

ULUSLARARASI
KARADENİZ EĞİTİM BİLİMLERİ
KONGRESİ

II

INTERNATIONAL
BLACK SEA EDUCATIONAL SCIENCES
CONGRESS



TAM METİN BİLDİRİ KİTABI

30 NISAN - 2 MAYIS 2026, TRABZON ÜNİVERSİTESİ

II. ULUSLARARASI KARADENİZ EĞİTİM BİLİMLERİ KONGRESİ

II. International Black Sea Educational Sciences Congress

30 Nisan-2 Mayıs 2026 Trabzon Üniversitesi

30 April-2 May 2026, Trabzon University

TAM METİN BİLDİRİ KİTABI *Full-Text Proceedings Book*



Yayına Hazırlayanlar

Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU

Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ÇEPNİ

Doç. Dr. Bircan EYÜP

TRABZON ÜNİVERSİTESİ

Trabzon

II. INTERNATIONAL BLACK SEA EDUCATIONAL SCIENCES CONGRESS

UKEBK 2026 PROCEEDINGS

BOOK

TAM METİN BİLDİRİ

Trabzon Üniversitesi - Türkiye

Trabzon University - Türkiye

Yayınlanma tarihi :

Tel : 0 462 455 11 11

E-posta: ukebk@trabzon.edu.tr

ISBN : 978-625-7739-08-5

Ön Söz

Uluslararası Karadeniz Eğitim Bilimleri Kongresi'nin (UKEBK) ikincisi, 30 Nisan-2 Mayıs 2026 tarihleri arasında, köklü akademik geçmişi ve öğretmen yetiştirme konusundaki 60 yılı aşkın deneyimiyle ülkemizin saygın eğitim kurumlarından biri olan Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesinin ev sahipliğinde başarıyla gerçekleştirilmiştir.

Fakültemiz ev sahipliği ve Avrasya Sosyal Bilimler Eğitimcileri Birliği Derneğinin iş birliğinde düzenlenen kongremizin ana teması olan dijital dönüşümün eğitim üzerindeki etkileri çerçevesinde, teknolojinin küreselleşen dünyada eğitime sunduğu sürdürülebilir, yenilikçi ve kapsayıcı fırsatları konu alan bilimsel çalışmalar çok yönlü biçimde ele alınmıştır.

Kongremiz, eğitim bilimlerinin farklı disiplinleri ile disiplinler arası etkileşim alanlarında çalışan bilim insanlarını bir araya getirerek bilimsel bilgi üretimine katkı sağlamıştır. Üç gün süren kongre boyunca 128'i yüz yüze, 29'u çevrim içi olmak üzere toplam 157 bildiri sunulmuş; katılımcıların değerli katkılarıyla zengin içerikli akademik paylaşımlar gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra 9 farklı atölye ile akademik tecrübe paylaşımı ve etkileşimi de sağlanmıştır.

Bu özet kitapçıkta yer alan bildiriler, kongremizde sunulan çalışmaların çeşitliliğini ve niteliğini yansıtmaktadır. Katkı sunan tüm araştırmacılara, düzenleme ve bilim kurulu üyelerine, sekreteryaya kongrenin gerçekleşmesine emek veren tüm paydaşlara teşekkür eder; bu akademik buluşmanın yeni iş birliklerine vesile olmasını temenni ederiz.

Saygılarımızla,

UKEBK 2026 Düzenleme Kurulu

Adına,

Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU

Kongre Düzenleme Kurulu Başkanı



KONGRE KURULLARI

ONUR KURULU

PROF. DR. Emin AŞIKKUTLU, Trabzon Üniversitesi Rektörü, Türkiye

DÜZENLEME KURULU

Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU, Trabzon Üniversitesi (Düzenleme Kurulu Başkanı)

Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ÇEPNİ, Trabzon Üniversitesi (Düzenleme Kurulu Koordinatörü)

Prof. Dr. Ebru DEMİRCİOĞLU, Trabzon Üniversitesi

Prof. Dr. Güven ÖZDEN, Giresun Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa CİN, Giresun Üniversitesi

Prof. Dr. Selahattin KAYMAKÇI, Kastamonu Üniversitesi

Prof. Dr. Yılmaz GEÇİT, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Doç. Dr. Nazihan URSAVAŞ, Trabzon Üniversitesi

Doç. Dr. Ayşe SEYHAN, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Doç. Dr. Bircan EYÜP, Trabzon Üniversitesi

Doç. Dr. Erdi AKSAKAL, Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Nilüfer SERİN, Trabzon Üniversitesi

Doç. Dr. Ramazan KAYA, Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Sait GÜLSOY, Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Yurdağül GÜNAL, Trabzon Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Adil YILDIZ, Trabzon Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet GÜLAY, Trabzon Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Aybüke BAŞTÜRK, Trabzon Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe DURMUŞ, Trabzon Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe KALYON, Trabzon Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Elif TORUN, Trabzon Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Gamze TUTİ, Trabzon Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Sevcan BAYRAKTAR ÇEPNİ, Trabzon Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Tuğba ÖZTÜRK, Trabzon Üniversitesi

Arş. Gör. Dr. Merve KAYMAZ, Trabzon Üniversitesi

Arş. Gör. Ahmet MACUN, Trabzon Üniversitesi

Arş. Gör. Zehra Nur KOYNOĞLU, Trabzon Üniversitesi

Öğr. Gör. Sevdâ AKTOKLU, Avrasya Üniversitesi

Dr. Miraç BAKKALOĞLU, Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Celal MUTLUER, Millî Eğitim Bakanlığı

Dr. Hakan İSKENDER, Millî Eğitim Bakanlığı

Dr. İnanç GENÇ, T. C. İletişim Başkanlığı Trabzon Bölge Müdürlüğü

SEKRETARYA

Arş. Gör. Abdullatif UYUMAZ, Trabzon Üniversitesi

Arş. Gör. Diyar AZBAĞ, Trabzon Üniversitesi

Arş. Gör. Haluk YILMAZ, Trabzon Üniversitesi

Arş. Gör. Nurbanu KANSIZOĞLU, Trabzon Üniversitesi

Arş. Gör. Selvanur KAYHAN, Trabzon Üniversitesi

Arş. Gör. Tülin MERCAN, Trabzon Üniversitesi

BİLİM KURULU

Prof. Dr. Abdullah AYAYDIN, Trabzon Üniversitesi

Prof. Dr. Adem SEZER, Çankırı Karatekin Üniversitesi

Prof. Dr. Adnan ALTUN, Bolu İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Adnan BAKİ, Trabzon Üniversitesi

Prof. Dr. Adnan TEPECİK, Başkent Üniversitesi



Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY, Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet İlhan ŞEN, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet Serkan ECE, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK, İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet Zeki SAKA, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Akif PAMUK, Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Alaattin CANBAY, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Ali GÖÇER, Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Haydar ŞAR, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Prof. Dr. Ali KOLOMUÇ, Artvin Çoruh Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Osman ALAKUŞ, Dicle Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Rıza AKDENİZ, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ, Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ali YILMAZ, Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Annmarie GORENC ZORAN, Faculty of Organisation Studies in Novo Mesto
Prof. Dr. Arife Figen ERSOY, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Arzu SAKA, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Aslan GÜLCÜ, Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ata Yakup KAPTAN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Atilla ÇİMER, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Attila DÖL, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Prof. Dr. Aydın GÜVEN, Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ayhan URAL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Aysun YAVUZ, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşegül SAĞLAM ARSLAN, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşegül ŞEYİHOĞLU, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Ayten KİRİŞ AVAROĞULLARI, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Bahri ATA, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Barış KARAELEMA, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi
Prof. Dr. Bayram BAŞ, Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Beytullah KARAGÖZ, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Prof. Dr. Beytullah KAYA, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Prof. Dr. Bilal KIRIMLI, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Bülent AKBABA, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Bülent AKSOY, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Bülent GÜVEN, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Bülent SALDERAY, Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Bülent ŞAHİN, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Bünyamin ÇETİNKAYA, Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Cahit AKSU, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK, Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Cengiz DÖNMEZ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Cengiz ŞAHİN, Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Damla BULUT, Ondokuzmayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Derya ÇELİK, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Duran AYDINÖZÜ, Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Durmuş EKİZ, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Dursun DİLEK, Sinop Üniversitesi
Prof. Dr. Ebru DEMİRCİOĞLU, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Ece ZEHİR TOPKAYA, İzmir Demokrasi Üniversitesi
Prof. Dr. Elif AKTAŞ, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Prof. Dr. Erçen HAMARAT, Gazi Üniversitesi



