana dili konuşuru idealinin masum bir tercih olmadığını, aksine kurumsal düzeyde işleyen bir ideoloji olduğunu göstermiştir. Bu ideoloji, işe alım kararlarında, ücretlendirme sistemlerinde, ders kitabı tasarımında ve öğretmen eğitimi normlarında somut biçimde kendini göstermektedir. Rosa ve Flores'in (2017) geliştirdiği ırkdilbilimsel perspektif bu tartışmayı daha derin bir düzeye taşımıştır. Sorun yalnızca zihinlerde taşınan yanlış bir inanç değil, dilin nasıl duyulduğuna dair, ırksal ideoloji tarafından şekillendirilmiş bir algısal alışkanlıktır. Kubota'nın (2020) işaret ettiği taşınabilirlik sorunu, Clark ve Paran'ın (2007) verilerinin ortaya koyduğu ırktan bağımsız ayrımcılık biçimleri ve Rampton'ın (1990) ana dili konuşuru kategorisine yönelik dilbilimsel tutarsızlık eleştirisi, bu çerçevelerin evrensel ve sorgusuz biçimde uygulanamayacağını göstermiştir. Cook'un (1991, 1999) çoklu yetkinlik (multi-competence) kuramı ve García'nın (2009) diller arası geçişlilik (translanguaging) kuramı, eleştirilen ideale somut bir alternatif sunmuştur. Bu kuramsal tartışmanın işe alım, mesleki statü, materyal tasarımı ve öğretmen eğitimi gibi somut alanlara nasıl uygulanabileceği ele alınmıştır.

Kuramsal Katkının Niteliği: Çok Katmanlı Bir Sentez

Bu bölümün sunduğu kuramsal katkı farklı kuramsal geleneklerin -ideoloji eleştirisi, ırkdilbilim, ikinci dil edinimi kuramı ve sosyodilbilim- bir araya getirilerek aralarındaki tamamlayıcı ve zaman zaman gerilimli ilişkilerin sistematik biçimde ortaya konmasıdır. Bu sentezin taşıdığı en önemli sonuç, ana dili konuşuru sorununun tek bir düzeyde değil, birbirine bağlı çoklu düzeylerde ele alınması gerektiğinin gösterilmesidir.

Bu çok katmanlı yapı basit bir benzetmeyle açıklanabilir. Ana dilciliği yalnızca bir "yanlış inanç" olarak görmek, bir binanın çatlağını yalnızca yüzeydeki boya tabakasında aramak gibidir. Oysa çatlak temelde de bulunmaktadır. Holliday'in (2005, 2006) analizi bu temelin kurumsal düzeyde nasıl kurulduğunu gösterirken, Rosa ve Flores'in (2017) analizi bu temelin algısal düzeyde nasıl pekiştirildiğini göstermektedir. Bu iki düzeyin birlikte ele alınması sorunun neden bu denli dirençli olduğunu açıklamaktadır. Yalnızca yüzeydeki boyayı değiştirmek (örneğin, bireysel önyargıları düzeltmeye çalışmak) temeldeki çatlağı gidermek için yeterli değildir.

Bu çok düzeyli yaklaşımın doğal bir sonucu, önerilen çözümlerin de tek boyutlu olamayacağıdır. Eğer sorun yalnızca kurumsal olsaydı, politika değişiklikleri (örneğin işe alım kriterlerinin güncellenmesi) tek başına yeterli olurdu. Eğer sorun yalnızca algısal olsaydı, bireysel farkındalık eğitimi tek başına yeterli olurdu. Ancak sorun her iki düzeyde birden işlemektedir. Bu nedenle çözüm de hem kurumsal hem de algısal ve pedagojik düzeyde eş zamanlı müdahaleler gerektirmektedir.

Kuramsal Çerçevenin Sınırlarının Kabulü

Rosa ve Flores'in (2017) büyük ölçüde ABD bağlamından türetilen ırkdilbilimsel çerçevesi, farklı sömürgecilik tarihlerine ve farklı ırksal formasyonlara sahip bağlamlara -örneğin Japonya, Nijerya ya da Körfez ülkelerine- aktarılırken dikkatli bir uyarlama gerektirmektedir (Kubota, 2020). Bu çerçeve, evrensel bir formül olarak değil, her yerel bağlamın kendi tarihine göre yeniden düşünülmesi gereken bir analiz aracı olarak ele alınmalıdır. Benzer biçimde, ana dilciliğin her zaman ırk ekseninde işlemediği, bazen milliyet ya da aksan temelli, ırktan görece bağımsız biçimlerde de ortaya çıkabildiği kabul edilmelidir (Clark & Paran, 2007). Bu sınırların açıkça belirtilmesi, kuramsal çerçeveyi zayıflatmamakta; aksine, onu daha bağlama duyarlı, daha dürüst ve dolayısıyla daha güvenilir bir analiz aracı hâline getirmektedir.

Geniş Kapsamlı Bir İddia: Dilin Kendisinin Yeniden Düşünülmesi

Bu bölümün nihai ve en kapsamlı iddiası şudur: Ana dili konuşuru kavramını yeniden düşünmek, yalnızca daha adil bir işe alım politikası ya da daha kapsayıcı bir ders kitabı tasarımı geliştirmekle sınırlı, dar kapsamlı bir mesleki reform çabası değildir. Bu çaba, aynı zamanda dilin, dilsel yetkinliğin (linguistic competence) ve dilsel kimliğin (linguistic identity) ne olduğuna dair köklü bir kuramsal yeniden değerlendirmeyi zorunlu kılmaktadır.

Holliday'in (2005, 2006) ideoloji eleştirisinden Rosa ve Flores'in (2017) algısal analizine, oradan da Cook (1991, 1999) ve García'nın (2009) alternatif yetkinlik modellerine uzanan bu kuramsal yolculuk, aslında tek bir temel soruyu farklı açılardan yanıtlamaya çalışmaktadır: Dil yetkinliğinin ölçütü ne olmalıdır, ve bu ölçütü kim, hangi tarihsel ve toplumsal konumdan belirlemektedir? Bu bölümde savunulan görüş, bu ölçütün ne doğuştan gelen bir statüye (ana dili olma) ne de tek bir kültürel ya da ırksal norma dayandırılamayacağıdır. Bunun yerine, dil yetkinliği, gözlemlenebilir beceri, esnek çok dillilik ve iletişimsel işlevsellik üzerinden yeniden tanımlanmalıdır. Bu yeniden tanımlama çabası, İDÖ alanı için doğrudan milyonlarca öğretmenin mesleki statüsünü, milyonlarca öğrencinin öğrenme deneyimini ve dil öğretim materyallerinin nasıl tasarlandığını etkileyen pratik bir meseledir. Bu nedenle, bu bölümde geliştirilen kuramsal argümanların yalnızca akademik tartışmalarda değil, kurumsal karar alma süreçlerinde de dikkate alınması önerilmektedir.

Gelecek Araştırmalar için Öneriler

Bu kuramsal değerlendirme, aynı zamanda gelecekteki araştırmalar için bazı yönler de işaret etmektedir. Öncelikle, Kubota'nın (2020) işaret ettiği taşınabilirlik sorunu ışığında, ırkdilbilimsel çerçevenin farklı yerel bağlamlara (örneğin Türkiye gibi ABD'den farklı bir ırksal ve dilsel tarihe sahip bağlamlara) nasıl uyarlanabileceği, ayrı ve derinlemesine bir araştırma konusu olmayı hak etmektedir. İkinci olarak, çoklu yetkinlik ve diller arası geçişlilik kuramlarının, somut öğretmen eğitimi müfredatlarına nasıl dönüştürülebileceği, kuramsal tartışmadan uygulamaya geçişte önemli bir boşluk olarak durmaktadır. Üçüncü olarak, işe alım politikalarındaki değişimin gerçek kurumsal ortamlarda ne ölçüde ve nasıl uygulanabileceği, deneysel araştırmalarla desteklenmesi gereken bir konudur.

Sonuç olarak, bu çalışma İDÖ alanının kendi mesleki temellerini sorgulaması gerektiğini savunmaktadır. Bu sorgulama, alanın tarihsel olarak inşa ettiği hiyerarşileri (Holliday, 2005, 2006), bu hiyerarşilerin ırksal ideolojiyle kurduğu örtük ilişkiyi (Rosa & Flores, 2017), bu çerçevelerin kendi sınırlarını (Kubota, 2020; Rampton, 1990) ve bu hiyerarşilere alternatif oluşturabilecek kuramsal modelleri (Cook, 1991, 1999; García, 2009) bir arada ve dengeli biçimde değerlendirmeyi gerektirmektedir. Bu çok yönlü kuramsal çalışma, nihayetinde, İDÖ için daha adil, tutarlı ve savunulabilir bir mesleki kimliğin şekillenmesine katkı sunmayı amaçlamaktadır.

KAYNAKLAR

Alim, H. S., Rickford, J. R., & Ball, A. F. (Eds.). (2016). *Raciolinguistics: How language shapes our ideas about race*. Oxford University Press.

Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal, 56*(1), 57–64. https://doi.org/10.1093/elt/56.1.57

Alqahtani, M. H. (2024). "Would you take a pay cut? We're looking for Caucasians". How whiteness can affect White, Black and Muslim female 'native-speaker' English language teachers. *Heliyon, 10*(9), Article e29887. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29887

Aneja, G. A. (2016). Rethinking nativeness: Toward a dynamic paradigm of (non)native speakering. *Critical Inquiry in Language Studies, 13*(4), 351–379. https://doi.org/10.1080/15427587.2016.1185373

Brittain, E. (2020). Reinforcement of white native-speakerism: An analysis of English language teacher training materials. *GATESOL Journal, 30*(1), 16–31. https://doi.org/10.52242/gatesol.105

Clark, E., & Paran, A. (2007). The employability of non-native-speaker teachers of EFL: A UK survey. *System, 35*(4), 407–430. https://doi.org/10.1016/j.system.2007.05.002

Cook, V. J. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research, 7*(2), 103–117. https://doi.org/10.1177/026765839100700203

Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly, 33*(2), 185–209. https://doi.org/10.2307/3587717

Flores, N., & Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review, 85*(2), 149–171. https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.

García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137385765

Holliday, A. (2005). *The struggle to teach English as an international language*. Oxford University Press.

Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT Journal, 60*(4), 385–387. https://doi.org/10.1093/elt/ccl030

Kubota, R., & Lin, A. (2006). Race and TESOL: Introduction to concepts and theories. *TESOL Quarterly, 40*(3), 471–493. https://doi.org/10.2307/40264540

Kubota, R. (2020). Confronting epistemological racism, decolonizing scholarly knowledge: Race and gender in applied linguistics. *Applied Linguistics, 41*(5), 712–732. https://doi.org/10.1093/applin/amz033

Lippi-Green, R. (1997). *English with an accent: Language, ideology, and discrimination in the United States*. Routledge.

Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review, 6*(3), 281–307. https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014

Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.

Rampton, M. B. H. (1990). Displacing the "native speaker": Expertise, affiliation, and inheritance. *ELT Journal, 44*(2), 97–101. https://doi.org/10.1093/eltj/44.2.97

Rosa, J., & Flores, N. (2017). Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in Society, 46*(5), 621–647. https://doi.org/10.1017/S0047404517000562

Şimşek, M. R. (2010). Yabancı dil öğretiminde ana dil kullanımı: Ne zaman, ne kadar, neden. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 1–14. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/160757

A1 DÜZEYİ ALMANCA DERS KİTAPLARINDA MESLEKİ SÖZCÜKLERİN GÖRÜNÜMÜ: TURİZM, SAĞLIK VE EĞİTİM ALANLARI AÇISINDAN SCHRITTE INTERNATIONAL 1 VE 2 ÖRNEĞİ

Mehmet Gezmen, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, mehmet.gezmen@alanya.edu.tr

GİRİŞ

Yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitapları öğrenenlerin dili farklı iletişim ortamlarında kullanabilmelerini destekleyen temel materyaller arasında yer almaktadır. A1 düzeyi, öğrenicilerin kendileri, yaşadıkları yer, tanıdıkları kişiler ve sahip oldukları şeyler hakkında basit soruları sorup yanıtlayabildikleri ve acil gereksinim alanlarında basit iletişim kurmaya başladıkları ilk aşamalardan biridir (Council of Europe, 2020, s. 37). Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin (Common European Framework of Reference for Languages [CEFR]) güncellenmiş ve genişletilmiş biçimi olan CEFR Companion Volume, dil öğrenimini yalnızca dilbilgisel yapıların edinimi olarak değil, öğrenicinin farklı sosyal ve iletişimsel durumlarda eylem gerçekleştirebilmesi çerçevesinde ele almaktadır (Council of Europe, 2020, ss. 28–30). Başlangıç düzeyindeki genel kitaplarda gündelik iletişim, kişisel bilgiler, alışveriş, seyahat ve sosyal ilişkiler gibi konulara sıkça yer verilmesi, temel iletişim becerilerinin gelişmesi açısından önemlidir. Bununla birlikte üniversitelerin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin Almancayı kullanma amaçları aynı değildir. Turizm, sağlık ve eğitim gibi alanlarda öğrenim gören öğrenciler genel iletişim becerilerinin yanı sıra kendi çalışma ve öğrenim alanlarıyla ilişkili sözcük ve iletişim durumlarına da ihtiyaç duyabilir.