Prof. Dr. Erdal ASLAN, Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan BADA, Hakkari Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan KAYA, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Erhan DURUKAN, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Erkan DİNÇ, Eskişehir Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Erkan YEŞİLTAŞ, Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr. Ersan ÇİFTÇİ, İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Ertuğrul SESLİ, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Faik Özgür KARATAŞ, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Feyzan GÖHER BALÇIN, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Prof. Dr. Fikret GÜLAÇTI, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Prof. Dr. Gökalep PARASIZ, Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. Gökhan DEMİRCİOĞLU, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Gökhan ÖZSOY, Ordu Üniversitesi
Prof. Dr. Gönül GÜNEŞ, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Gülçin DİLEK, Sinop Üniversitesi
Prof. Dr. Güven ÖZDEM, Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Hakan AKDAĞ, Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Hakan Şevki AYVACI, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Haluk ÖZMEN, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Hamza KELEŞ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Handan DEVECİ, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan BAKIRCI, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan GENÇ, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan KARAL, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Hıdır KARADUMAN, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Hikmet YAZICI, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Huriye KADAKAL, Bayburt Üniversitesi
Prof. Dr. Hülya BALABAN, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Hülya KASAPOĞLU TANKUTAY, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Indra ODINA, University of Latvia
Prof. Dr. Işıl Güneş MODİRİ DİLEK, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. İlhan GÜNBAYI, Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. İlhan TURAN, Çankırı Karatekin Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail ACUN, Eskişehir Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail GELEN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail H. DEMİRCİOĞLU, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Kemal DOYMUŞ, Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Lale Cerrah ÖZSEVGİ, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Levent MERCİN, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Prof. Dr. M. Kayhan KURTULDU, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. M. Muhsin KALKIŞIM, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Mahir KADAKAL, Avrasya Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet AKPINAR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet BARIŞ HORZOM, Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet MURAT, Gaziantep Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ÖZKARTAL, Süleyman Demirel Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet PALANCI, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Mehtap AYDINER UYGUN, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Prof. Dr. Melek ÇAKMAK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Meltem DÜZBASTILAR, Trabzon Üniversitesi



Prof. Dr. Miraç AYDIN, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Muammer ÇALIK, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Murat İSKENDER, Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa BAŞARAN, Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa CİN, Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa KOÇ, Düzce Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR, Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ÜREY, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Nazlı GÖKÇE, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Nedim ALEV, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Nejdet HARİTA, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nemira MAČIANSKIENĖ, Vytautas Magnus University
Prof. Dr. Neslihan AVCI, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nevzat YİĞİT, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Nurşat BİÇER, Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Oğuz DİLMAÇ, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi
Prof. Dr. Oğuz Serdar KESİCİOĞLU, Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Okan BULUT, University of Alberta
Prof. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU, Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Ömay ÇOKLUK BÖKEOĞLU, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Ömer Tuğrul KARA, Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Özden DEMİR, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Özgür YILMAZ TÜZÜN, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Rahmi ÇİÇEK, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Raif KALYONCU, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Sabiha ODABAŞI ÇİMER, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Sadık KARTAL, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Prof. Dr. Salih AKYILDIZ, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ, Bursa Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin ARSLAN, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI, Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Selami YANGIN, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Prof. Dr. Sema SEVİNÇ ÇETİN, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Servet ÇELİK, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Sevda KÜÇÜK, Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU, Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Sibel ER NAS, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Suat UNGAN, Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Suat ÜNAL, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Suzan Duygu BEDİR ERIŞTİ, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Şehnaz BALTACI, Bursa Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Şule BAHÇECİ, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Taner ALTUN, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Temel KÖSA, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Tolga ERDOĞAN, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Tuba İSKENDEROĞLU, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Tuğba Şengül BİRCAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Tuğrul KAR, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi



Prof. Dr. Tunay KAMER, Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Tuncay ÖĞRETMEN, Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Tuncay ÖZSEVGİ, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Turhan ÇETİN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Tülay ŞENEL ÇORUHLU, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Ufuk KARAKUŞ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Uğurcan AKYÜZ, Toros Üniversitesi
Prof. Dr. Uygur KANLI, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ünal ÇAKIROĞLU, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Vedat ÖZSOY, TOBB Üniversitesi
Prof. Dr. Vesile SOYYİĞİT, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Yakup Alper VARİŞ, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Yalçın ÖZDEMİR, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar AKKAN, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar KOP, Kafkas Üniversitesi
Prof. Dr. Yılmaz GEÇİT, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Prof. Dr. Yılmaz KARA, Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Yosanne VELLA, University of Malta
Prof. Dr. Yücel KABAPINAR, Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Zafer TANGÜLÜ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Zekerya AKKUŞ, Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Zeki NACAKCI, Carnegie Melton University
Doç. Dr. Abdullah KALDIRIM, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmed Emin OSMANOĞLU, Bingöl Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ, Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet Suat KARAHAN, Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet VURGUN, Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Kürşat ERÜMİT, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Serdar SAĞKAL, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Arzu KIRMAN BİLGİN, Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr. Aslı AVCI AKÇALI, Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Ayça ÇEBİ, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Aysel SARICAOĞLU AYGAN, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşe SEYHAN, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşegül AKINCI COŞGUN, Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşegül ASLAN, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşegül OĞUZ NAMDAR, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşegül TAKKAÇ TULGAR, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Bircan EYÜP, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Buket ÖZÜM BÜLBÜL, Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Büşra TUNCAY YÜKSEL, Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Canan CENGİZ, Trabzon Üniversitesi
Assoc. Prof. Dr. David Vaněček, Czech Technical University
Doç. Dr. Dekant KIRAN, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Dilşad GÜVEN AKDENİZ, Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr. Döndü ÖZDEMİR, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr. Duygu ARABACI, Düzce Üniversitesi
Doç. Dr. Ekrem CENGİZ, Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr. Elif AKŞAN KILIÇASLAN, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Elif İLİMAN PÜSKÜLLÜOĞLU, Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Ercan ÖZDEMİR, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Doç. Dr. Erdem ÇEKMEZ, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Erdi AKSAKAL, Atatürk Üniversitesi



Doç. Dr. Esra EMİNOĞLU ÖZMERCAN, İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Esra KELEŞ, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih CAMADAN, Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih KOCA, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Faruk ARICI, Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma ALTUN KOBUL, Samsun Üniversitesi
Doç. Dr. Fazilet TAŞDEMİR, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Doç. Dr. Gonca ULUDAĞ, Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Gül TUNCEL, Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Gülçin TAN ŞİŞMAN, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Gülhan GÜVEN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. H. Deniz GÜLLEROĞLU, Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Handan ÇELİK, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan ASLAN, Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan GÜNAL, Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan Basri KANSIZOĞLU, Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan Hakan OKAY, Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Hatice UYSAL BAYRAK, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. Hava İPEK AKBULUT, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Hayriye Gül KURUYER, Ordu Üniversitesi
Doç. Dr. Irakli CHKHAIDZE, Tiflis Devlet Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim TURAN, İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. İLKNUR REİSOĞLU, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Doç. Dr. İsmail KARSANTIK, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Doç. Dr. İzzet Şeref, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Kerem COŞKUN, Artvin Çoruh Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet AKPINAR, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet KOKOÇ, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Mavi AKKAYA, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Mesut ÖZTÜRK, Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr. Mithat ELÇİÇEK, Siirt Üniversitesi
Doç. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa Cem BABADOĞAN, Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa GÜLER, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa Serkan ABDÜSSELAM, Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa YADİGAROĞLU, Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Müjgan BAKİ, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Namık ŞENCAN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Nazihan URSAVAŞ, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Neşe DUMAN, Çankırı Karatekin Üniversitesi
Doç. Dr. Nevra ATIŞ AKYOL, Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Nilüfer SERİN, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Nurbanu PARPUCU, Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Nurhan AKTAŞ, Selçuk Üniversitesi
Doç. Dr. Özge ERDOĞAN, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Özlem YURT TARAKÇI, İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Doç. Dr. Perihan Tuğba ŞEKER, Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Pınar GÜNER, İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Ramazan KAYA, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Sadık Fatih TORUN, Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi
Doç. Dr. Sait GÜLSOY, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Sakine ÖNGÖZ, Trabzon Üniversitesi



Doç. Dr. Savaş YEŞİLYURT, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Seda LİMAN TURAN, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Seda OKUMUŞ, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Selda ARAS, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Selma DENEME GENÇOĞLU, Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. Sertan TALAS, Tokat Gaziosmapaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Servet UZTEMUR, Eskişehir Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Sevinç QASIMOVA, Bakü Devlet Üniversitesi
Doç. Dr. Şahin DANIŞMAN, Düzce Üniversitesi
Doç. Dr. Şakire ERBAY ÇETİNKAYA, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Şefika TOPALAK, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Şeyda ERASLAN TAŞPINAR, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Tufan İNALTEKİN, Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr. Tuğba BAHÇEKAPILI ÖZDEMİR, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Ufuk TÖMAN, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Ülkü Sevim ŞEN, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Ümmü Gülsüm DURUKAN, Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Volkan Burak KİBİCİ, Hakkâri Üniversitesi
Doç. Dr. Yalçın KARALI, İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Yalçın YILDIZ, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Yasemin KARAL, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Yasin ÖZTÜRK, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Yavuz ŞEN, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Yurdagül GÜNAL, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Zafer İBRAHİMOĞLU, Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Zehra Nesrin BİROL, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Zeynep CİN ŞEKER, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Zeynep Medine ÖZMEN, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Zeynep TATLI, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Zuhâl DİNÇ ALTUN, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Cevdet KIRIKÇI, Harran Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet GÜLAY, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Alaattin CİMİNLİ, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Alper ŞİMŞEK, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Aybüke BAŞTÜRK, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe AYTAZ, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe DURMUŞ, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ŞAHİNTÜRK, Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe KALYON, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bilal KARACA, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Birgül KÜÇÜK TURGUT, Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Birsan Berfu AKAYDIN, Kocaeli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Burak AYDIN, Gümüşhane Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Burcu AKTAŞ, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bülent KANDEMİR, Ordu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Caner ÖZDEMİR, Ordu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Cemil Kürşat KARADENİZ, Hakkâri Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Cenk Önder ÖZEN, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Çağlar BAKIOĞLU, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Baki PALA, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Demet BATMAN, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Duygu YILMAZ, Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi
Dr. Öğr. Üyesi Ebru MAZLUM GÜVEN, Bayburt Üniversitesi