Ders kitapları yalnızca dilsel girdinin sağlandığı materyaller değil aynı zamanda öğrenicilerin karşılaşacağı iletişimsel durumları, sözcük alanlarını ve kültürel içerikleri belirleyen temel araçlardır. Dolayısıyla kitaplarda yer alan sözcüklerin incelenmesi materyallerin hangi iletişimsel ve mesleki gereksinimlere yanıt verdiğini değerlendirmeye olanak sağlayabilir. Almanca ders kitapları üzerine yapılan araştırmalar da başlangıç düzeyindeki materyallerde sözcük bilgisinin belirli boyutlara yoğunlaşabildiğini göstermektedir. Neary-Sundquist (2015) ABD ve Kanada'da birinci sınıf Almanca derslerinde kullanılan dört ders kitabını inceleyerek sözcük öğretiminin büyük ölçüde biçim-anlam ilişkisine odaklandığını ortaya koymuştur.

Bu çerçevede ders materyallerindeki alanla ilişkili içeriğin iki yönden incelenmesi önem kazanmaktadır. Sözcüklerin, öğrencilerin gelecekteki mesleki alanlarıyla ne ölçüde ilişkili olduğu ve bu sözcüklerin hangi bağlamlarda ne tür iletişimsel amaçlarla sunulduğu önemlidir. Bir ders kitabında "otel", "randevu" ya da "okul" gibi sözcüklerin bulunması tek başına turizm, sağlık veya eğitim alanına yönelik mesleki dil öğretimi yapıldığını göstermeyebilir. Bir sözcüğün mesleği doğrudan adlandırması belirli bir hizmet durumunda kullanılması ya da öğrenicinin gündelik yaşam deneyimini anlatmasına yardımcı olması birbirinden farklı içerik türleridir. Ayrıca alanla bağlantılı içeriklerin öğrenenlerin ilgisini veya motivasyonunu artırdığı sonucuna yalnızca kitap içeriğinden hareketle ulaşılamamaktadır. Böyle bir değerlendirme için öğrenci görüşleri, sınıf içi gözlemler ya da motivasyon ölçümleri gibi ek verilere ihtiyaç vardır. Bu nedenle alan ilişkili içerik bu çalışmada motivasyonun kanıtı olarak değil öğrencinin alanıyla bağ kurma potansiyeli bakımından ele alınmaktadır.

Bu çalışma Hueber yayınevinin Schritte international 1 (A1.1) ve Schritte international 2 (A1.2) kitaplarını (Niebisch ve ark., 2006) turizm, sağlık ve eğitim alanları açısından incelemektedir. Yayınevinin ürün

bilgileri seriyi yetişkin ve genç yetişkin öğrenicilere yönelik A1'den B1'e uzanan bir başlangıç düzeyi dizisi olarak tanıtmaktadır. Gündelik yaşam ve mesleki iletişimle ilişkili dil becerilerine yer verdiğini belirtmektedir. Araştırmanın temel amacı söz konusu kitaplarda bu alanlarla ilişkili sözcüklerin ve iletişim durumlarının nasıl sunulduğunu belirlemek ve içeriklerin genel Almanca öğretimi ile mesleki ya da alan odaklı dil öğretimi arasındaki konumunu tartışmaktır.

Problem Durumu

Genel amaçlı yabancı dil ders kitaplarında meslek adları veya mesleki alanlarla ilişkilendirilebilecek sözcüklerin bulunması bu kitapların belirli bir bölümün mesleki dil ihtiyaçlarına uygun olduğunu göstermeye tek başına yeterli değildir. Sözcüklerin hangi bağlamda sunulduğu, hangi iletişimsel işlevi yerine getirdiği ve öğreneni meslek çalışanı, hizmet alan kişi ya da öğrenci gibi hangi rolle konumlandırdığı da değerlendirilmelidir.

Schritte international 1 ve 2 kitaplarında turizm, sağlık ve eğitim alanlarıyla ilişkili sözcüklerin hangi ölçüde bulunduğu ve bu sözcüklerin meslek adları, alan terimleri veya gündelik hizmet iletişimi unsurları olarak nasıl işlendiği sistematik biçimde incelenmeye ihtiyaç duymaktadır. Ayrıca kitapların alan odaklı derslerde kullanılabilirliği sözcüklerin yalnızca sayısına değil bağlam ve işlevlerine de bakılarak değerlendirilmelidir. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi aşağıda belirtildiği şekilde ifade edilebilir.

Schritte international 1 (A1.1) ve Schritte international 2 (A1.2) kitaplarında turizm, sağlık ve eğitim alanlarıyla ilişkili mesleki sözcükler ve iletişim durumları nasıl sunulmakta ve bu içerikler söz konusu alanlarda öğrenim gören öğrencilerin alan odaklı Almanca gereksinimleri açısından ne ölçüde işlevsel görünmektedir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Schritte international 1 ve Schritte international 2 kitaplarında turizm, sağlık ve eğitim alanlarıyla ilişkili mesleki sözcükleri nitel içerik analizi yoluyla incelemektir. Sözcüklerin sıklığı destekleyici bir veri olarak değerlendirilecektir. Temel inceleme, sözcüklerin kullanıldığı bağlamlara iletişimsel işlevlerine ve ilgili alanlarla kurdukları ilişkinin niteliğine odaklanacaktır. A1.1 ve A1.2 düzeyindeki bu kitaplar karşılaştırılarak bu alanların iki kitap boyunca nasıl temsil edildiği ve kitapların genel Almanca öğretiminin ötesine geçip geçmediği ayrıca alan odaklı derslerde ne ölçüde kullanılabileceği de değerlendirilecektir.

Araştırmada kitaplarda turizm, sağlık ve eğitim alanlarıyla ilişkili hangi sözcük ve ifadelerin yer aldığı ve bu sözcüklerin açık meslek adları, alan terimleri ya da mesleki ve hizmet bağlamı kuran genel sözcükler olarak nasıl sınıflandırılabileceği incelenecektir. Sözcüklerin hangi metin, diyalog, alıştırma ve iletişim durumlarında kullanıldığı bu içeriklerin öğreniciyi meslek çalışanı, hizmet alan kişi, öğrenci ya da gündelik yaşam katılımcısı olarak nasıl konumlandırdığı da araştırılacaktır. Ayrıca genel Almanca öğretimi ile alan odaklı ya da mesleki Almanca öğretimi arasında nasıl bir yerde durduğu ele alınacaktır.

Araştırma, başlangıç düzeyindeki genel Almanca ders kitaplarının mesleki alanlarla ilişkisini yalnızca meslek adlarının varlığı üzerinden değerlendirmemesi bakımından önem taşımaktadır. Sözcüklerin bağlamını ve iletişimsel işlevini incelemek kitapların belirli alanlarla ne ölçüde ilişki kurduğunu daha ayrıntılı biçimde ortaya koyabilmektedir. Bulgular, ders kitabı seçimi veya materyal uyarlaması yapan öğretim elemanlarına turizm, sağlık ve eğitim alanlarının kitaplarda nasıl temsil edildiğine ilişkin bir çerçeve sunabilmektedir. Bununla birlikte çalışma, belirli bir materyalin öğrenicilerin motivasyonunu artırdığını ya

da mesleki yeterlik kazandırdığını doğrudan kanıtlamayı amaçlamamaktadır. Bu tür sonuçları değerlendirmek için öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri ya da sınıf içi uygulama verileri ayrıca incelenmelidir.

Çalışmanın Sınırlılıkları

Araştırma iki ders kitabıyla ve turizm, sağlık ve eğitim alanlarıyla sınırlıdır. Kitap içeriklerinin incelenmesi, materyalin sınıf içindeki kullanımını veya öğrencilerin bu materyale yönelik tutumlarını tek başına ortaya koymamaktadır. Bu nedenle çalışmada motivasyon, öğrenci başarısı ve mesleki yeterlik arasında doğrudan bir neden-sonuç ilişkisi kurulmayacaktır. Bu konular ileride öğrenci görüşmeleri, anketler ya da sınıf içi uygulama verileriyle desteklenebilir.

İlgili Araştırmalar

Yabancı dil öğretim materyallerinin değerlendirilmesinde kitabın yalnızca dilbilgisi ve sözcük içeriğine değil öğrenen grubunun amaçlarına ve iletişim ihtiyaçlarına ne ölçüde karşılık verdiğine de bakılmalıdır. Bu konu özellikle mesleki yabancı dil öğretiminde önem kazanmaktadır çünkü genel dil bilgisi belirli bir meslek alanındaki iletişim durumlarını karşılamayabilir. Bu bölümde turizm, sağlık ve eğitim alanlarındaki çalışmalar Schritte international 1 ve 2 kitaplarının mesleki alanlarla ilişkisini değerlendirmeye zemin oluşturacak biçimde ele alınmaktadır.

Turizm alanında mesleki Almanca öğretimi ve materyal seçimi üzerine doğrudan çalışmalar bulunmaktadır. Ördek ve Bolat (2018) turizme yönelik mesleki Almanca ders kitapları ile yardımcı materyalleri öğretimsel ve yöntembilimsel özellikleri bakımından incelemiştir. Çalışma, materyal seçiminde öğrenenlerin ihtiyaçlarının ve kitabın hedeflerinin dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır (Ördek ve Bolat, 2018). Benzer biçimde Çakır ve arkadaşları (2015) Anadolu Üniversitesi'nde turizm alanında yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kullanılan Deutsch für Tourismus I–II ders kitaplarını incelemiş ve kitapların uzaktan eğitim bağlamındaki kullanımını, içeriklerini ve ek materyal gereksinimlerini değerlendirmiştir (Çakır ve ark., 2015). İşigüzel (2013) ise turizm işletmeciliği ve otelcilik programlarındaki öğrencilerin mesleki Almanca derslerine yönelik motivasyonlarını incelemiş, kullanılan ders kitaplarının içerik ve hedef kitle uygunluğu bakımından eksiklikler taşıdığını, özellikle yabancı yayınevlerine ait materyallerin Türk turizm öğrencilerinin gereksinimlerine her zaman tam olarak karşılık gelmediğini belirtmiştir (İşigüzel, 2013). Ördek ve Bolat'ın (2016) çalışması ise turizm için mesleki Almanca öğretiminde kullanılan yabancı dil öğretim yöntemlerinin yeterliliğini tartışmaktadır. Yazarlar, mesleki dil öğretiminin hedefleri ile kullanılan yöntemler arasındaki uyum sorununa dikkat çekmektedir (Ördek ve Bolat, 2016). Ayrıca Hanbay (2014) turizm öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak Almancayı seçme nedenlerini incelemiş ve öğrencilerin bu tercihte dilin öğrenilmesinin görece kolay olması, kullanım alanının genişliği ile mesleki ve kişisel beklentilerinin etkili olduğunu ortaya koymuştur (Hanbay, 2014). Bu çalışmalar, mesleki sözcüklerin varlığını belirlemenin yanı sıra bu sözcüklerin hangi iletişim durumlarında ve hangi amaçlarla kullanıldığını incelemenin önemini göstermektedir.

Sağlık alanındaki mesleki Almanca çalışmaları, dili iş ortamındaki görevler ve iletişim gereksinimleriyle birlikte ele almaktadır. Eggerder'in (2022) hemşirelik/bakım alanında mesleğe yönelik Almanca öğretimini ele alan çalışması ile Anschütz'ün (2013) bakım alanındaki Almanca kullanımına ilişkin proje raporu, sağlık çalışanlarının mesleki iletişim ihtiyaçlarına odaklanan kaynaklar olarak değerlendirilebilir. Bu kaynaklarda öne çıkan yaklaşım, sağlık alanındaki dil kullanımını yalnızca tıbbi terimlerle sınırlamamak; hasta ve bakım

alan kişiyle iletişim, ekip içi etkileşim ve mesleki metinlerin anlaşılması gibi durumlarla birlikte düşünmektir (Anschütz, 2013; Eggerder, 2022).