Dr. Öğr. Üyesi Ebru ÜNAY, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Elif AKTAŞ, Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Elif Özlem ARDIÇ KEMERKAYA, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ercan DEDE, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Esra Kaptan, Sinop Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ezgi TOZAK, Ordu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatma Gül UZUNER, Kafkas Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Figen BOZKUŞ, Medipol Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gamze TUTİ, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gökay AÇIKYILDIZ, 29 Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülşah AVCI DOĞAN, Ordu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ÇEPNİ, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülten YILDIRIM, Pamukkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Harun KAHVECİ, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hasan BAĞ, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hasan SAĞLAM, Karadeniz Teknik Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim ÇOLAK, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İlhami EGE, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kadir YILMAZ, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet DEMİRKOL, Dicle Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ŞEN, TED Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehtap KOT, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Meral A. SELCİK, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Merve GANGAL, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mine YILDIZ YAZICI, Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Muhammed AKINCI, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Talha ÖZALP, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Münevver ÖZDEMİR, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nagihan BAŞ, Ordu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Neslihan UZUN, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nilüfer ALTUN, Ordu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ömer Faruk TAMUL
Dr. Öğr. Üyesi Özlem OKYAY, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Pınar YAŞAR HAYAL, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ramle Gül HAZAR, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Raziye ERDEM, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Saliha CEVHER, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Saniye Nur ERGAN, Ordu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selcen ÇALIK UZUN, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selda ŞAN, Ege Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Serpil REİSOĞLU, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sevcan BAYRAKTAR ÇEPNİ, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sevim Burçin GÜLTEKİN, Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Siyar KÖKSAL, Hakkâri Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şenay BAŞ, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şengül PALA, Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şeyma ÇALIKLAR, Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şenay DELİMEHMET DADA
Dr. Öğr. Üyesi Şule YANIK, Marmara Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tunahan FİLİZ, Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba ÖZTÜRK, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Y. Barış UZUN, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin KARSANTIK, Trabzon Üniversitesi



Dr. Öğr. Üyesi Yılmaz İlker YORULMAZ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Zeliha ÖZER, Trabzon Üniversitesi

Dr. Adem ÖTER, Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi

Dr. Bahar CANDAŞ, Trabzon Üniversitesi

Dr. Betty LIEBOVICH, Goldsmiths University of London

Dr. Can ŞAKA, Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi

Dr. Can SAKAR, Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi

Dr. Celal MUTLUER, Millî Eğitim Bakanlığı

Dr. Çağlar KAYA, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Elif TORUN, Trabzon Üniversitesi

Dr. Emine TİMUÇİN, Trabzon Üniversitesi

Dr. Emine Damla KOCATÜRK, Dokuz Eylül Üniversitesi

Dr. Eyüp ŞEN, Czech Technical University

Dr. Hakan İSKENDER, Millî Eğitim Bakanlığı

Dr. Hanife AYDIN, Trabzon Üniversitesi

Dr. Havva YAMAN, Trabzon Üniversitesi

Dr. İbrahim Emrah ÖZGÜRBÜZ, Çankırı Karatekin Üniversitesi

Dr. İnanç GENÇ, T.C. İletişim Başkanlığı Trabzon Bölge Müdürlüğü

Dr. Maşide GÜLER, Trabzon Üniversitesi

Dr. Melek ATABAY, Trabzon Üniversitesi

Dr. Merve KAYMAZ, Trabzon Üniversitesi

Dr. Miraç BAKKALOĞLU, Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Murat ATASOY, Trabzon Üniversitesi

Dr. Neslihan YAZICI, Trabzon Üniversitesi

Dr. Nihan KAHRAMAN EVRENCAYA, Trabzon Üniversitesi

Dr. Onur GÜVEN, Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi

Dr. Onurhan GÜVEN, Trabzon Üniversitesi

Dr. Serpil Seda ŞİMŞEK, Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi

Dr. Valeria ROSSINI, Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Dr. Vildan SAKİ AYDIN, Trabzon Üniversitesi

Dr. Zümrüt ŞEN, Trabzon Üniversitesi

Öğr. Gör. Sevdâ AKTOKLU, Avrasya Üniversitesi



İÇİNDEKİLER

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ WEB 2.0 ARAÇLARININ KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	13
ORTAÖĞRETİM MATEMATİK EĞİTİMİNDE STRATEJİK EĞİTİM MÜDAHALELERİNİN MATEMATİK YAPABİLME KAPASİTESİ ÜZERİNDEKİ ROLÜNÜN İNCELENMESİ	30
TYT VE AYT SINAVLARINDA MATEMATİK BAŞARISININ YIL VE CİNSİYET DEĞİŞKENLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ	40
6–8. Sınıf Öğrencilerinin Farklı Denklem Türlerini Çözme Süreçlerinde Karşılaştıkları Engeller: Eşittir İşareti ve Bilinmeyen Kavramları Bağlamında Bir İnceleme.....	50
FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARINA YÖNELİK TERCİHLERİ VE GEREKÇELERİNİN İNCELENMESİ	62
MAARİF MODELDE İŞLENEN ÇEVRE KONULARININ ÖĞRENCİLERİN SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA FARKINDALIKLARINA ETKİSİ.....	78
BİYOTEKNOLOJİ UYGULAMALARI VE KARAR VERME SÜRECİ: 5E MODELİNE YÖNELİK BİR DERS TASARIMI	86
Türkçe Öğretmeni Adaylarının AGS Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi.....	96
Yapay Zekayı Sınıflara Taşımak: Görevdeki İngilizce Öğretmenlerinin Bakış Açıları ve Tercihleri ..	113
KALEM-KÂĞIT SINAVLARINDAN FİLM YAPIMINA: İNGİLİZ DİLİ EĞİTİMİ SINIFLARINDA ALTERNATİF BİR DEĞERLENDİRME YÖNTEMİ OLARAK AKTİF ÖĞRENME	155
TÜRKİYE'DEKİ MİLLÎ EĞİTİM AKADEMİLERİNE YÖNELİK EBEVEYN GÖRÜŞLERİ, KAYGILARI VE ÖNERİLERİ: İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN VELİLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA	165
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ERİŞİM, KATILIM VE DESTEK BOYUTLARINDA KAPSAYICI EĞİTİM UYGULAMALARI.....	174
2010-2025 YILLARI ARASINDA TÜRKİYE'DE SOSYAL ÖYKÜ UYGULAMASININ KULLANILDIĞI LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ.....	183
ÖZEL EĞİTİMDE GİYİLEBİLİR TEKNOLOJİLER: BİBLİYOMETRİK GÖRÜNÜM VE BÜTÜNLEŞTİRİCİ BİR SİSTEMATİK DERLEME	216
İŞİTME KAYIPLI ÇOCUKLARIN ANNELERİNİN KİTAP OKUMA DAVRANIŞLARI İLE ÇOCUKLARIN KATILIM DAVRANIŞLARININ ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA BAĞLAMINDA İNCELENMESİ	248
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN, AKADEMİSYENLERİN VE VELİLERİN ARA TATİL UYGULAMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ.....	260
OYUNLAŞTIRILMIŞ EV ÖDEVLERİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARININ VELİ GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ	274
DİJİTAL OKURYAZARLIĞI YÜKSEK OLAN YETİŞKİNLERDE CHATGPT ÖRNEĞİ: BİLGİYE ULAŞMADAKİ GÖRÜŞLERİ.....	286
PROGRAM LİDERLİĞİ ALANINDAKİ ARAŞTIRMA EĞİLİMLERİ: BİR İÇERİK ANALİZİ	300
STUFFLEBEAM'İN BAĞLAM, GİRDİ, SÜREÇ VE ÜRÜN (CIPP) MODELİNE GÖRE ORTAOKUL TÜRKÇE DERSİ BAĞLAMINDA YÜRÜTÜLEN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ: SİSTEMATİK BİR DERLEME	325



KOLLUK KUVVETLERİNDE DURUMSAL FARKINDALIK BAĞLAMINDA ÖZ DÜZENLEME: SİSTEMATİK DERLEME.....	362
Değerler Eğitimi Bağlamında Okul Müdürlerinin Rolü: Sistematik Bir Analiz	412
İngilizce Öğretmen Adaylarının İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde (EFL) Aksan Çeşitliliğine Yönelik Algıları ve Gelecek Yönelimleri: Trabzon Çalışması.	432
İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMINA YÖNELİK ÖĞRENCİ MEMNUNİYETİNİN İNCELENMESİ: TRABZON ÜNİVERSİTESİNDE NİTEL BİR ÇALIŞMA	441



MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ WEB 2.0 ARAÇLARININ KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Salih AKBULUT

*Lisansüstü Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi/Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
Müzik Öğretmenliği Programı*

Yalçın YILDIZ,

*Doç. Dr. Trabzon Üniversitesi/Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik
Öğretmenliği Programı, yildiz@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2798-8763*