Eğitim alanındaki ilgili çalışmaların daha çok erken çocukluk eğitimi, çok dillilik ve pedagojik iletişim konularına odaklandığı görülmektedir. Bu kapsamda Plautz'ın (2008) erken destek ortamlarında Almancanın ikinci dil olarak kullanımını, Kühn'ün (2021) ise okul öncesi eğitim ortamlarında çok dilliliği ve dil duyarlı pedagojik yaklaşımı ele alan çalışmaları örnek olarak gösterilebilir. Bu çalışmalar, eğitim ortamlarında dilin yalnızca ders anlatmak için değil, çocuklarla, ailelerle ve diğer eğitim çalışanlarıyla iletişim kurmak için de kullanıldığını göstermektedir (Kühn, 2021; Plautz, 2008). Ancak bu çalışmalar, genel A1 düzeyindeki Almanca ders kitaplarında yer alan eğitim mesleğine ilişkin sözcükleri doğrudan incelememektedir.

Kurumsal kaynaklar da mesleki dil öğretiminin belirli meslek gruplarının ihtiyaçlarına göre düzenlenebildiğini göstermektedir. Örneğin Almanya Federal Göç ve Mülteciler Dairesi (BAMF), erken çocukluk eğitimi alanında çalışan veya çalışmak isteyen kişiler için "Frühpädagogische Berufe" adlı mesleki dil kursu sunmaktadır. Bu kurs, 0–6 yaş arası çocukların eğitimi, bakımı ve yetiştirilmesine ilişkin dil ve mesleki gereksinimleri hedeflemekte katılımcıların dil düzeyine göre farklı program seçenekleri sunmaktadır (BAMF, 2026). Bu bilgi, eğitim alanında işe ve mesleğe yönelik dil desteğinin kurumsal düzeyde ele alındığını gösterir ancak tek başına akademik bir araştırma bulgusu olarak yorumlanmamalıdır.

YÖNTEM

Çalışma, doküman incelemesine dayalı nitel içerik analizi olarak tasarlanmıştır. Analizde sözcüklerin yalnızca varlığı ve sıklığı belirlenmeyecek ayrıca bunların sunulduğu bağlam, metin içindeki işlevi ve ilgili mesleki alanı ne ölçüde temsil ettiği de incelenecektir.

Araştırmanın veri kaynaklarını Almanca ders kitapları Schritte international 1 (A1.1) ve Schritte international 2 (A1.2) oluşturmaktadır. İnceleme bu iki kitapta yer alan ders metinleri, diyaloglar, yönergeler ve alıştırmalarla sınırlıdır.

Araştırmanın inceleme birimini turizm, sağlık ve eğitim alanlarıyla ilişkilendirilebilen tekil sözcükler ve meslek adları, sözcük grupları ve kalıplaşmış ifadeler ile alanla ilişkili bir iletişim işlevi taşıyan cümleler veya kısa diyaloglar oluşturmaktadır. Bir sözcük yalnızca belirli bir alanla çağrışım kurduğu için otomatik olarak mesleki sözcük kabul edilmemiştir. Sözcüğün kitap içindeki kullanımı ve bağlamı da değerlendirme ölçütü olarak alınacaktır.

İncelenen örnekler belirli kategorilere göre sınıflandırılacaktır. İlk kategori, meslekleri doğrudan adlandıran meslek adlarını kapsamaktadır. İkinci kategori, belirli bir sektörle veya mesleki alanla ilgili terimleri içermektedir. Üçüncü kategori, mesleki ve hizmet bağlamlarında kullanılan sözcük ve ifadelerden oluşmaktadır. Randevu alma, rezervasyon yapma, bilgi verme ve hizmet sunma bu kategoriye örnektir. Dördüncü kategori, mesleki alanlarla ilişkili görünse de daha çok gündelik yaşamı, öğrenim deneyimlerini ve kişisel tercihleri anlatan sözcükleri kapsamaktadır. Beşinci kategori ise iletişimsel işlevleri içermektedir. Bilgi sorma, randevu ayarlama, hizmet talep etme, mesleği tanıtma ve deneyim aktarma bu işlevler arasındadır. Son kategori, öğrenenin iletişim sırasındaki rolünü ele almaktadır. Bu roller hizmet alan kişi, öğrenci veya genel iletişim katılımcısı olabilmektedir.

Bu sınıflandırma, turizm, sağlık ve eğitim alanlarının ders kitaplarında nasıl ele alındığını karşılaştırmayı sağlayacak ve böylece bu alanların yalnızca sözcük düzeyinde mi kaldığı yoksa belirli iletişim durumları içinde mi sunulduğu incelenebilecektir.

Verilerin analizinde ilk aşamada kitaplar baştan sona taranarak araştırma konusuyla ilişkili olabilecek sözcük ve ifadeler belirlenecektir. İkinci aşamada her örnek geçtiği ünite ve sayfa bilgisiyle birlikte kaydedilecektir. Metin, diyalog veya alıştırma içindeki bağlamı incelenecektir. Üçüncü aşamada örnekler yukarıdaki kategorilere göre sınıflandırılacak ve son aşamada ise turizm, sağlık ve eğitim alanlarına ait örnekler ayrı ayrı ve iki kitap arasında karşılaştırmalı olarak yorumlanacaktır.

Sıklık bilgileri kitap içindeki görünürlüğünü betimlemek amacıyla kullanılabilmektedir. Ancak bir alanda daha fazla sözcük bulunması o alanın daha kapsamlı veya daha nitelikli öğretildiği şeklinde doğrudan yorumlanmayacaktır. Değerlendirmede sözcüklerin bağlamı, işlevi ve öğrenen için oluşturduğu iletişim olanağı da dikkate alınacaktır.

BULGULAR

Bu bölümde Schritte international 1 (A1.1) ve Schritte international 2 (A1.2) aynı A1 düzeyi dizinin birbirini izleyen iki bölümü olduğu için tek bir materyal bütünü olarak ele alınmış ve turizm, sağlık ve eğitim alanlarıyla ilişkilendirilebilecek sözcük ve ifadeler iki cildin bütününde birlikte sayılmıştır. Bir sözcük kullanıldığı bağlam ilgili alanla ilişkiliyse sayıma dâhil edilmiş aynı kökten türeyen biçimler tek sözcük öbeği altında (örneğin Reise/Reisen, Arzt/Ärztin/Praxis) raporlanmıştır.

Kitapların Genel Dağılım Bulguları

A1.1 ve A1.2'nin birlikte taranmasıyla elde edilen ön sonuçlara göre alanlara ilişkin kullanımların dağılımı şu şekildedir:

Tablo 1. Kitaplardaki Genel Dağılım

Alan	Kullanım Sayısı	Farklı Sözcük	Payı
Eğitim	154	7	%54,4
Turizm	69	7	%24,4
Sağlık	60	7	%21,2
Toplam	283	21	%100

Dağılım, eğitimle ilişkili içeriğin materyalde en görünür alan olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte bu yoğunluk, büyük ölçüde materyalin kendi sınıf ortamından gelen (Kurs, lernen, Unterricht gibi) içerikten kaynaklanmaktadır. Eğitim hizmeti sunan bir mesleğin diline yönelik olduğu anlamına gelmemektedir.

Kitapların Turizm Dağılım Bulguları

Tablo 2. Kitaplardaki Turizm Alanına İlişkin Bulgular

Sözcük	Sıklık	Bağlam ve İletişim İşlevi	Öğrenenin rolü
Hotel	21	Konaklama; otel ve hizmetleri hakkında anlama ve soru sorma	Misafir / turist
Reise/Reisen	16	Seyahat planlarından söz etme, yolculuk deneyimi anlatma	Turist
Urlaub	9	Tatil hakkında konuşma, tatil tercihlerini ifade etme Turistik bilgi edinme; bilgi isteme	Turist
Information/ Touristeninformation	9	Gezi programından söz etme, programa katılım	Bilgi alan kişi
Ausflug	6	Şehir turu programını anlama ve seçme	Katılımcı
Stadtrundfahrt	6	Gezi ve ulaşım araçlarını adlandırma	Katılımcı
Schiff	2		Yolcu

Materyal bütününde turizm; tatil, seyahat, gezi ve konaklama temaları üzerinden bulunmaktadır. Bu içerikler, öğrenenin tatilinden söz etmesi, turistik bilgi edinmesi ve gezi veya konaklama seçenekleriyle ilgili temel iletişim kurmasına olanak tanımaktadır. Buna karşılık öğrenen bu durumlarda konum olarak turist, misafir ya da hizmet alan kişidir ve rehberlik, resepsiyon işletimi veya tur programlama gibi hizmet sunan tarafın iletişim görevleri materyalin odağında değildir.

Kitapların Sağlık Dağılım Bulguları

Tablo 3. Kitaplardaki Sağlık Alanına İlişkin Bulgular

Sözcük	Sıklık	Bağlam ve İletişim İşlevi	Öğrenenin rolü
Arzt/Ärztin/Praxis	20	Doktora başvurma, muayenehane, yardım isteme ve randevu bağlamı	Hasta / hizmet alan kişi
Krank	11	Hastalık durumunu bildirme, kendinden veya yakınından söz etme	Hasta
Körper/Körperteile	11	Beden bölümlerini adlandırma, ağrının yerini belirtme	Hasta
Schmerzen/weh tun	9	Ağrı ve rahatsızlık ifade etme, şikâyet bildirme	Hasta
Termin (sağlık)	4	Randevu alma ve verme	Hasta
Sprechstunde	3	Muayene saatini öğrenme	Hasta
Medizin	2	İlaç/tıp bağlamını anlama	Hasta

Sağlık içerikleri, bedeni ve sağlık durumunu ifade eden ve doktora başvuran veya randevu işlemlerini yürüten bir öğrenen görünümü çizmektedir. Bu yönüyle materyal, sağlık hizmetinden yararlanan kişinin A1 düzeyindeki temel iletişim ihtiyaçlarını destekleyebilir. Hasta kabulü, bakımın açıklanması veya sağlık çalışanları arası iletişim gibi hizmet sunan tarafın dil gereksinimleri ise sistematik bir içerik olarak işlenmemektedir.

Kitapların Genel Eğitim Bulguları

Tablo 4. Kitaplardaki Eğitim Alanına İlişkin Bulgular

Sözcük	Sıklık	Bağlam ve İletişim İşlevi	Öğrenenin rolü
Kurs (Deutschkurs vb.)	38	Dil kursu ve türleri, kendini tanıtma, kayıt ve ders düzeni	Kursiyer
Schule/Schüler	32	Okul ve okul geçmişi	Öğrenci
lernen	29	Öğrenme, ödev ve sınıf içi yönergeleri anlama	Öğrenci
studieren/Student	28	Üniversite öğrenimi, öğrenim durumunu anlatma	Öğrenci
Praktikum	12	Staj, mesleki gelişim planından söz etme	Stajyer adayı
Ausbildung	11	Mesleki eğitim, meslek ve eğitim geçmişini anlatma	Aday
Unterricht	4	Ders ve ders düzeni, sınıf içi iletişim	Öğrenci

Eğitim, üç alan içinde en sık görülen temadır ancak bu sıklık ağırlıkla materyalin kendi kullanım bağlamından, yani dil kursu ve sınıf yaşantısından gelmektedir. İçerikler, öğrenenin eğitim geçmişini anlatması, öğrenim durumunu belirtmesi ve staj ya da mesleki eğitim planlarından söz etmesiyle ilgilidir. Öğretmenlik uygulaması, eğitim kurumunda hizmet sunma veya pedagojik iletişim gibi mesleki roller ise bu sözcüklerin varlığına rağmen materyalin hedefi arasında görünmemektedir.

SONUÇ

Bu çalışmada Schritte international 1 ve Schritte international 2 birbirini tamamlayan tek bir A1 düzeyi materyal olarak değerlendirilmiştir. Kitaplarda turizm, sağlık ve eğitim alanlarıyla ilişkili sözcük ve iletişim durumlarına yer verildiği görülmüştür. Sıklık sonuçlarında eğitim alanı ilk sırada turizm ikinci, sağlık ise üçüncü sırada yer almaktadır.

Eğitimle ilgili içerikler çoğunlukla kurs, öğrenme, okul ve öğrenci yaşantısı üzerinedir. Turizm konuları tatil, gezi, konaklama ve bilgi alma gibi günlük durumları kapsar. Sağlık konuları ise hastalık ve ağrı hakkında konuşma, doktora başvurma ve randevu alma gibi temel iletişim ihtiyaçlarına yöneliktir.