Özet

Bu araştırmanın amacı, müzik öğretmeni adaylarının Web 2.0 araçlarına yönelik görüşlerini incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde olgubilim deseni ile yürütülmüştür. Çalışma grubunu, Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören ve gönüllülük esasına göre belirlenen 16 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarına ilişkin bilgi ve deneyim düzeylerinin farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Katılımcıların önemli bir kısmının bu araçları lisans eğitimi sürecinde ya da bireysel çabalarıyla öğrendiği, ancak bazı katılımcıların herhangi bir eğitim almadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, Web 2.0 araçlarının müzik eğitimi sürecinde özellikle solfej, müziksel işitme, ritim çalışmaları ve beste gibi müziksel becerilerin geliştirilmesine katkı sağladığını göstermektedir. Bunun yanı sıra, bu araçların öğrenme sürecini daha eğlenceli ve motive edici hâle getirdiği, öğrenme kalıcılığını artırdığı ve öğretim sürecini kolaylaştırdığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte, teknolojik altyapı yetersizlikleri, ekonomik sınırlılıklar ve yüz yüze etkileşimin azalması gibi dezavantajlar da ortaya konmuştur. Katılımcıların Web 2.0 araçlarını seçerken çoğunlukla bilgi ve deneyim düzeylerine bağlı kaldıkları belirlenmiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda, öğretmen yetiştirme programlarında teknoloji entegrasyonunun güçlendirilmesi, uygulamalı eğitimlerin artırılması ve teknolojik erişim olanaklarının geliştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Web 2.0 Araçları, Müzik Eğitimi, Öğretmen Adayları, Teknoloji Entegrasyonu, Dijital Öğrenme

PRE-SERVICE MUSC TEACHERS' VIEWS ON THE USE OF WEB 2.0 TOOLS

Salih AKBULUT

*Graduate Student, Trabzon University/Fatih Faculty of Education, Department of Fine Arts
Education, Music Teaching Program*

Yalçın YILDIZ,

*Assoc. Prof. Dr. Trabzon University/Fatih Faculty of Education, Department of Fine Arts
Education, Music Teaching Program, yildiz@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2798-8763*

Abstract

The aim of this study is to examine pre-service music teachers' views on Web 2.0 tools. The study was conducted using a qualitative research approach with a phenomenological design. The study group consisted of 16 pre-service teachers studying in the Music Education Program at Trabzon University Faculty of Education, selected through voluntary participation. Data were collected through a semi-structured interview form and analyzed using content analysis. The findings revealed that pre-service teachers' knowledge and experience regarding Web 2.0 tools varied. While most participants reported learning these tools during their undergraduate education or through individual efforts, some participants had not received any formal training. The results indicated that Web 2.0 tools contribute to the development of musical skills such as solfege, musical hearing, rhythm practice, and composition. In addition, these tools were found to make learning more enjoyable and motivating, increase retention, and facilitate the teaching process. However, some disadvantages were also identified, including insufficient technological infrastructure, economic limitations, and reduced face-to-face interaction. It was also found that



participants' preferences for Web 2.0 tools were largely influenced by their level of familiarity and experience. Based on the findings, it is recommended to strengthen technology integration in teacher education programs, increase practice-based training, and improve technological accessibility.

Keywords: Web 2.0 Tools, Music Education, Pre-Service Teachers, Technology İntegration, Digital Learning

GİRİŞ

Eğitim, bireylerin yaşantıları yoluyla bilgi, beceri ve tutum kazandıkları ve toplumsal yaşama uyum sağlamalarını mümkün kılan bir süreçtir (Boydak Özcan ve ark., 2018). Müzik eğitimi ise bireyin müziksel davranışlarının geliştirilmesini amaçlayan ve aktif katılımı esas alan bir eğitim alanı olarak tanımlanmaktadır (Uçan, 1997). Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler, eğitim süreçlerinin yeniden şekillenmesine neden olmakta ve öğretim ortamlarında teknolojinin etkin kullanımını gerekli hale getirmektedir (Şengür & Anagün, 2021).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan müzik öğretim programında, öğrencilerin müzikle ilgili etkinliklerde teknolojiden yararlanmalarının önemi vurgulanmakta ve müzik teknolojilerini kullanabilme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2018). Bu doğrultuda, öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik yeterliklerinin öğretme ve öğrenme süreçlerinin niteliğini doğrudan etkilediği ifade edilmektedir (Sırakaya, 2019). Ayrıca öğretmen bilgi türlerinin teknoloji, pedagoji ve alan bilgisi ile bütünleşik biçimde ele alınması gerektiğini ortaya koyan çalışmalar, eğitimde teknoloji entegrasyonunun öğretmen yeterliklerinin önemli bir boyutu olduğunu göstermektedir (Koehler & Mishra, 2009). Bununla birlikte, öğretmenlerin teknolojiyi etkili biçimde kullanabilmelerinin yalnızca teknik bilgiye değil, aynı zamanda pedagojik inanç ve yaklaşımlarına da bağlı olduğu belirtilmektedir (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010).

İnternet ve dijital teknolojilerin gelişimiyle birlikte ortaya çıkan Web 2.0 araçları, kullanıcıların yalnızca bilgi tüketen değil aynı zamanda içerik üreten bireyler olduğu etkileşimli ortamlar sunmaktadır (Horzum, 2010). Bu araçlar, içerik üretimi, paylaşımı ve işbirlikli öğrenme süreçlerini destekleyerek öğrenme ortamlarını daha dinamik ve katılımcı hale getirmektedir (Ayhan & Aydınli Gürlü, 2023).

Müzik eğitimi bağlamında değerlendirildiğinde, teknolojik araçların kullanımı; müziksel dinleme, söyleme ve yaratıcı üretim gibi alanlarda öğrenme süreçlerini desteklemekte ve öğrencilerin derse aktif katılımını artırmaktadır (Çınar & Güdek, 2024). Ayrıca teknoloji destekli müzik eğitiminin öğrencilerin yaratıcı düşünme süreçlerini desteklediği ve öğrenme deneyimlerini çeşitlendirdiği ifade edilmektedir (Webster, 2011).

Bununla birlikte, Web 2.0 araçlarının müzik eğitimi süreçlerinde kullanımına ilişkin bazı sınırlılıklar da bulunmaktadır. Özellikle uygulamalı derslerde performansın izlenmesi, psikomotor becerilerin değerlendirilmesi ve teknik altyapı farklılıkları gibi faktörler, bu araçların etkin kullanımını zorlaştırabilmektedir (Sarıkaya, 2021). Ayrıca eğitim ortamlarında teknoloji entegrasyonunun önündeki engellerin öğretmen yeterlikleri, inançları ve altyapı olanakları ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010).

Bu bağlamda, Web 2.0 araçlarının müzik eğitimi süreçlerinde nasıl kullanıldığı ve özellikle müzik öğretmeni adaylarının bu araçlara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi önem kazanmaktadır.

Web 2.0 araçlarının eğitim ortamlarında kullanımına yönelik yapılan çalışmalar, bu teknolojilerin öğrenme süreçlerine katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Gürlüoğlu ve Yıldırım (2022), ortaokul öğrencilerinin Web 2.0 destekli eğitsel web sitelerine ilişkin görüşlerini incelemiş ve öğrencilerin bu ortamlara yönelik olumlu algılar geliştirdiğini belirlemiştir. Bu bulgu, Web 2.0 araçlarının öğrenme



sürecinde etkileşimi ve katılımı artırma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir.

Müzik eğitimi bağlamında gerçekleştirilen çalışmalar, Web 2.0 araçlarının özellikle öğrenci motivasyonu ve derse katılım üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Maraşlı ve Değirmencioğlu (2023), ortaokul müzik derslerinde Web 2.0 araçlarının kullanımının öğrencilerin müzik dersine yönelik motivasyonlarını artırdığını belirlemiştir. Benzer şekilde, Çınar ve Güdek (2024), müzik eğitiminde teknolojik araç kullanımının öğrenme süreçlerini desteklediğini ve öğretim etkinliklerinin niteliğini artırdığını ifade etmektedir. Bu bulgular, müzik eğitiminde teknolojinin öğrenme deneyimini zenginleştirdiğini ortaya koyan uluslararası çalışmalarla da örtüşmektedir (Biasutti, 2015; Webster, 2011).

Müzik eğitimi alanında dijital teknolojilerin kullanımı, öğrenme süreçlerinin yeniden yapılandırılmasına katkı sağlamaktadır. Özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinin müzik öğretiminde kullanımı, öğrencilerin yaratıcı düşünme, üretme ve etkileşim becerilerini desteklemektedir. Bu bağlamda, müzik eğitiminin dijital araçlarla yeniden şekillendirilebileceği ve öğretim süreçlerinin daha esnek ve etkileşimli hâle getirilebileceği ifade edilmektedir (Savage, 2007).

Farklı yaş gruplarına yönelik çalışmalar da teknoloji destekli müzik eğitiminin olumlu etkilerini desteklemektedir. Burak ve Çörekci (2021), okul öncesi dönemde gerçekleştirilen müzik etkinliklerinde teknolojik materyal kullanımının öğrenme sürecini kolaylaştırdığını ve desteklediğini belirtmiştir. Bununla birlikte, uzaktan eğitim bağlamında yapılan çalışmalar, müzik eğitimi süreçlerinde bazı sınırlılıkların da bulunduğunu göstermektedir. Onay ve Aytemur (2021), uzaktan öğretim sürecinde müzikogram tekniğinin uygulanma durumunu incelemiş ve öğretmenlerin bu tür yöntemleri farklı düzeylerde kullandıklarını ortaya koymuştur.

Öğretmen ve öğretmen adayları üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, Web 2.0 araçlarının eğitim süreçlerinde önemli bir yere sahip olduğu, ancak bu araçların kullanımına ilişkin yeterliklerin her zaman istenen düzeyde olmadığı görülmektedir. Akbaş ve Yünkül (2024), sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını eğitim sürecinde kullanmaya yönelik olumlu görüşlere sahip olduklarını, ancak bu araçların etkin kullanımına yönelik hizmet içi eğitim ihtiyacının devam ettiğini belirtmektedir. Benzer şekilde, Işık ve Karal (2023), öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını özellikle derslerin değerlendirme ve pekiştirme aşamalarında daha yoğun kullandıklarını ifade etmektedir. Bu durum, öğretmenlerin teknoloji kullanımının pedagojik boyutunun geliştirilmesi gerektiğini ortaya koyan çalışmalarla da paralellik göstermektedir (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010).

Uluslararası literatürde müzik öğrenmenin sosyal ve etkileşimsel bir süreç olduğu vurgulanmakta ve dijital ortamların bu süreci desteklediği ifade edilmektedir (Parti & Karlsen, 2010). Ayrıca Web 2.0 araçlarının, öğrenenlerin aktif katılımını destekleyen, işbirlikli ve üretim odaklı öğrenme ortamları sunduğu belirtilmektedir (Biasutti, 2015).

Tüm bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, Web 2.0 araçlarının eğitim ve müzik eğitimi süreçlerine önemli katkılar sağladığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, müzik öğretmeni adaylarının bu araçlara ilişkin görüşlerinin özellikle belirli örneklem grupları çerçevesinde ve derinlemesine incelendiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, müzik öğretmeni adaylarının Web 2.0 araçlarına yönelik görüşlerinin daha kapsamlı biçimde ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, eğitim süreçlerinin yapısını önemli ölçüde değiştirmekte ve öğretim ortamlarında teknolojinin etkin kullanımını zorunlu hale getirmektedir. Bu bağlamda, Web 2.0 araçları, kullanıcıların yalnızca bilgi tüketen değil aynı zamanda içerik üreten bireyler olarak öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayan etkileşimli ortamlar sunmaktadır. Eğitim



alanında bu araçların kullanımı, öğrencilerin derse katılımını artırma, öğrenmeyi kalıcı hale getirme ve işbirlikli öğrenme ortamları oluşturma açısından önemli fırsatlar sunmaktadır.

Müzik eğitimi özelinde değerlendirildiğinde, teknolojik araçların kullanımı; müziksel dinleme, söyleme, yaratıcı üretim ve performans gibi farklı öğrenme alanlarını destekleyerek öğrenme süreçlerini zenginleştirmektedir. Bununla birlikte, müzik eğitiminin uygulama ağırlıklı yapısı, teknoloji kullanımının bazı sınırlılıkları da beraberinde getirmektedir. Özellikle performansın değerlendirilmesi, anlık geri bildirim gereksinimi ve teknik altyapı farklılıkları, teknolojinin müzik eğitime entegrasyonunu karmaşık hale getirebilmektedir.

Alan yazında Web 2.0 araçlarının eğitim ortamlarında kullanımına yönelik çok sayıda çalışma bulunmasına rağmen, bu çalışmaların önemli bir kısmının genel eğitim bağlamında veya farklı branşlar özelinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Müzik eğitimi alanında yapılan çalışmalar ise daha çok öğrenci motivasyonu, katılım ve teknoloji destekli öğrenme süreçlerine odaklanmakta; ancak müzik öğretmeni adaylarının Web 2.0 araçlarına ilişkin görüşlerini kapsamlı ve sistematik biçimde ele alan çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir.

Oysa öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik görüşleri, bu araçları gelecekteki öğretim süreçlerinde nasıl kullanacaklarını doğrudan etkileyen önemli bir değişken olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle, müzik öğretmeni adaylarının Web 2.0 araçlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, hem öğretmen yetiştirme süreçlerinin geliştirilmesi hem de müzik eğitiminde teknolojinin daha etkili kullanılması açısından önem taşımaktadır.

Bu bağlamda, müzik öğretmeni adaylarının Web 2.0 araçlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Günümüzde dijital teknolojilerin eğitim ortamlarına entegrasyonu, öğretim süreçlerinin yeniden yapılandırılmasını gerekli kılmaktadır. Web 2.0 araçları, öğrenme ortamlarını daha etkileşimli, katılımcı ve öğrenci merkezli hâle getirmektedir. Nitekim dijital çağda öğrenme süreçlerinin yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmayıp, bireyin aktif katılımını ve üretkenliğini destekleyen bir yapıya dönüştüğü ifade edilmektedir. Nitekim dijital çağda öğrenme süreçlerinin yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmayıp, bireyin aktif katılımını ve üretkenliğini destekleyen bir yapıya dönüştüğü ifade edilmektedir (Greenhow et al., 2009). Ayrıca, Web 2.0 araçlarının bireyselleştirilmiş öğrenme süreçlerini desteklediği ve öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir (Dabbagh & Kitsantas, 2012). Bu doğrultuda, eğitim ortamlarında teknoloji entegrasyonunun pedagojik temellerle birlikte ele alınması önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, müzik öğretmeni adaylarının Web 2.0 araçlarına ilişkin görüşlerini; eğitim alma durumları, kullanım alanları, algılanan katkıları, avantaj ve sınırlılıkları ile kullanım önerileri bağlamında incelemektir. Bu kapsamda, elde edilen bulgular ışığında müzik öğretiminde Web 2.0 araçlarının etkili kullanımına yönelik öneriler geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Araştırma Soruları

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Katılımcıların Web 2.0 araçlarına yönelik eğitim alma durumları nasıldır ve bu eğitime ilişkin değerlendirmeleri nelerdir?
2. Katılımcıların Web 2.0 araçlarının müzik dersine katkılarına (öğrenme süreci, motivasyon, etkileşim ve ölçme-değerlendirme) ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Katılımcıların Web 2.0 araçlarının avantaj ve sınırlılıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?



4. Katılımcıların müzik öğretiminde kullanılmasını uygun gördükleri Web 2.0 araçları hangileridir ve bu tercihlerinin gerekçeleri nelerdir?
5. Katılımcıların Web 2.0 araçlarının etkili ve sürdürülebilir kullanımına yönelik önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, müzik öğretmeni adaylarının Web 2.0 araçlarına ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülmüştür. Araştırma, bireylerin belirli bir olguya ilişkin deneyim ve algılarını ortaya koymayı amaçlayan **olgubilim (fenomenoloji) deseni** kapsamında tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar, sosyal olguların doğal bağlamı içinde bütüncül bir yaklaşımla incelenmesini esas alır (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Araştırma Grubu/Örneklem/İnceleme Nesnesi

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun (kolay ulaşılabilir) örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Çalışma grubunu, Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılan toplam 16 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılar farklı sınıf düzeylerinden (1., 2., 3. ve 4. sınıf) seçilmiştir.

Katılımcıların kimlikleri gizlilik ilkeleri doğrultusunda anonimleştirilmiş ve veriler K1–K16 kodları ile raporlanmıştır. Araştırma, tek bir üniversitede öğrenim gören ve gönüllülük esasına göre belirlenen katılımcılarla yürütüldüğünden, bulguların genellenebilirliğinden ziyade benzer bağlamlara aktarılabilirliği söz konusudur. Katılımcılara ait demografik bilgiler tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcı Kodu	Yaş	Mezun Olunan Lise Türü	Öğrenim Gördüğü Sınıf	Web 2.0 Araçlarını Kullanıp Kullanmam Durumu	Kullanılmama Sebebi (Kullanmayanlar İçin)	Web 2.0 Araçlarının Kullanım Amacı (Kullanıcılar İçin)
K1	19	Güzel Sanatlar Lisesi	1. Sınıf	Kullanıyor	-	Sınıf Etkinlikleri (Kahoot)
K2	23	Anadolu Lisesi	1. Sınıf	Kullanmıyor	Daha Önce Hiç Duymamış	-
K3	19	Anadolu Lisesi	1. Sınıf	Kullanıyor	-	Afiş ve Oyun Hazırlama (Canva ve Kahoot)
K4	19	Anadolu Lisesi	1. Sınıf	Kullanıyor	-	Sınıf Etkinlikleri (Kahoot)
K5	22	Anadolu Lisesi	2. Sınıf	Kullanıyor	-	Sınıf Etkinlikleri (Kahoot)



K6	20	Anadol u Lisesi	2. Sınıf	Kullanıyor	-	Sınıf Etkinlikleri (Kahoot)
K7	22	Anadol u Lisesi	2. Sınıf	Kullanıyor	-	Sınıf Etkinlikleri (Kahoot)
K8	20	Güzel Sanatlar Lisesi	2. Sınıf	Kullanıyor	-	Sınıf Etkinlikleri ve Müzikal Gelişim (Kahoot ve Liveworksheets)
K9	26	Anadol u Lisesi	3. Sınıf	Kullanıyor	-	Afiş Hazırlama (Canva)
K10	23	Anadol u Lisesi	3. Sınıf	Kullanıyor	-	Müzik Öğretimi (Kahoot)
K11	22	Anadol u Lisesi	3. Sınıf	Kullanıyor	-	Afiş ve PDF Hazırlama (Canva)
K12	21	Güzel Sanatlar Lisesi	3. Sınıf	Kullanıyor	-	Sınıf Etkinlikleri (Kahoot)
K13	29	Anadol u Lisesi	4. Sınıf	Kullanıyor	-	Sınıf Etkinlikleri (Kahoot)
K14	23	Anadol u Lisesi	4. Sınıf	Kullanıyor	-	Sınıf Etkinlikleri ve Müzik Öğretimi (Kahoot)
K15	22	Anadol u Lisesi	4. Sınıf	Kullanmıyor	Kahoot vb. Araçları Biliyor Fakat Kullanma Fırsatı Olmamış	-
K16	23	Anadol u Lisesi	4. Sınıf	Kullanıyor	-	Sınıf Etkinlikleri (Kahoot)

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun geliştirilme sürecinde öncelikle ilgili literatür incelenmiş, ardından oluşturulan taslak form üç alan uzmanının görüşüne sunulularak kapsam ve görünüş geçerliği açısından değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve form pilot uygulama ile test edilerek son hâline getirilmiştir.



Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcılara ait demografik bilgilere (yaş, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü ve Web 2.0 araçlarını kullanma durumu) yer verilmiştir. İkinci bölümde ise Web 2.0 araçlarına yönelik eğitim ve deneyimler, müzik dersine katkılar, avantaj ve sınırlılıklar, uygun görülen araçlar ve kullanım önerilerine ilişkin sorular yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Görüşmeler katılımcıların tercihinin bağlı olarak yüz yüze veya çevrim içi ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış ve gönüllü katılım esasına dayalı olarak bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

Katılımcıların izni doğrultusunda görüşmeler ses veya görüntü kaydı ile kayıt altına alınmış ve elde edilen veriler kelimesi kelimesine çözümlenerek metne dönüştürülmüştür. Yazılı yanıt veren katılımcıların verileri de aynı analiz sürecine dâhil edilmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Öncelikle görüşme kayıtları çözümlenmiş ve metinler doğruluk kontrolünden geçirilmiştir. Ardından veriler satır satır incelenerek anlamlı ifadeler kodlara dönüştürülmüştür. Benzer kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuş, bu kategoriler araştırmanın alt problemleriyle uyumlu temalar altında toplanmıştır.

Analiz sürecinde kodlar ve temalar arasında sürekli karşılaştırma yapılmış, tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgular tablolaştırılarak sunulmuş ve betimsel amaçla frekanslardan yararlanılmıştır. Ayrıca, bulguların desteklenmesi amacıyla katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

BULGULAR ve TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sorularına ilişkin elde edilen bulgular ve bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir.

Katılımcıların Web 2.0 araçlarına yönelik eğitim alma durumları

Bu bölümde, katılımcıların Web 2.0 araçlarına yönelik eğitim alma durumları ile bu eğitime ilişkin değerlendirmeleri ve müzik öğretmenliği sürecinde bu araçlara yönelik beklentilerine ilişkin bulgular sunulmaktadır. Elde edilen veriler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Web 2.0 Araçlarına Yönelik Eğitim Durumu ve Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri

Kategori	Tema	Alt Tema	Katılımcılar	f
Eğitim Durumu	Web 2.0 Eğitimi Almış	Lisans döneminde öğretim teknolojileri dersinde öğrenmiş	K5, K6, K7, K13, K14, K15, K16	7
		Lise öğretmeninden öğrenmiş	K3, K8	2
		Ortaokul bilişim dersinde öğrenmiş	K10	1
	Web 2.0 Eğitimi	Hiçbir şekilde öğrenmemiş	K1, K2, K4	3



Almamış				
Eğitim İhtiyacı ve Beklentiler	Web 2.0 araçlarına dair eğitim talebi	Kendi kendine (internet/videolar) öğrenmiş	K9, K11, K12	3
		Araçların daha detaylı ve kapsamlı öğretilmesi	K6, K9, K10, K12, K13, K14, K15, K16	8
	Eğitim içeriğine dair öneriler	Uygulamalı eğitimlerin verilmesi	K3, K4, K5, K7, K16	5
		Öğretmenlik uygulamasına yönelik dijital materyal geliştirme	K2, K7, K11, K12, K14	5
	Mevcut eğitimden memnuniyet	Müziksel terimlerin dijital ortamla öğretilmesi	K1, K5, K11	3
		Memnun	K8	1

Not. Katılımcılar K1–K16 kodları ile gösterilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların Web 2.0 araçlarına yönelik eğitim deneyimlerinin farklılık gösterdiği görülmektedir. Katılımcıların önemli bir bölümü (f=7) bu araçlara ilişkin bilgiyi lisans düzeyinde aldıkları öğretim teknolojileri dersleri aracılığıyla edinmiştir. Bununla birlikte, bazı katılımcıların (f=3) Web 2.0 araçlarına ilişkin herhangi bir formal eğitim almadıkları, bir kısmının ise (f=3) bu araçları kendi çabalarıyla, özellikle internet ve video içerikleri aracılığıyla öğrendikleri dikkat çekmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının dijital yeterliklerini geliştirme sürecinde bireysel öğrenme yollarına başvurduklarını göstermektedir.

Elde edilen bulgular, mevcut eğitimlerin yeterliliği konusunda katılımcılar arasında tam bir uzlaşma olmadığını ortaya koymaktadır. Katılımcıların büyük bir kısmı (f=8), Web 2.0 araçlarının daha kapsamlı ve detaylı şekilde öğretilmesi gerektiğini ifade ederken, önemli bir grup (f=5) ise uygulamaya dayalı eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Bu bulgu, mevcut öğretim süreçlerinde teorik bilginin ön planda olduğunu, ancak uygulama boyutunun yeterince geliştirilmediğini düşündürmektedir.

Eğitim içeriğine ilişkin öneriler incelendiğinde, katılımcıların Web 2.0 araçlarının özellikle öğretmenlik uygulaması sürecinde kullanılabilecek dijital materyal geliştirme becerileriyle ilişkilendirilmesini (f=5) önemli gördükleri anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra, müziksel terimlerin dijital ortamda öğretilmesine yönelik beklentiler (f=3), alan özelinde teknoloji entegrasyonuna duyulan ihtiyacı göstermektedir. Öte yandan yalnızca bir katılımcının mevcut eğitimden memnun olduğunu belirtmesi (f=1), genel olarak mevcut eğitim uygulamalarının yeterli bulunmadığını ortaya koymaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, bulgular Web 2.0 araçlarına yönelik eğitimin hem kapsam hem de uygulama boyutunda geliştirilmesi gerektiğini göstermekte; özellikle müzik öğretimi bağlamında alan odaklı ve uygulamaya dayalı dijital eğitimlerin önemini ortaya koymaktadır.

Web 2.0 araçlarının müzik dersine katkı durumu

Bu bölümde, katılımcıların Web 2.0 araçlarının müzik dersine katkılarına ilişkin görüşlerine yönelik bulgular sunulmaktadır. Elde edilen veriler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Web 2.0 Araçlarının Müzik Dersine Katkılarına İlişkin Görüşleri



Kategori	Tema	Katılımcılar	f
Müziksel Beceri	Solfej okuma	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K11, K12, K14, K15, K16	12
	Müziksel işitme	K1, K3, K4, K5, K6, K8, K11, K12, K14, K16	10
	Beste yapma	K2, K3, K5, K6, K8, K11, K12, K14	8
	Ritim çalışmaları	K5, K6, K7, K8, K11, K12, K14, K15	8
	Müzik kültürü	K6, K7, K8, K10, K11, K12, K14, K15	8
	Nota yazma	K6, K7, K8, K10, K11, K12, K14	7
	Enstrümanları tanıma ve çalma becerisi	K5, K6, K7, K8, K11, K12, K14	7
	Oyunlaştırma	K15	1
Psiko-sosyal Beceri	Genel kültür	K8, K10	2
	Özgüven	K10	1
	Gözlem yapma	K10	1
Yorum yok	—	K9, K13	2

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların Web 2.0 araçlarının müzik dersine katkılarını ağırlıklı olarak müziksel beceriler çerçevesinde değerlendirdikleri görülmektedir. En yüksek frekansa sahip bulgu, solfej okuma becerisine yönelik katkıdır ($f=12$). Bu durumu, müziksel işitme becerisi ($f=10$) izlemektedir. Bu bulgular, Web 2.0 araçlarının özellikle işitsel ve okuma temelli müziksel becerilerin geliştirilmesinde etkili bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte, beste yapma ($f=8$), ritim çalışmaları ($f=8$) ve müzik kültürü ($f=8$) gibi alanlarda da benzer düzeyde katkı sağlandığı ifade edilmiştir. Bu durum, Web 2.0 araçlarının yalnızca temel becerilerle sınırlı kalmayıp, yaratıcı ve kültürel boyutları da desteklediğini ortaya koymaktadır. Nota yazma ($f=7$) ve enstrümanları tanıma ve çalma becerisi ($f=7$) gibi daha teknik alanlara yönelik katkıların da dikkat çekici olduğu görülmektedir.

Öte yandan, oyunlaştırma ($f=1$) temasının düşük frekansta kalması, katılımcıların bu özelliği yeterince deneyimlemediklerini veya bu bağlamda sınırlı farkındalığa sahip olduklarını düşündürmektedir. Psiko-sosyal beceriler kapsamında ise genel kültür ($f=2$), özgüven ($f=1$) ve gözlem yapma ($f=1$) gibi sınırlı sayıda katkının ifade edilmesi, Web 2.0 araçlarının daha çok bilişsel ve performansa dayalı müziksel beceriler üzerinden değerlendirildiğini göstermektedir.