Üç alanda da öğrenen genellikle bir meslek çalışanı olarak değil hizmet alan veya kendi deneyimini anlatan kişi olarak görülür. Turizmde turist, sağlıkta hasta, eğitimde ise öğrenci ya da kursiyer konumundadır. Bu nedenle kitaplar, bu alanlarla ilgili günlük iletişimi destekleyebilir ancak turizm, sağlık veya eğitim alanlarında çalışmak için gereken mesleki Almancayı tek başına öğretmez.

Bu değerlendirme, sözcükleri yalnızca saymanın yeterli olmadığını da göstermektedir. Sözcüklerin hangi bağlamda ve hangi amaçla kullanıldığı önemlidir. Nation (2013) sözcük bilgisinin farklı yönleri olduğunu belirtir. Neary-Sundquist'in (2015) Almanca ders kitaplarındaki sözcük bilgisi üzerine çalışması da sözcükleri kullanım bağlamlarıyla birlikte değerlendirmenin önemini desteklemektedir. CEFR Companion Volume (Council of Europe, 2020) ise öğrencilerin yerine getirdiği iletişim görevlerini değerlendirmek için bir çerçeve sunmaktadır.

Sonuç olarak materyal bütününün turizm, sağlık ve eğitimle bağlantı kurulabilecek temel gündelik iletişim kaynakları sunduğunu ve bu alanlarda çalışan öğrencilerin mesleki dil gereksinimlerini tek başına karşılayamacağını göstermektedir.

ÖNERİLER

Schritte international 1 ve Schritte international 2 genel A1 düzeyinde Almanca öğretimine yönelik materyallerdir. Kitaplarda üç alanla bağlantılı içerikler bulunsa da bunlar mesleki dil öğretimi niteliğinde değildir. Ön sıklık değerleri makalede kesin sonuç olarak kullanılmadan önce sayfa ve bağlam temelinde yeniden kontrol edilmelidir.

Bu kitapları kullanan turizm, sağlık ve eğitim öğrencileri için mesleki Almanca etkinlikleriyle ek destek sağlanabilir. Bu etkinliklerde öğrenciler yalnızca turist, hasta veya kursiyer olarak değil ilgili alanlarda çalışan kişiler olarak da iletişim kurabilir. Sözcükleri listeler hâlinde vermek yerine gerçekçi durumlar içinde öğretmek yararlı olacaktır. Sıklık sonuçları sunulurken hangi sözcüklerin sayıldığı ve farklı biçimlerin nasıl birleştirildiği açıkça belirtilmelidir. Ayrıca kitapların öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına ne ölçüde karşılık verdiğini anlamak için öğrenci ve öğretici görüşleriyle yeni araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Anschütz, O., Damm, L. L., Woitke, R. A., & Höhne, S. (2013). *Deutsch als Fremdsprache im Pflegebereich* [Proje raporu]. Universität Leipzig, Philologische Fakultät, Herder-Institut.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2026, 20 Ağustos). *Berufssprachkurs "Frühpädagogische Berufe."* https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/FruehpaedagogikBSK/fruehpaedagogik-bsk-node.htmlbamf

Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/16809ea0d4

Çakır, M., Arabacıoğlu, B., Karasu, G., & Raabe, G. (2015). Die Lehrwerke für fremdsprachlichen Deutschunterricht im Bereich Tourismus an der Anadolu Universität. In M. Toprak & İ. Karabağ (Eds.), *Migration und kulturelle Diversität: Tagungsbeiträge des XII. Internationalen Türkischen Germanistik Kongresses* (Vol. 2, pp. 153–162). Peter Lang.

Eggerder, S. (2022). *Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht – Deutsch als Fremdsprache für Pflegekräfte* [Yüksek lisans tezi, Justus-Liebig-Universität Gießen]. JLU Publikationsserver. https://doi.org/10.22029/jlupub-487

Hanbay, O. (2014). Motive der Tourismus-Studierenden für die Wahl des Deutschen als zweite Fremdsprache. *Route Educational and Social Science Journal, 1*(3), 421–427.

İşigüzel, B. (2013). Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Programlarındaki Mesleki Almanca Dersleri Üzerine Bir Araştırma. *NWSA-Humanities, 8*(4), 363–371. https://doi.org/10.12739/NWSA.2013.8.4.4C0174

Kühn, S. (2021). *Frühe Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag begleiten* (Kita-Fachtexte, Nr. 2/2021). https://www.kitafachtexte.de/fileadmin/user_upload/2021_02_KitaFachtexte_Kuehn.pdf

Neary-Sundquist, C. A. (2015). Aspects of vocabulary knowledge in German textbooks. *Foreign Language Annals, 48*(1), 68–81. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/flan.12126

Niebisch, D., Penning-Hiemstra, S., & Specht, F. (2006). *Schritte international 1: Deutsch als Fremdsprache; Kursbuch + Arbeitsbuch mit Audio-CD zum Arbeitsbuch und interaktiven Übungen* (A1.1). Hueber Verlag.

Niebisch, D., Penning-Hiemstra, S., Specht, F., Bovermann, M., & Reimann, M. (2006). *Schritte international 2: Deutsch als Fremdsprache; Kursbuch + Arbeitsbuch mit Audio-CD zum Arbeitsbuch und interaktiven Übungen* (A1.2). Hueber Verlag.

Ördek, E., & Bolat, H. (2016). Yabancı dil öğretim yöntemlerinin turizm için mesleki Almanca öğretimindeki yeterliliği. *Diyalog: Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik, 4*(2), 104–115. https://dergipark.org.tr/tr/pub/diyalog/article/292437dergipark

Ördek, E., & Bolat, H. (2018). Turizm için mesleki Almanca ders kitapları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12*(24), 133–155. https://doi.org/10.29329/mjer.2018.147.8

Plautz, K. (2008). Deutsch als Zweitsprache in der Frühförderung. *Frühes Deutsch, 17*(14), 8–11.

EĞİTİM ARAŞTIRMALARINDA NİTEL VERİ ANALİZİNDE YAPAY ZEKÂ KULLANIMINA DAİR ETİK HUSUSLAR

Seçil Serttaş, ALKÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, secilserttass@gmail.com

GİRİŞ

Üretken yapay zekâ (ÜYZ) araçlarının eğitimde yaygınlaşması, öğretme ve öğrenme süreçleriyle birlikte araştırma yapma biçimlerini de etkilemeye başlamıştır. UNESCO' nun eğitim ve araştırmada ÜYZ kullanımına ilişkin rehberi, bu araçların araştırma süreçlerine hızla girdiğini ve kullanımın kurumsal düzeyde ilkelere bağlanması gerektiğini vurgulamaktadır (Miro ve Holmes, 2023). Nitel araştırmalar bu değişimden doğrudan etkilenecek alanların başında gelmektedir. Görüşme dökümleri, yansıtıcı yazılar ve açık uçlu yanıtlar gibi geniş metin yığınlarıyla çalışılan bu araştırmalarda kodlama, tekrar tekrar okumayı gerektiren emek yoğun bir süreçtir (Saldaña, 2021). Dil modellerinin metni özetleme ve sınıflama becerisi, bu yükü hafifletme olanağı sunduğu için araştırmacıların da ilgisini çekmektedir (Christou, 2023; Morgan, 2023).

Ne var ki nitel analiz, metinden salt bilgi ayıklamaktan ibaret mekanik bir süreç değildir (Saldaña, 2021). Nitel verinin doğası gereği, kodlar, temalar veya olgular metnin içinde pasif bir şekilde araştırmacının onları bulup çıkarmasını beklemez; araştırmacının veriye aktif katılımı ve derinlemesine anlamlandırma süreciyle inşa edilirler (Braun & Clarke, 2006). Bu nedenle, analiz sürecinde metnin yüzeysel olarak özetlenmesinin veya belirli veri parçalarının ayıklanmasının ötesine geçilerek, görünmeyen örtük anlamların kavramsal bir derinlikle yorumlanması esastır (Miles, Huberman ve Saldaña, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmada araştırmacının kendisi veri toplamanın ve analizin temel aracı olarak görülür (Creswell ve Poth, 2018). Temalar veriden kendiliğinden belirmez; araştırmacının kuramsal duyarlılığı ve veriyle kurduğu yakınlık içinde etkin biçimde oluşturulur (Braun ve Clarke, 2019). Bu sürece bir dil modeli katıldığında anlamı kimin ürettiği, katılımcının sesinin nasıl temsil edildiği ve yorumun sorumluluğunu kimin taşıdığı yeniden sorulmaya başlanır. Davison vd. (2024), nitel veri analizinde ÜYZ kullanımını bu sorular etrafında, veri gizliliğinden araştırmacının sorumluluğuna uzanan etik boyutlarıyla tartışmıştır.

Konu ulusal ve uluslararası düzeyde düzenleyici metinlere de yansımaktadır. Yayın Etiği Komitesi (Committee on Publication Ethics [COPE], 2023), yapay zekâ araçlarının yazar olarak gösterilemeyeceğini ve kullanımın yöntem bölümünde beyan edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK, 2024) ise bilimsel araştırma ve yayın faaliyetlerinde ÜYZ kullanımına dair bir etik rehber yayımlayarak şeffaflık, dürüstlük, özen, gizlilik ve hesap verebilirlik gibi ilkeleri öne çıkarmıştır. Bu metinler araştırma ve yayın süreçlerinin bütününe seslendiği için nitel analizin kodlama ve yorumlama aşamalarında karşılaşılan sorunlara ayrıntılı biçimde girmemektedir. Eğitim araştırmalarında katılımcıların çoğunlukla öğrenci, öğretmen adayı ya da öğretmen olması ve verilerin kişisel deneyim ile değer yargısı içermesi, bu konunun ayrıca ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Fen eğitimi bu açıdan öğretici bir örnek sunmaktadır. Sosyobilimsel konular üzerine yürütülen çalışmalarda öğrencilerin genetik teknolojiler ya da çevre sorunları gibi tartışmalı konulardaki akıl yürütmeleri, ahlaki değerlendirmeleri ve inançları çoğunlukla yazılı yanıtlar ve görüşmeler aracılığıyla incelenir (Sadler, 2004; Zeidler vd., 2005). Bu tür veriler bağlama sıkı sıkıya bağlıdır ve katılımcının dünya görüşüne ilişkin hassas bilgiler taşır. Böyle bir veriyi bir yapay zekâ aracına vermek hem gizlilik hem de yorumun geçerliği açısından dikkatle düşünülmesi gereken bir karardır.

Bu bölümün amacı, eğitim araştırmalarında nitel veri analizinde ÜYZ kullanımının doğurduğu etik hususları kuramsal bir çerçevede incelemek ve araştırmacılara yol gösterebilecek insan denetimli bir uygulama çerçevesi önermektir.[12] Bölümde önce yapay zekânın nitel araştırma sürecindeki kullanım alanları ele alınmakta, ardından etik hususlar ve bunların nitel araştırmanın inandırıcılığıyla ilişkisi tartışılmaktadır. Son kısımda önerilen çerçeve bir şekil ve kontrol listesiyle sunulmakta ve fen eğitimi alanyazınına dayanan bir uygulama örneğiyle somutlaştırılmaktadır.

NİTEL ARAŞTIRMA SÜRECİNDE YAPAY ZEKÂNIN KULLANIM ALANLARI

Christou (2023), yapay zekânın nitel araştırmada bir kaynak, yöntemsel bir araç ve bir analiz aracı olarak işlev görebileceğini belirtmekle birlikte, her üç kullanımda da araştırmacının eleştirel denetimini sürdürmesi gerektiğinin altını çizmektedir. Tablo 1'de nitel araştırmanın temel aşamalarında yapay zekânın nasıl kullanılabileceği ve her aşamada hangi etik risklerin öne çıktığı özetlenmiştir.

Tablo 1. Nitel Araştırma Sürecinde Yapay Zekânın Olası Kullanım Alanları ve Öne Çıkan Etik Riskler

Araştırma aşaması	Olası kullanım	Öne çıkan etik risk
Tasarım ve hazırlık	Alanyazın taraması, görüşme ve açık uçlu soru taslaklarının hazırlanması	Uydurma ya da hatalı kaynaklar, veri toplama araçlarının özgünlüğünün zayıflaması
Veri toplama ve hazırlama	Ses kayıtlarının yazıya dökülmesi, çeviri, ön özetleme	Kimliği belirlenebilir verinin üçüncü taraf sunuculara aktarılması
Kodlama	Kod önerme, kod kitabına göre tümdengelimsel kodlama	Bağlamın gözden kaçması, modelden kaynaklanan yanlılık
Tema geliştirme ve yorumlama	Tema önerme, örüntüleri özetleme	Yorum yetkisinin araca devredilmesi, halüsinasyon
Raporlama	Dil düzeltme, özetleme, başlık önerme	Katılımcı alıntılarının değişmesi, şeffaflık ve yazarlık sorunları

Veri Toplama ve Hazırlama Aşaması

Ses ya da video kayıtlarının yazıya dökülmesi nitel araştırmanın en çok zaman alan işlerinden biridir ve konuşmayı metne dönüştüren araçlar bu süreyi belirgin biçimde kısaltabilir. Farklı dillerde toplanan verilerin çevrilmesi ve uzun dökümlerin ön inceleme için özetlenmesi de ÜYZ araçlarıyla yapılabilmektedir. Etik açıdan bu aşamanın ağırlığı, verinin henüz ham hâlde olmasından gelir. Dökümler katılımcıların adlarını, okullarını ve başka kişilere ilişkin bilgileri içerebilir. Ses kaydı ise kişiyi tanınabilir kılan bir veri olduğundan, Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'ndaki (2016) kişisel veri tanımının açıkça kapsamına girer. Görüşme sorularının taslağını hazırlamak ya da açık uçlu bir formu gözden geçirmek gibi hazırlık işleri, katılımcı verisi içermediği için daha düşük risk taşır. Yine de yapay zekânın önerdiği soruların kuramsal çerçeveyle uyumu, yönlendirici ifade içerip içermediği ve katılımcıların yaşına uygunluğu araştırmacı tarafından ayrıca değerlendirilmelidir. Önerilen bir soru alanyazına dayanıyor gibi görünse bile dayandığı kaynak doğrulanmadan kullanılmamalıdır.

Kodlama ve Tema Geliştirme Aşaması

Yapay zekânın nitel araştırmada en çok tartışılan kullanımı kodlama ve tema geliştirmedir. Tümdengelimsel kullanımda araştırmacı önceden hazırladığı kod kitabını araca tanıtır ve verinin bu kitaba göre kodlanmasını ister. Xiao vd. (2023), uzmanların hazırladığı kod kitaplarını GPT-3 ile birleştirdikleri çalışmada modelin uzman

[12] İnsan denetimli (human-in-the-loop) yaklaşım, makine öğrenmesi alanyazınında insanın modelin eğitim, karar ya da doğrulama süreçlerine etkin biçimde katıldığı sistemleri ifade etmektedir (Mosqueira-Rey vd., 2023). Kavram bu bölümde, yapay zekâ çıktılarının her aşamada araştırmacı tarafından denetlendiği ve nihai yorum yetkisinin araştırmacıda kaldığı analiz düzenini anlatmak için kullanılmıştır.

kodlamalarıyla kabul edilebilir ile yüksek arasında değişen düzeylerde uyum gösterdiğini bildirmiştir. Tai vd. (2024) ise modelden her kod kararını metinden bir kanıtla desteklemesini istemiş ve aynı metni modele 160 kez sunarak yanıtlardaki değişkenliği izlemiştir. Bu tasarım, yapay zekânın tek bir çalıştırmada verdiği yanıtın kesin bir sonuç gibi okunmaması gerektiğini de göstermektedir.

Tümevarımsal kullanımda araştırmacı aracın veriden kendisinin kod ya da tema önermesini ister. Bu kullanıma ilişkin bulgular daha karışıktır. Morgan (2023), daha önce elle çözümlenmiş iki veri setini ChatGPT ile yeniden incelemiş; aracın somut ve betimsel temaları yakalamada başarılı olduğunu, ince ve yorum gerektiren temalarda ise geride kaldığını göstermiştir. Hamilton vd. (2023), garantili gelir programına katılanlarla yapılan görüşmelerde insan kodlayıcıların ve ChatGPT'nin belirlediği temaları karşılaştırmış ve her iki tarafın da diğerinin gözden kaçırdığı temaları yakaladığını bulmuştur. Araştırmacılar bu nedenle aracı insan analizinin yerine değil, ekip içi tartışmayı besleyen bir üçgenleme kaynağı olarak kullanmayı önermiştir.

Bu bulgular yapay zekânın analizde işe yarayabileceğini, ancak araştırmacının yerini alamayacağını düşündürmektedir. Eğitim araştırmalarında bir ifadenin anlamı çoğu zaman sınıfın, okulun ve katılımcının deneyiminin içinde ortaya çıkar. Genetik teknolojiler ya da iklim değişikliği gibi sosyobilimsel bir konuda bir öğrencinin yazdığı cümle, ancak öğrencinin değer yargıları ve konuya ilişkin bilgisi dikkate alındığında doğru okunabilir (Zeidler vd., 2005). İronik ya da kararsızlık bildiren bir ifade bağlamından koparıldığında ters bir anlam kazanabilir. Dil modelinin bu tür ayrıntıları kaçırma olasılığı, Morgan'ın (2023) yorum gerektiren temalara ilişkin bulgusuyla da örtüşmektedir.

Raporlama Aşaması

Raporlamada ÜYZ araçları dil düzeltme, özet çıkarma ya da başlık önerme amacıyla kullanılabilir. Nitel bir raporda ise doğrudan alıntılar bulguların kanıtıdır ve katılımcının sesini okura taşır. Bir alıntının araç tarafından "düzeltilmesi" ya da kısaltılması, katılımcının üslubunu ve kastettiği anlamı değiştirebilir. Kaynak önerileri de dikkat ister. Walters ve Wilder (2023), ChatGPT'nin ürettiği kaynakçaları inceledikleri çalışmada GPT-3.5 kaynaklarının %55'inin, GPT-4 kaynaklarının ise %18'inin uydurma olduğunu belirlemiştir. Bu oran, araç tarafından önerilen her kaynağın özgün yayından tek tek doğrulanmasını zorunlu kılmaktadır.

Araç Türlerine Göre Farklılaşan Riskler

Nitel analizde kullanılabilecek araçlar etik riskler bakımından aynı değildir. Genel amaçlı sohbet robotları her türlü metni işleyebilen, çoğunlukla bulut tabanlı araçlardır ve verinin işlenme koşulları hesap türüne ve kullanıcı sözleşmesine göre değişebilir. Nitel veri analizi yazılımlarına eklenen yapay zekâ özellikleri, analizi araştırmacının alışık olduğu kodlama ortamında sunar. Bu özellikler kullanılmadan önce, verinin yazılımın dışındaki bir dil modeline gönderilip gönderilmediği yazılımın belgelerinden kontrol edilmelidir. Araştırmacının kendi bilgisayarında ya da kurumunun sunucusunda çalıştırabildiği açık kaynaklı modeller ise veriyi kurumun denetiminde tutar; buna karşılık daha fazla teknik bilgi ister ve başarımları değişkenlik gösterebilir.

Bu farklılıklar araç seçiminin kendisinin de etik bir karar olduğunu gösterir. Davison vd. (2024), bir nitel analiz yazılımının araştırmacılara, verilerini şirketin yapay zekâ aracının eğitiminde kullanılmak üzere paylaşmaları karşılığında ücretsiz analiz önerdiği bir örnekten yola çıkar. Yazarlara göre böyle bir takas veri haklarıyla ve katılımcılara verilen gizlilik güvenceleriyle çelişebilir. Araştırmacının bu nedenle yalnızca hangi aracın daha iyi sonuç verdiğine değil, verinin nerede işlendiğine, saklanıp saklanmadığına ve model eğitiminde kullanılıp kullanılmadığına da bakması gerekir. Araçların sık güncellenmesi, araştırmanın başında incelenen kullanım koşullarının analiz bitene kadar değişip değişmediğinin de izlenmesini gerektirir.

Nitel Veri Analizinde Yapay Zekâ Kullanımına İlişkin Etik Hususlar

Floridi ve Cowls (2019), yapay zekâ etiğine ilişkin çok sayıda bildirgeyi inceleyerek yararlılık, zarar vermeme, özerklik, adalet ve açıklanabilirlik olmak üzere beş ilke belirlemiştir. Bu ilkeler, eğitim araştırmalarında katılımcıların korunmasına ve araştırmanın bütünlüğüne ilişkin yerleşik etik ilkelerle büyük ölçüde örtüşür (British Educational Research Association [BERA], 2024). Aşağıda bu ilkeler nitel analiz özelinde ele alınmaktadır.

Veri Gizliliği ve Mahremiyet

Ticari ÜYZ araçlarının büyük bölümü kullanıcının girdiği metni hizmet sağlayıcının sunucularında işler. Bir görüşme dökümü bu araçlardan birine yüklendiğinde verinin nerede ve ne kadar süre saklandığı, kimin erişebildiği ve modelin geliştirilmesinde kullanılıp kullanılmadığı araştırmacının denetiminden çıkar (Davison vd., 2024). Oysa eğitim araştırmalarında katılımcılara verilerinin gizli tutulacağı ve yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağı güvencesi verilmektedir (BERA, 2024).

Türkiye'de konunun hukuki bir boyutu da vardır. Kişisel Verilerin Korunması Kanunu (2016), kişisel verilerin yurt dışına aktarılmasını belirli şartlara bağlamaktadır (md. 9). Yurt dışındaki sunucularda çalışan bir araca kimliği belirlenebilir katılımcı verisi yüklemek bu açıdan ayrıca değerlendirilmesi gereken bir işlemdir. YÖK (2024) rehberi de kişisel verilerin anonimleştirilmeden ya da ÜYZ sistemleri dışında maskelenmeden bu sistemlere girilmemesi gerektiğini belirtmektedir.[13] Katılımcı adlarını kodlarla değiştirmek bu işin yalnızca başlangıcıdır. Okul adları, yerleşim yerleri, öğretmen ya da arkadaş adları ve ayırt edici yaşam olayları da dolaylı tanımlayıcı olarak iş görür. Tek bir okulun belirli bir şubesindeki öğrencilerle yürütülen bir çalışmada bu türden birkaç ayrıntı, katılımcıyı tanınır kılmaya yetebilir.

Anonimleştirmeyle birlikte veri en azaltma da gözetilmelidir. Kanun, kişisel verilerin işlendikleri amaçla bağlantılı, sınırlı ve ölçülü olmasını genel ilkeler arasında saymaktadır (Kişisel Verilerin Korunması Kanunu, 2016, md. 4). Nitel analize uyarlandığında bu ilke, araca yalnızca analiz için gerçekten gereken verinin verilmesi anlamına gelir. Örneğin yalnızca bir soruya verilen yanıtların kodlanacağı bir çalışmada demografik bilgilerin ve diğer yanıtların araca aktarılmasına gerek yoktur. Veri araca bütün hâlinde yüklenmek yerine analiz birimlerine ayrılarak verilebilir; katılımcılarla eşleştirmeyi sağlayan anahtar ise yalnızca araştırmacının kendi kayıtlarında tutulur. Böylece olası bir veri ihlalinde ortaya çıkabilecek zarar sınırlanmış olur.

Bilgilendirilmiş Onam

Katılımcılardan araştırmanın amacını, verilerinin nasıl kullanılacağını ve olası riskleri bilerek gönüllü onay vermeleri beklenir (BERA, 2024). YÖK (2024) rehberi de aydınlatılmış onam sürecinin özenle yürütülmesini ve ÜYZ kullanımının etik kurul başvurularında belirtilmesini öngörmektedir. Verilerin bir yapay zekâ aracıyla işlenmesi, katılımcının bilmesi gereken bir bilgidir; çünkü bu işlem çoğu durumda verinin üçüncü bir tarafa aktarılması demektir. Onam formunda verilerin yalnızca araştırmacılar tarafından inceleneceği yazılmış, ancak veriler sonradan bir ÜYZ aracına yüklenmişse onamın kapsamı aşılmış olur. Aynı sorun, daha önce toplanmış bir veri setinin onam alınırken öngörülmeyen biçimde yapay zekâyla yeniden çözümlenmesinde de ortaya çıkar.