Ayrıca, iki katılımcının (K9, K13) bu konuda herhangi bir görüş belirtmemesi, tüm katılımcıların Web 2.0 araçlarını aktif şekilde deneyimlemediğini ya da bu araçların etkilerine ilişkin farkındalık düzeylerinin farklılık gösterebileceğini düşündürmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, bulgular Web 2.0 araçlarının müzik eğitiminde özellikle temel ve uygulamaya dayalı müziksel becerilerin geliştirilmesinde önemli bir potansiyele sahip olduğunu, ancak psiko-sosyal boyut ve oyunlaştırma gibi alanlarda kullanımının sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır.



Web 2.0 araçlarının öğretmen ve öğrenci açısından avantaj ve dezavantajları

Bu bölümde, katılımcıların Web 2.0 araçlarının öğretmen ve öğrenci açısından avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşlerine yönelik bulgular sunulmaktadır. Elde edilen veriler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Web 2.0 Araçlarının Öğretmen ve Öğrenci Açısından Avantaj ve Dezavantajlarına İlişkin Görüşleri

Kategori	Tema	Alt Tema	Katılımcılar	f
Avantaj	Öğrenci açısından	Eğlenceli ve motive edici olması	K5, K7, K8, K10, K11, K12, K14, K16	8
		Akılda kalıcı öğrenme	K6, K7, K10, K12, K13, K15	6
		Görsel algının gelişmesi	K1, K2, K3, K14	4
		Teknolojik materyallerle öğrenme	K3, K13, K14, K15	4
		İletişim kolaylığı	K9	1
		Yaratıcılık	K5	1
		Ulaşımın kolay olması	K4	1
		Eleştirel ve analitik düşünmeyi geliştirme	K7	1
Avantaj	Öğretmen açısından	Öğretim kolaylığı	K3, K8, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16	9
		Kâğıt israfının önlenmesi	K2, K13, K14, K15	4
		Zaman tasarrufu	K3, K7, K14, K15	4
		Ulaşımın kolay olması	K5, K14	2
		İletişim kolaylığı	K9	1
		Yaratıcılık	K5	1
		Bilgi paylaşımı	K2	1
Dezavantaj	Öğrenci açısından	Yok	K1, K2, K6, K8, K9, K15	6
		Teknoloji bağımlılığı ve hazırcılık	K5, K7, K10, K13	4
		Teknolojik altyapının yetersizliği	K5, K7, K14, K16	4
		Ekonomik nedenlerle erişim sorunu	K4, K5, K7	3
		Yüz yüze eğitimin geri planda kalması	K3, K12	2
		Yok	K1, K2, K6, K8, K9, K15	6
Dezavantaj	Öğretmen açısından	Teknolojik altyapının yetersizliği	K5, K7, K14	3
		Öğrencilerle iletişim sorunu	K11, K13, K16	3
		Ekonomik nedenlerle	K4, K7	2
		Yok	K1, K2, K6, K8, K9, K15	6



erişim sorunu

Yüz yüze eğitimin geri planda kalması	K3, K12	2
--	---------	---

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların Web 2.0 araçlarına ilişkin görüşlerinin hem avantajlar hem de dezavantajlar açısından çok boyutlu bir yapı sergilediği görülmektedir. Avantajlar bağlamında, öğrenci açısından en yüksek frekansa sahip bulgunun Web 2.0 araçlarının eğlenceli ve motive edici olması ($f=8$) olduğu dikkat çekmektedir. Bu bulguyu akılda kalıcı öğrenme ($f=6$) izlemektedir. Bu durum, Web 2.0 araçlarının öğrencilerin öğrenme süreçlerinde motivasyonu artırıcı ve kalıcılığı destekleyici bir rol üstlendiğini göstermektedir.

Öğrenci açısından diğer dikkat çekici katkılar arasında görsel algının gelişmesi ($f=4$) ve teknolojik materyallerle öğrenme ($f=4$) yer almaktadır. Buna karşılık, iletişim kolaylığı, yaratıcılık ve eleştirel düşünme gibi üst düzey becerilere ilişkin görüşlerin düşük frekansta kalması ($f=1$) bu becerilerin katılımcılar tarafından daha sınırlı deneyimlendiğini düşündürmektedir.

Öğretmen açısından değerlendirildiğinde ise en belirgin avantajın öğretim kolaylığı ($f=9$) olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Web 2.0 araçlarının öğretim süreçlerini daha verimli ve yönetilebilir hale getirdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca zaman tasarrufu ($f=4$) ve kâğıt israfının önlenmesi ($f=4$) gibi pratik faydalar da dikkat çekmektedir.

Dezavantajlar incelendiğinde, hem öğrenci hem de öğretmen açısından en dikkat çekici bulgu, bazı katılımcıların herhangi bir dezavantaj belirtmemiş olmasıdır ($f=6$). Bununla birlikte, teknoloji bağımlılığı ve hazırcılık ($f=4$), teknolojik altyapı yetersizliği ($f=4$) ve ekonomik nedenlerle erişim sorunu ($f=3$) gibi faktörler önemli dezavantajlar arasında yer almaktadır. Ayrıca yüz yüze eğitimin geri planda kalması ($f=2$) ve iletişim sorunları ($f=3$) gibi bulgular, dijital araçların pedagojik etkileşim üzerindeki potansiyel olumsuz etkilerine işaret etmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Web 2.0 araçlarının hem öğrenci hem de öğretmen açısından önemli avantajlar sunduğu, ancak bu avantajların altyapı, erişim ve pedagojik denge gibi faktörlere bağlı olarak sınırlanabileceği görülmektedir. Bu durum, teknoloji entegrasyonunun yalnızca araç temelli değil, aynı zamanda pedagojik ve yapısal boyutlarıyla ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Web 2.0 araçlarının müzik eğitimine uygunluğu

Bu bölümde, katılımcıların hangi Web 2.0 araçlarını müzik öğretimine daha uygun bulduklarına ilişkin görüşlerine yönelik bulgular sunulmaktadır. Elde edilen veriler Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Web 2.0 Araçlarının Müzik Öğretimine Uygunluğuna İlişkin Görüşleri

Web 2.0 Araçları	Uygunluk Nedeni	Katılımcılar	f
Kahoot	Diğer araçlar hakkında bilgi sahibi olmama	K1, K4, K5, K6, K7	5
	Oyunlaştırmada kolaylık	K10, K12	2
	Görsel ve işitsel zenginlik	K8	1
	Kazanımın öğretilmesinde kolaylık	K12	1
Live Worksheets	Müziksel etkinlik hazırlamaya uygunluk	K11, K15, K16	3
	Müziksel bilginin oyunlaştırılması	K2	1
Canva	Görsellik	K3, K9	2
Hepsi	Kazanım ve içeriğe göre değişebilir	K13	1



Yorum yok	Detaylı bilgi sahibi olmama	K14	1
-----------	-----------------------------	-----	---

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların Web 2.0 araçlarının müzik öğretimine uygunluğunu değerlendirirken belirli araçlar üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Bu bağlamda en fazla tercih edilen aracın Kahoot olduğu (f=5) dikkat çekmektedir. Ancak bu tercihin önemli bir kısmının diğer Web 2.0 araçlarına ilişkin bilgi eksikliğinden kaynaklandığı görülmektedir. Bu durum, katılımcıların araç seçiminin pedagojik değerlendirmeden ziyade erişilebilirlik ve aşinalık temelinde şekillendiğini düşündürmektedir.

Kahoot'un tercih edilmesinde oyunlaştırma özelliği (f=2), görsel ve işitsel zenginlik (f=1) ve kazanımların öğretimi kolaylaştırması (f=1) gibi faktörler de etkili olmuştur. Bu bulgular, oyun temelli öğrenme ortamlarının müzik eğitimi bağlamında işlevsel bulunduğunu göstermektedir.

Live Worksheets (f=3) ise özellikle müziksel etkinlik hazırlamaya uygunluğu ile öne çıkmaktadır. Bu araç, müziksel içeriğin yapılandırılmış ve uygulamaya dönük şekilde sunulmasına imkân tanınması bakımından tercih edilmiştir. Canva (f=2) ise görsellik odaklı kullanımıyla dikkat çekmektedir ve daha çok materyal tasarımı bağlamında değerlendirilmektedir.

Bununla birlikte, bazı katılımcıların (f=1) Web 2.0 araçlarının uygunluğunun kazanım ve içerik türüne göre değişebileceğini ifade etmeleri, teknoloji entegrasyonunun bağlamsal ve esnek bir yaklaşım gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Öte yandan, bir katılımcının (f=1) konuya ilişkin görüş bildirmemesi ve bunu bilgi eksikliğiyle ilişkilendirmesi, Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık düzeyinin tüm katılımcılar arasında homojen olmadığını göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, bulgular Web 2.0 araçlarının müzik öğretiminde kullanımının büyük ölçüde kullanıcı deneyimi ve araçlara aşinalık düzeyiyle ilişkili olduğunu; pedagojik uygunluk değerlendirmesinin ise henüz sınırlı düzeyde kaldığını ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarına yönelik daha sistematik ve kapsamlı teknoloji eğitimi gereksinimine işaret etmektedir.