Eğitim araştırmalarında onamın gönüllülüğü ayrıca düşünülmelidir. BERA (2024), araştırmacının katılımcılar üzerinde güç sahibi olduğu durumlarda, örneğin kendi öğrencileriyle çalıştığında, bu ilişkinin katılım kararını

[13] 6698 sayılı Kanun'da anonim hâle getirme, kişisel verilerin başka verilerle eşleştirilerek dahi hiçbir surette kimliği belirli veya belirlenebilir bir gerçek kişiyle ilişkilendirilemeyecek hâle getirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Kişisel Verilerin Korunması Kanunu, 2016, md. 3). Katılımcı adlarının yalnızca kodlarla değiştirildiği veri, eşleştirme anahtarı araştırmacıda durduğu sürece bu tanım açısından anonim sayılmayabilir.

etkileyebileceğine dikkat çekmektedir. Dersin öğretim elemanı aynı zamanda araştırmacıysa öğrencilerin verilerinin yapay zekâyla işlenmesine itiraz etmesi kolay olmayabilir. Bu nedenle onam formunda yapay zekâ kullanımını reddetme seçeneği sunulmalı ve bu seçimin hiçbir akademik sonucu olmayacağı açıkça yazılmalıdır.

Katılımcılar 18 yaşından küçükse veli onamının yanında çocuğun kendi gelişim düzeyine uygun bir dille bilgilendirilmesi ve katılmaya istekli olup olmadığının ayrıca sorulması gerekir (BERA, 2024). UNESCO rehberi de ÜYZ araçlarının sınıfta kullanımı için en az 13 yaş sınırı önererek çocuklar söz konusu olduğunda özel bir dikkat gösterilmesini istemektedir (Miao ve Holmes, 2023). Çocukların yazılı ürünleri ya da sınıf içi konuşma kayıtları işlenecekse velilere bu işlemin ne anlama geldiği somut biçimde anlatılmalı ve araca aktarılan veri olabildiğince sınırlı tutulmalıdır.

Yanlılık ve Halüsinasyon

Büyük dil modelleri geniş metin derlemleri üzerinde eğitilir ve bu derlemlerde baskın olan bakış açılarını yeniden üretme eğilimi taşır (Bender vd., 2021). Nitel analizde bu durum, bir grubun ifadelerinin baskın kültürel kalıplar içinden okunmasına yol açabilir. Davison vd. (2024) de bu modellerin Batı merkezli bakış açılarını taşıyabildiğini ve bu yanlılıkların kullanıcı tarafından fark edilip düzeltilmesinin zor olduğunu vurgulamaktadır. Eğitim verisinin ağırlıklı olarak İngilizce olması, Türkçe verideki deyimlerin, yerel kavramların ve kültürel göndermelerin yanlış anlaşılması riskini de beraberinde getirir. Sosyobilimsel bir konuda katılımcıların dinî, ahlaki ya da yöreye özgü gerekçeleri, model tarafından tek tip ve yüzeysel bir kategori altında toplanabilir.

Halüsinasyon ise ayrı bir risktir.[14] Bir araç veride bulunmayan bir temayı ikna edici bir dille sunabilir, hatta katılımcıya ait olmayan bir "alıntı" üretebilir. Nitel raporda alıntılar bulguların kanıtı olduğu için veriye dayanmayan tek bir alıntı bile araştırmanın güvenilirliğini zedeler. Morgan'ın (2023) bulguları başka bir riske de işaret eder: Araç sık tekrarlanan betimsel temalarda daha başarılı olduğundan, az sayıda katılımcının dile getirdiği aykırı görüşler gözden kaçabilir. Nitel araştırma bu aykırı sesleri çoğu zaman değerli bulduğundan, araştırmacının bu durumları yapay zekâ desteği olmadan ayrıca incelemesi yerinde olur.

Yorumlayıcı Otorite ve Refleksivite

Braun ve Clarke (2019), refleksif (düşünümsel) tematik analizde araştırmacının öznelliğinin bir hata kaynağı değil, analizin kaynağı olduğunu vurgulamaktadır. Bu bakış açısından yapay zekânın analizdeki yeri, "görünmez bir yorumcu" sorununu doğurur. Araştırmacı aracın önerdiği kategorileri benimsediğinde, bu kategorilerin hangi varsayımlara dayandığını bilmeden yorum yetkisinin bir bölümünü devretmiş olur. YÖK (2024) rehberinde de hipotez geliştirme, tartışma ve yorumlama gibi işlerin araştırmacının görevi olarak kalması gerektiği belirtilmektedir.

Refleksivite ilkesi de yeni bir güçlükle karşılaşmaktadır. Nitel araştırmacıdan kendi konumunu ve ön kabullerinin analizi nasıl etkilediğini açıkça sorgulaması beklenir (Creswell ve Poth, 2018). Bir dil modelinin "ön kabulleri" ise araştırmacının erişemediği eğitim verileri ve model tasarımı içinde saklıdır. Aynı isteme farklı zamanlarda farklı yanıtlar verilebilmesi (Tai vd., 2024) analizin izlenebilirliğini de zayıflatır. Bu koşullarda araştırmacının yapay zekâ çıktısını bir öneri olarak görmesi ve kendi kuramsal çerçevesi ile veriye ilişkin bilgisi ışığında kabul etmesi, değiştirmesi ya da reddetmesi gerekir.

[14] Halüsinasyon, dil modellerinin kaynak veriye dayanmayan ya da olgusal olarak yanlış içerikleri akıcı ve inandırıcı bir dille üretmesini anlatan bir terimdir (Ji vd., 2023).

Sorunun araştırmacı yetiştirme boyutu da vardır. Saldaña (2021), kodlamayı veriyle tekrar tekrar çalışarak, kodları yeniden düzenleyerek ve üzerine düşünerek gelişen döngüsel bir süreç olarak tanımlar. Lisansüstü öğrencilerin bu süreci baştan araca bırakması kısa vadede zaman kazandırsa da analitik becerinin gelişmesini engelleyebilir. Eğitim fakültelerindeki araştırma yöntemleri derslerinde yapay zekânın eleştirel kullanımının ele alınması bu açıdan anlamlı olacaktır.

Şeffaflık, Yazarlık ve Sorumluluk

Bir çalışmayı değerlendiren okur, editör ya da hakem, yapay zekânın hangi aşamada, hangi amaçla ve ne ölçüde kullanıldığını görebilmelidir. COPE (2023), yapay zekâ kullanımının yöntem bölümünde ya da benzer bir bölümde açıkça beyan edilmesini istemektedir. YÖK (2024) ise hangi aracın, ne zaman ve çalışmanın hangi aşamasında kullanıldığının sürüm bilgisiyle birlikte belirtilmesini önermektedir. Hosseini vd. (2023), bu beyanı araştırmacının dürüstlüğünün ve hesap verebilirliğinin bir parçası olarak değerlendirmektedir.

Nitel analizde şeffaflık, bir araç adını anmakla sınırlı kalmamalıdır. Kullanılan istemlerden örnekler, yapay zekâ çıktılarının nasıl değerlendirildiği ve araştırmacıların bu çıktılardan hangi noktalarda ayrıldığı da raporlanmalıdır.[15] Örneğin tümdengelimsel bir kodlamada istem aracın rolünü, kod tanımlarını ve çıktının biçimini tanımlayabilir: "Aşağıdaki kod kitabını kullanarak her yanıtı yalnızca bir koda ata ve seçimini yanıttan kısa bir alıntıyla gerekçelendir." Böyle bir istemin ek olarak sunulması, okurun aracın hangi çerçevede çalıştığını görmesini sağlar. Gerekçe olarak alıntı istenmesi ise araştırmacının çıktıyı özgün veriyle karşılaştırmasını kolaylaştırır. Yapay zekânın rolünü küçük göstermek kadar, analizin araç tarafından "nesnel" biçimde yapıldığı izlenimini vermek de yanıltıcıdır.

Yazarlık konusunda yayın etiği kuruluşları ve dergiler açık bir tutum benimsemiştir. Yapay zekâ araçları içerikten sorumluluk üstlenemeyeceği, çıkar çatışması beyan edemeyeceği ve telif haklarını yönetemeyeceği için yazar olarak gösterilemez (COPE, 2023; Thorp, 2023). COPE (2023), yazarların metnin yapay zekâyla üretilen kısımları dâhil tüm içerikten sorumlu olduğunu belirtmektedir. Nitel analiz açısından bu, araç tarafından önerilen bir temanın yanlış ya da yanlı çıkması hâlinde sorumluluğun araştırmacıya ait olduğu anlamına gelir. Türkiye'de akademisyenlerle yürütülen nitel bir araştırmada da katılımcılar, etik bir yardımcı olarak kullanıldığında yapay zekânın hız ve kolaylık sağladığını, doğruluğu denetlenmeden kullanılan çıktıların ise etik açıdan uygun olmadığını ve veri güvenliği riskleri taşıdığını dile getirmiştir (Kocaman ve Çevik Tekin, 2026).

Zarar Vermeme ve Adalet

Zarar vermeme ilkesi, katılımcıların psikolojik ve toplumsal açıdan da korunmasını kapsar (BERA, 2024; Floridi ve Cowls, 2019). Yapay zekâ destekli analizde bu ilke dolaylı yollardan zedelenebilir. Bir katılımcının görüşleri araç tarafından damgalayıcı bir kategoriye yerleştirilir ve bu sınıflama rapora girerse, katılımcı ya da temsil ettiği grup olumsuz biçimde algılanabilir. YÖK (2024) rehberi de yanlı ya da sınırlı verilerle çalışan sistemlerin hassas gruplara yönelik ayrımcılığı derinleştirebileceğini riskler arasında saymaktadır. Bu risk, dezavantajlı öğrencilerle, özel gereksinimli bireylerle ya da azınlıkta kalan görüşleri dile getiren katılımcılarla çalışıldığında artar.

Adalet ilkesi araştırmacılar arasındaki eşitsizliği de gündeme getirir. Gelişmiş modellerin önemli bir kısmı ücretli aboneliklerle sunulmakta, veri güvenliği sağlayan kurumsal sürümlere ise her kurum erişememektedir. Bu bölümde savunulan görüşe göre böyle bir durumda kaynakları sınırlı kurumlardaki araştırmacılar ya gizlilik

[15] İstem (prompt), kullanıcının yapay zekâ aracına yazdığı yönerge metnidir. Aynı veri farklı istemlerle sunulduğunda farklı çıktılar elde edilebildiği için istemin kendisi de analiz kararlarının bir parçasıdır.

açısından daha riskli ücretsiz sürümlere yönelecek ya da bu araçlardan hiç yararlanamayacaktır. Dolayısıyla etik sorumluluk yalnızca bireysel araştırmacıya değil, araştırmacılara güvenli araçlar sağlaması beklenen kurumlara da düşmektedir.

Nitel Araştırmanın İnandırıcılığı Açısından Yapay Zekâ

Nitel araştırmanın niteliği nicel araştırmalardaki geçerlik ve güvenirlikten farklı ölçütlerle değerlendirilir. Lincoln ve Guba (1985), bu ölçütleri inanılırlık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik olarak tanımlamıştır. Yapay zekânın analize katılması bu ölçütleri farklı yönlerde etkileyebilir.

İnanılırlık, bulguların katılımcıların deneyimini ne ölçüde doğru yansıttığıyla ilgilidir. Veride bulunmayan bir temanın ya da bağlamı kaçıran bir kodun rapora girmesi inanılırlığı doğrudan zayıflatır. Öte yandan Hamilton vd. (2023) yapay zekânın üçgenleme amacıyla kullanıldığında insan kodlayıcıların gözden kaçırdığı örüntülere dikkat çekebildiğini göstermiştir. Aktarılabilirlik bağlamın ayrıntılı betimlenmesine dayanır; aracın genel geçer ifadeler üretme eğilimi bu betimlemeyi yoksullaştırabilir. Tutarlılık, sürecin izlenebilir olmasını gerektirir ve aynı isteme farklı yanıtlar verilebilmesi bu izlenebilirliği güçleştirir. Lincoln ve Guba'nın (1985) önerdiği denetim izi burada yeni bir anlam kazanır: İstemlerin, çıktıların ve analiz kararlarının tarihleriyle birlikte kaydedilmesi, yapay zekâ destekli bir analizin denetlenebilmesinin ön koşuludur.

Teyit edilebilirlik, bulguların araştırmacının önyargılarından değil veriden kaynaklandığının gösterilebilmesidir. Burada dikkat çekici bir durum vardır. Yapay zekâ, araştırmacının öznelliğini dengeleyen dışsal bir göz gibi görünse de kendi gizli yanlılıklarını analize taşıyabilir (Bender vd., 2021). Bu nedenle aracın kullanılması teyit edilebilirliği kendiliğinden artırmaz. Katılımcı teyidi ve meslektaş incelemesi gibi stratejiler (Lincoln ve Guba, 1985) yapay zekâ kullanılan çalışmalarda daha da önem kazanır; çünkü aracın katılımcının kastettiği anlamı çarpıtıp çarpıtmadığını en iyi katılımcının kendisi ve araştırma ekibi sınayabilir.

Tartışma, kodlayıcılar arası güvenirliğe ilişkin daha geniş bir tartışmayla da bağlantılıdır. O'Connor ve Joffe (2020), kodlayıcılar arası uyumun bazı nitel yaklaşımlarda analizin sistematikliğini ve şeffaflığını artırabileceğini, ancak her nitel yaklaşımla bağdaşmadığını belirtmektedir. Yapay zekâ ikinci ya da üçüncü bir kodlayıcı olarak kullanıldığında da aynı ayrım geçerlidir. Kod kitabına dayalı tümdengelimsel bir analizde araç ile insan kodlayıcılar arasındaki uyumu hesaplamak ve uyuşmazlıkları tartışmak anlamlı bir uygulamadır (Xiao vd., 2023). Refleksif tematik analizde ise araştırmacının öznelliği analizin merkezinde yer aldığından, yapay zekâyla uyum aramak yaklaşımın temel varsayımlarıyla çelişebilir (Braun ve Clarke, 2006, 2019). Yapay zekânın analizdeki rolü, bu nedenle benimsenen nitel yaklaşımın epistemolojik varsayımlarıyla tutarlı biçimde tanımlanmalıdır.

Alanyazındaki Yaklaşımlar ve Gerilimler

Nitel araştırmada yapay zekâ kullanımına ilişkin çalışmalar incelendiğinde iki farklı eğilim göze çarpar. İlk eğilimdeki çalışmalar yapay zekâyı dikkatle sürece katılabilecek bir yardımcı olarak görür (Christou, 2023; Hamilton vd., 2023; Morgan, 2023; Tai vd., 2024). Bu çalışmalarda öne çıkan, aracın büyük veri setlerinde ilk örüntüleri belirleme, insan kodlamalarıyla karşılaştırılabilecek öneriler sunma ve ekip içi tartışmayı besleme işlevidir. Morgan (2023), aracın elle kodlamaya göre çok daha az emek gerektirdiğini de belirtmektedir.

İkinci eğilim daha eleştireldir. Bu bakışa göre nitel analiz araştırmacının veriyle kurduğu yakın ilişkiye ve yorumlayıcı emeğine dayanır; bu emeğin bir kısmının bir dil modeline devredilmesi üretilen bilginin niteliğini değiştirebilir (Braun ve Clarke, 2019; Davison vd., 2024). Bender vd. (2021), dil modellerinin metindeki anlamı kavramadan eğitim verilerindeki dil örüntülerini yeniden birleştirdiğini ileri sürmüştür. Bu eleştiri nitel analize

uyarlandığında, aracın önerdiği "temaların" katılımcıların deneyiminden çok eğitim verisindeki yaygın söylem kalıplarını yansıtabileceği düşünülebilir.

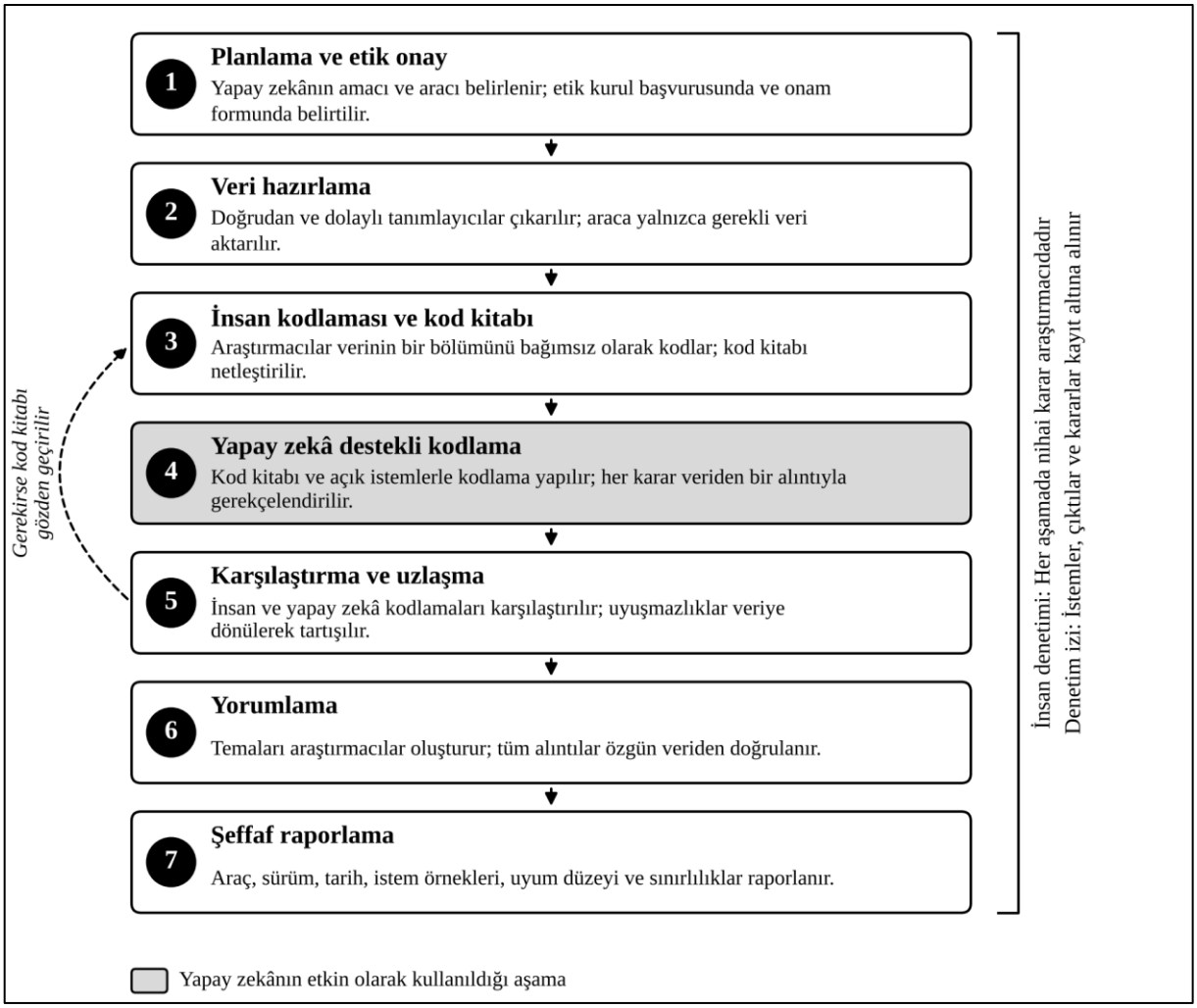
İki eğilim arasındaki gerilim, yapay zekânın kullanılıp kullanılmaması gerektiğinden çok hangi koşullarda kullanılabileceğine ilişkindir. Bu bölümde benimsenen insan denetimli yaklaşım, aracın sunduğu olanakları göz ardı etmeden yorumun merkezini araştırmacıda tutmaya çalışan bir ara konumdur. Ancak bu konumun da bir zaafı vardır. Araştırmacı araç çıktılarını yeterince sorgulamadan onaylamaya başlarsa insan denetimi kâğıt üzerinde kalır. Bu nedenle denetimin bir ilke olarak anılması yetmez; kimin, hangi çıktıyı, hangi gerekçeyle kabul ya da reddettiği kayıt altına alınmalıdır.

Alanyazındaki bir başka gerilim verimlilik ile özen arasındadır. Yapay zekâ analiz süresini kısaltma vaadiyle öne çıkarken bu bölümde önerilen anonimleştirme, karşılaştırmalı kodlama, uyuşmazlıkların tartışılması ve ayrıntılı raporlama gibi uygulamalar ek zaman ister. Bu yüzden yapay zekâ kullanımı her zaman zaman kazandırmayabilir. Buna karşılık, açık bir kod kitabına ve belgelenmiş kararlara dayanan bir süreç analizin sistematikliğini ve şeffaflığını artırabilir.

İnsan Denetimli Bir Uygulama Çerçevesi

Tartışılan etik hususlar, yapay zekânın nitel araştırmada hiç kullanılmaması gerektiği sonucunu doğurmaz. UNESCO rehberi, bu teknolojilerin insan özerkliğini koruyan, insan merkezli bir yaklaşımla kullanılmasını önermektedir (Miao ve Holmes, 2023). Bu bölümde önerilen insan denetimli çerçevede yapay zekâ, araştırmacının denetiminde çalışan bir yardımcı olarak konumlanır ve verinin hazırlanmasından yorumun oluşturulmasına kadar nihai karar yetkisi araştırmacıda kalır (Mosqueira-Rey vd., 2023).

Çerçeve yedi aşamadan oluşmaktadır. Araştırma ekibi planlama aşamasında yapay zekânın hangi amaçla kullanılacağını belirler ve bunu etik kurul başvurusunda ve onam formunda açıkça yazar. Veri hazırlanırken doğrudan ve dolaylı tanımlayıcılar ayıklanır. Ardından ekip kuramsal çerçeveye dayalı, kod tanımları ve örnekleri içeren bir kod kitabı geliştirir ve verinin bir bölümünü bağımsız olarak kodlar. Araç ancak bu noktadan sonra, aynı kod kitabı ve her kararı veriden bir alıntıyla gerekçelendirmesini isteyen bir istemle sürece katılır (Tai vd., 2024; Xiao vd., 2023). Karşılaştırma aşamasında aracın kodlamaları insan kodlamalarıyla yan yana konur, uyum düzeyi hesaplanır ve uyuşmazlık gösteren her durum veriye dönülerek tartışılır (Hamilton vd., 2023). Bu tartışma gerekirse kod kitabının yeniden düzenlenmesine yol açar. Temalar yorumlama aşamasında araştırmacılar tarafından oluşturulur ve rapordaki her alıntı özgün veriden doğrulanır. Son aşamada araç, sürüm, tarih, istem örnekleri ve sınırlılıklar raporlanır (YÖK, 2024). Süreç Şekil 1'de, bu süreci destekleyen etik kontrol listesi ise Tablo 2'de sunulmuştur. Şekil 1'de yer alan akış, Xiao vd. (2023), Hamilton vd. (2023), Tai vd. (2024) ve YÖK (2024) temel alınarak yazar tarafından hazırlanmıştır.



Şekil 1. *İnsan Denetimli Yapay Zekâ Destekli Nitel Analiz Süreci*

Tablo 2. Yapay Zekâ Destekli Nitel Analiz İçin Etik Kontrol Listesi

Aşama	Sorulacak soru	Önerilen uygulama
Planlama	Yapay zekâ hangi aşamada, hangi amaçla ve hangi araçla kullanılacak?	Kullanım planını araştırma önerisinde ve etik kurul başvurusunda belirtmek
Onam	Katılımcılar verilerinin bir yapay zekâ aracıyla işleneceğini biliyor mu?	Onam formuna anlaşılır bir ifade eklemek, reddetme seçeneği sunmak
Veri hazırlama	Veride doğrudan ya da dolaylı tanımlayıcı kaldı mı?	Veriyi araca aktarmadan önce ayıklamak, aracın veri kullanım koşullarını incelemek
Kodlama	Yapay zekânın önerileri nasıl sınanacak?	Önerileri insan kodlamalarıyla karşılaştırmak, uyuşmazlıkları veriye dönerek tartışmak
Yorumlama	Temaları ve yorumu kim oluşturuyor?	Her temayı ve alıntıyı özgün veriden doğrulamak, karar gerekçelerini kaydetmek
Raporlama	Okur, aracın analizdeki rolünü değerlendirebilecek mi?	Araç, sürüm, tarih, istem örnekleri ve sınırlılıkları yöntem bölümünde raporlamak

Tabloda yer alan kontrol listesi bir reçete değil, her araştırmanın bağlamına göre uyarlanması gereken bir düşünme aracıdır. Özellikle çocuklarla yürütülen bir araştırmada onam ve gizlilik önlemleri sıkı tutulmalıdır. Öğretim programları ya da ders kitapları gibi kamuya açık metinlerin incelendiği bir doküman analizinde ise gizlilik riski sınırlıdır; bu tür çalışmalarda asıl mesele, araç çıktılarının doğruluğunun ve yorumun araştırmacıya ait olmasının güvence altına alınmasıdır.

Fen Eğitiminden Bir Uygulama Örneği

Fen eğitiminde öğrencilerin yazılı yanıtlarının yapay zekâ yöntemleriyle çözümlenmesi yeni bir konu değildir. Zhai vd. (2020), fen değerlendirmesinde makine öğrenmesinin kullanıldığı çalışmaları sistematik olarak incelemiş ve bu alanda belirgin bir birikimin oluştuğunu ortaya koymuştur. Latif ve Zhai (2024) ise ortaokul ve lise öğrencilerinin fen görevlerine yazdığı yanıtları puanlamak üzere GPT-3.5'i ince ayarla eğitmiş ve modelin BERT tabanlı bir modele göre ortalama %9,1 daha yüksek doğruluk sağladığını bildirmiştir. Bu çalışmaların amacı puanlamadır; nitel bir araştırmada ise amaç öğrencinin düşünme biçimini anlamaktır. Yine de iki yaklaşım, kod kitabına dayalı sınıflamada dil modellerinden yararlanma bakımından ortak bir zemine sahiptir. Bu nedenle öğrencilerin yazılı bilimsel açıklamaları, önerilen çerçevenin fen eğitimi araştırmalarında nasıl uygulanabileceğini göstermek için elverişli bir örnek sunar.

Bir araştırmacının ortaokul öğrencilerinin gündelik bir olguya, örneğin soğuk bir bardağın dış yüzeyinde su damlacıklarının oluşmasına ilişkin yazdığı açıklamaları incelediğini düşünelim. Kod kitabı, bilimsel açıklamayı iddia, kanıt ve gerekçelendirme bileşenleri üzerinden tanımlayan çerçeveye dayanmaktadır (McNeill vd., 2006). Katılımcılar 18 yaşından küçük olduğundan etik kurul başvurusunda, veli onam formunda ve öğrencilere yönelik bilgilendirme metninde yanıtların kimlik bilgileri çıkarıldıktan sonra bir yapay zekâ aracıyla kodlanabileceği belirtilir (BERA, 2024). Araştırmacı aynı zamanda sınıfın öğretmeniyse kodlama sonuçlarının not ya da başka bir değerlendirmede kullanılmayacağı da açıkça yazılır. Öğrenci adları, okul ve şube bilgileri yanıtlar araca aktarılmadan önce çıkarılır.

İki araştırmacı yanıtların bir bölümünü bağımsız olarak kodlayıp kod kitabını netleştirdikten sonra araç da aynı kod kitabını kullanarak bütün yanıtları kodlar; istemde her kararın öğrencinin yazısından alınan bir ifadeyle desteklenmesi istenir (Tai vd., 2024). Karşılaştırma sırasında aracın “bardak terledi” gibi gündelik dille yazılmış ya da yazım hataları içeren açıklamaları kanıt içermiyor diye kodladığı görülebilir. Ekip bu yanıtlara dönerek gündelik ifadenin ardında gözleme dayalı bir kanıtın bulunup bulunmadığını tartışır ve gerekirse kod kitabına gündelik dildeki ifadelere ilişkin örnekler ekler. Rapordaki alıntılar öğrencinin kendi yazımıyla, özgün metinden aktarılır. Yöntem bölümünde istem örneği, uyum düzeyi ve uyuşmazlıkların nasıl çözüldüğü; sınırlılıklarda ise aracın çocukların gündelik Türkçesini yorumlamada yaşadığı güçlükler raporlanır.

SONUÇ

Üretken yapay zekâ araçları, eğitim araştırmalarında nitel veri analizinin bazı aşamalarını hızlandırabilir ve araştırma ekibinin gözden kaçırdığı örüntülere dikkat çekebilir. Bu bölümde ileri sürülen temel sav, bu katkının ancak aracın analizci olarak değil, çıktıları her aşamada sorgulanan bir yardımcı olarak konumlandırılmasıyla etik açıdan savunulabilir hâle geldiğidir. Yapay zekâ kullanımının meşruluğu aracın teknik başarısından çok, kullanımın ne kadar açık raporlandığına, katılımcı haklarının nasıl korunduğuna ve yorumun sorumluluğunun araştırmacıda kalıp kalmadığına bağlıdır. Fen eğitimi gibi değer yüklü ve bağlama duyarlı verilerle çalışılan alanlarda bu sorumluluk daha da belirgindir.

Bölümün katkısı, YÖK (2024) rehberinin ortaya koyduğu genel ilkeler göz önünde bulundurularak değerlendirilebilir. Rehber bilimsel araştırma ve yayın faaliyetlerinin bütününe seslenmekte ve kişisel verilerin korunması, onam ve etik kurula beyan gibi konularda araştırmacılara açık yükümlülükler getirmektedir. Ancak rehberde nitel kodlama, tema geliştirme ya da görüşme verisinin işlenmesi gibi nitel analize özgü süreçlere ve çocuk katılımcılara ayrıca yer verilmemektedir. Bu bölüm söz konusu genel ilkeleri nitel analizin aşamalarına taşımakta ve her aşamada neyin yapılacağını gösteren bir süreç şeması ile bir kontrol listesi sunmaktadır. Bunun yanında yapay zekâ kullanımını Lincoln ve Guba'nın (1985) inandırıcılık ölçütleriyle ilişkilendirmekte ve aracın rolünün tümdengelimsel ve refleksif yaklaşımlarda farklı tanımlanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Son

olarak öğretmen ya da öğretim elemanı ile öğrenci arasındaki güç ilişkisi, 18 yaş altı katılımcılar ve Türkçe verinin yorumlanması gibi eğitim araştırmalarına özgü riskleri fen eğitiminden bir örnekle görünür kılmaktadır. Bu yönüyle bölüm, rehberin yerini almayı değil, onu nitel eğitim araştırmaları için uygulanabilir kılmayı amaçlamaktadır. Yapay zekâ teknolojileri ve ilgili düzenlemeler hızla değiştiğinden, bu bölümde ele alınan hususların yeni gelişmeler ışığında yeniden değerlendirilmesi gerekecektir.

ÖNERİLER

Nitel araştırmacıların yapay zekâ kullanımını analiz başladıktan sonra değil, araştırmanın tasarım aşamasında planlaması ve bu planı etik kurul başvurusuna ve onam formuna yansıtması önerilmektedir. Veri araca aktarılmadan önce dolaylı tanımlayıcılar da dâhil olmak üzere ayıklanmalı, aracın önerdiği her tema ve alıntı özgün veriyle karşılaştırılmalı ve kullanım istem örnekleriyle birlikte yöntem bölümünde raporlanmalıdır. Kurumlar düzeyinde, etik kurul başvuru formlarına yapay zekâ kullanımına ilişkin ayrı bir bölüm eklenmesi ve araştırmacılara veri güvenliği sağlayan araçlara erişim olanağı sunulması yararlı olacaktır. Eğitim fakültelerinde ve lisansüstü programlarda okutulan araştırma yöntemleri derslerinde de yapay zekânın nitel analizdeki eleştirel kullanımına yer verilebilir. Dergi ve kitap editörleri ise nitel çalışmalarda yapay zekâ kullanımına ilişkin beyanı standart hâle getirebilir.

Gelecek araştırmalarda Türkçe nitel verilerde yapay zekâ ile insan kodlayıcılar arasındaki uyumun ve ayrışmaların incelenmesine ihtiyaç vardır. Fen eğitimi gibi alanlarda bağlama özgü kavramların bu araçlarca nasıl yorumlandığını ve katılımcıların verilerinin yapay zekâyla işlenmesine ilişkin görüşlerini ortaya koyan çalışmalar da bu bölümde önerilen çerçevenin görgül olarak sınanmasına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? In *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency* (pp. 610–623). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3442188.3445922

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 11*(4), 589–597. https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806

British Educational Research Association. (2024). *Ethical guidelines for educational research* (5th ed.). https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-fifth-edition-2024

Christou, P. A. (2023). How to use artificial intelligence (AI) as a resource, methodological and analysis tool in qualitative research? *The Qualitative Report, 28*(7), 1968–1980. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2023.6406

Committee on Publication Ethics. (2023). *Authorship and AI tools* [COPE position statement]. https://publicationethics.org/guidance/cope-position/authorship-and-ai-tools

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.

Davison, R. M., Chughtai, H., Nielsen, P., Marabelli, M., Iannacci, F., van Offenbeek, M., Tarafdar, M., Trenz, M., Techatassanasoontorn, A. A., Díaz Andrade, A., & Panteli, N. (2024). The ethics of using generative AI for qualitative data analysis. *Information Systems Journal, 34*(5), 1433–1439. https://doi.org/10.1111/isj.12504

Floridi, L., & Cowls, J. (2019). A unified framework of five principles for AI in society. *Harvard Data Science Review, 1*(1). https://doi.org/10.1162/99608f92.8cd550d1

Hamilton, L., Elliott, D., Quick, A., Smith, S., & Choplin, V. (2023). Exploring the use of AI in qualitative analysis: A comparative study of guaranteed income data. *International Journal of Qualitative Methods, 22*. https://doi.org/10.1177/16094069231201504

Hosseini, M., Resnik, D. B., & Holmes, K. (2023). The ethics of disclosing the use of artificial intelligence tools in writing scholarly manuscripts. *Research Ethics, 19*(4), 449–465. https://doi.org/10.1177/17470161231180449

Ji, Z., Lee, N., Frieske, R., Yu, T., Su, D., Xu, Y., Ishii, E., Bang, Y. J., Madotto, A., & Fung, P. (2023). Survey of hallucination in natural language generation. *ACM Computing Surveys, 55*(12), Article 248. https://doi.org/10.1145/3571730

Kişisel Verilerin Korunması Kanunu. (2016, 7 Nisan). *Resmî Gazete* (Sayı: 29677). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/04/20160407-8.pdf

Kocaman, P., & Çevik Tekin, İ. (2026). Akademisyenlerin yapay zekâ araçlarının kullanımına ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Üniversite Araştırmaları Dergisi, 9*(2), 185–197. https://doi.org/10.32329/uad.1924080

Latif, E., & Zhai, X. (2024). Fine-tuning ChatGPT for automatic scoring. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 6*, Article 100210. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100210

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

McNeill, K. L., Lizotte, D. J., Krajcik, J., & Marx, R. W. (2006). Supporting students' construction of scientific explanations by fading scaffolds in instructional materials. *Journal of the Learning Sciences, 15*(2), 153–191. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1502_1

Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.

Morgan, D. L. (2023). Exploring the use of artificial intelligence for qualitative data analysis: The case of ChatGPT. *International Journal of Qualitative Methods, 22*. https://doi.org/10.1177/16094069231211248

Mosqueira-Rey, E., Hernández-Pereira, E., Alonso-Ríos, D., Bobes-Bascarán, J., & Fernández-Leal, Á. (2023). Human-in-the-loop machine learning: A state of the art. *Artificial Intelligence Review, 56*(4), 3005–3054. https://doi.org/10.1007/s10462-022-10246-w

O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: Debates and practical guidelines. *International Journal of Qualitative Methods, 19*. https://doi.org/10.1177/1609406919899220

Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching, 41*(5), 513–536. https://doi.org/10.1002/tea.20009

Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). Sage.

Tai, R. H., Bentley, L. R., Xia, X., Sitt, J. M., Fankhauser, S. C., Chicas-Mosier, A. M., & Monteith, B. G. (2024). An examination of the use of large language models to aid analysis of textual data. *International Journal of Qualitative Methods, 23*. https://doi.org/10.1177/16094069241231168

Thorp, H. H. (2023). ChatGPT is fun, but not an author. *Science, 379*(6630), 313. https://doi.org/10.1126/science.adg7879

Walters, W. H., & Wilder, E. I. (2023). Fabrication and errors in the bibliographic citations generated by ChatGPT. *Scientific Reports, 13*, Article 14045. https://doi.org/10.1038/s41598-023-41032-5

Xiao, Z., Yuan, X., Liao, Q. V., Abdelghani, R., & Oudeyer, P.-Y. (2023). Supporting qualitative analysis with large language models: Combining codebook with GPT-3 for deductive coding. In *Companion Proceedings of the 28th International Conference on Intelligent User Interfaces* (pp. 75–78). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3581754.3584136

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Seçkin Yayıncılık.

Yükseköğretim Kurulu. (2024). *Yükseköğretim kurumları bilimsel araştırma ve yayın faaliyetlerinde üretken yapay zekâ kullanımına dair etik rehber*. https://eski.yok.gov.tr/Documents/2024/yapay-zeka-kullanimina-dair-etik-rehber.pdf

Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Simmons, M. L., & Howes, E. V. (2005). Beyond STS: A research-based framework for socioscientific issues education. *Science Education, 89*(3), 357–377. https://doi.org/10.1002/sce.20048

Zhai, X., Yin, Y., Pellegrino, J. W., Haudek, K. C., & Shi, L. (2020). Applying machine learning in science assessment: A systematic review. *Studies in Science Education, 56*(1), 111–151. https://doi.org/10.1080/03057267.2020.1735757