Web 2.0 araçlarının etkili kullanımına yönelik öneriler

Bu bölümde, katılımcıların Web 2.0 araçlarının etkili kullanılmasına yönelik önerilerine ilişkin bulgular sunulmaktadır. Elde edilen veriler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların Web 2.0 Araçlarının Etkili Kullanımına Yönelik Önerileri

Kategori	Tema	Katılımcılar	f
Teknolojik açıdan	Uygulamaların öğretmenlere tanıtılması ve eğitimler verilmesi	K1, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K11, K12, K13, K14, K15, K16	13
	Öğrenciye uygulamalı gösterimler	K1, K7, K8, K12, K14, K16	6
	Lisans ders programlarında teknoloji kullanımına yönelik ders saatlerinin artırılması	K13, K14, K15, K16	4
	Erişim sorunlarının giderilmesi	K2, K5	2
	Uygulama arayüzlerinin sadeleştirilmesi	K10	1
Müzik eğitimi açısından	Öğretim programlarının teknolojiye uyumlu şekilde düzenlenmesi	K1, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K11, K14, K15, K16	11
	Derslerde aktif katılımın sağlanması	K5, K7, K12	3

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların Web 2.0 araçlarının etkili kullanımına yönelik önerilerinin ağırlıklı olarak teknolojik yeterliklerin geliştirilmesi ve öğretim süreçlerinin yeniden yapılandırılması



ekseninde yoğunlaştığı görülmektedir. En yüksek frekansa sahip önerinin, uygulamaların öğretmenlere tanıtılması ve bu doğrultuda eğitimler verilmesi ($f=13$) olduğu dikkat çekmektedir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonunda en temel ihtiyacın bilgi ve beceri geliştirme olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Bununla birlikte, öğrencilere yönelik uygulamalı gösterimlerin artırılması ($f=6$) ve lisans programlarında teknoloji kullanımına ilişkin ders saatlerinin artırılması ($f=4$), teknoloji kullanımının yalnızca teorik düzeyde değil, uygulama temelli olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, mevcut öğretmen yetiştirme programlarında teknoloji eğitiminin yeterince derinleştirilmediğine işaret etmektedir.

Teknolojik altyapıya yönelik öneriler arasında erişim sorunlarının giderilmesi ($f=2$) ve uygulama arayüzlerinin sadeleştirilmesi ($f=1$) yer almakta olup, bu bulgular teknolojik araçların kullanımında teknik ve tasarımsal engellerin de dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Müzik eğitimi bağlamında ise öğretim programlarının teknolojiye uyumlu şekilde düzenlenmesi ($f=11$) dikkat çekici bir bulgudur. Bu durum, katılımcıların teknoloji entegrasyonunu bireysel çabaların ötesinde, sistematik ve program temelli bir dönüşüm olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca derslerde aktif katılımın sağlanmasına yönelik öneriler ($f=3$), Web 2.0 araçlarının etkileşimli öğrenme ortamları oluşturma potansiyeline vurgu yapmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, bulgular Web 2.0 araçlarının etkili kullanımının yalnızca teknik yeterliklerle sınırlı olmadığını; öğretmen eğitimi, program geliştirme ve pedagojik tasarım süreçlerinin bütüncül bir şekilde ele alınmasını gerektirdiğini göstermektedir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular, müzik öğretmeni adaylarının Web 2.0 araçlarına yönelik bilgi ve deneyim düzeylerinin heterojen bir yapı sergilediğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların önemli bir kısmının bu araçları lisans eğitimi kapsamında ya da bireysel çabalarla öğrendiği, ancak bazı katılımcıların herhangi bir eğitim almadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu konusundaki yeterliklerinin sistematik bir eğitim süreciyle desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir biçimde kullanabilmeleri için yalnızca teknik bilgiye değil, aynı zamanda pedagojik ve alan bilgisiyle bütünleşmiş bir yeterliğe sahip olmaları gerektiğini ortaya koyan çalışmalarla da örtüşmektedir (Koehler et al., 2013). Bu bağlamda, öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterliklerinin teknoloji, pedagoji ve alan bilgisinin bütünleşik bir yapı içerisinde ele alınmasını gerektirdiği vurgulanmaktadır (Koehler & Mishra, 2009). Dolayısıyla, öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını yalnızca teknik düzeyde değil, pedagojik amaçlarla kullanabilecek şekilde yetiştirilmeleri önem arz etmektedir.

Araştırmada Web 2.0 araçlarının müzik eğitimi sürecine katkılarına ilişkin bulgular, bu araçların özellikle müziksel becerilerin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, solfej, müziksel işitme, ritim ve beste gibi becerilerin gelişiminde Web 2.0 araçlarının önemli katkılar sağladığını ifade etmiştir. Bu bulgu, dijital teknolojilerin öğrenme süreçlerini daha kişiselleştirilmiş ve etkileşimli hale getirme potansiyeline sahip olduğunu belirten Redecker ve arkadaşlarının (2012) yaklaşımıyla uyumludur. Bu doğrultuda, Web 2.0 araçlarının müzik eğitiminde öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının desteklenmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırma bulguları, Web 2.0 araçlarının yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve psiko-sosyal boyutlarda da etkili olabileceğini göstermektedir. Katılımcıların bir kısmı bu araçların özgüven ve genel kültür gelişimine katkı sağladığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, bu katkılarının sınırlı düzeyde dile



getirilmesi, öğretmen adaylarının teknolojiyi daha çok bilişsel beceriler bağlamında değerlendirdiğini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin teknoloji kullanımının yalnızca teknik bilgiye değil, aynı zamanda pedagojik inançlar, öz-yeterlik algısı ve öğretim anlayışlarıyla da ilişkili olduğunu ortaya koyan Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich (2010) ile uyumludur.

Web 2.0 araçlarının avantaj ve dezavantajlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrenci açısından motivasyon ve öğrenme kalıcılığı ön plana çıkarken, öğretmen açısından öğretim sürecinin kolaylaşması ve zaman tasarrufu gibi avantajlar dikkat çekmektedir. Bu durum, dijital teknolojilerin öğrenme süreçlerini daha esnek ve etkileşimli hale getirdiğini ortaya koyan Redecker ve arkadaşlarının (2012) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Öte yandan, teknolojik altyapı yetersizliği, ekonomik sınırlılıklar ve yüz yüze etkileşimin azalması gibi dezavantajlar, dijitalleşme sürecinin eşitlik ve erişim boyutuna dikkat çekmektedir. Bu bulgular, dijital uçurumun yalnızca erişimle sınırlı kalmayıp aynı zamanda kullanım ve beceri boyutlarını da kapsadığını vurgulayan Van Dijk (2006) ile örtüşmektedir.

Katılımcıların Web 2.0 araçları arasında belirli araçlara yönelmesi ve bu tercihlerin çoğunlukla bilgi ve deneyim düzeyi ile sınırlı olması, öğretmen adaylarının teknoloji kullanımına ilişkin farkındalıklarının sınırlı olabileceğini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonunda bilgi, inanç ve bağlamsal faktörlerden etkilendiğini ortaya koyan Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich (2010) ile uyumlu bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Son olarak, katılımcıların Web 2.0 araçlarının etkili kullanımına yönelik önerileri, teknoloji entegrasyonunun bireysel çabalardan ziyade sistematik ve program temelli bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini göstermektedir. Nitekim, Tondeur ve diğerleri (2017), öğretmen yetiştirme programlarında teknoloji entegrasyonunun planlı, sistematik ve uygulamaya dayalı bir biçimde ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, bu araştırmanın bulguları Web 2.0 araçlarının müzik eğitiminde önemli bir potansiyele sahip olduğunu, ancak bu potansiyelin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmen eğitimi, altyapı olanakları ve pedagojik yaklaşımların birlikte ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, Trabzon Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, katılımcıların Web 2.0 araçlarına ilişkin bilgi ve deneyim düzeylerinin birbirinden farklı olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcıların önemli bir kısmının bu araçları lisans eğitimi sürecinde ya da bireysel çabalarıyla öğrendiği, buna karşın bazı katılımcıların herhangi bir eğitim almadığı ve bu nedenle bilgi eksikliği yaşadığı belirlenmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlığı düzeylerinin homojen olmadığını ve bu alanda daha sistematik, planlı ve uygulamaya dayalı bir eğitim sürecine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular, Web 2.0 araçlarının müzik eğitimi sürecinde çok yönlü katkılar sunduğunu ortaya koymuştur. Katılımcıların görüşlerine göre bu araçlar, özellikle solfej okuma, müziksel işitme, ritim çalışmaları, beste yapma, nota yazma ve enstrüman tanıma gibi müziksel becerilerin geliştirilmesinde etkili olmaktadır. Bunun yanında bazı katılımcılar, Web 2.0 araçlarının özgüven gelişimi ve genel kültür düzeyine katkı sağladığını da ifade etmiştir. Bu bulgular, Web 2.0 teknolojilerinin yalnızca bilgi aktarımına hizmet eden araçlar olmadığını; aynı zamanda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve kısmen psiko-sosyal gelişimlerini destekleyebilecek bir öğrenme ortamı sunduğunu



göstermektedir.

Katılımcılar, Web 2.0 araçlarının öğretim sürecine sağladığı avantajları hem öğrenci hem de öğretmen perspektifinden değerlendirmiştir. Öğrenci açısından, öğrenme sürecinin daha eğlenceli ve motive edici hâle gelmesi, öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olması ve görsel-işitsel materyallerle desteklenen derslerin daha etkili bulunması öne çıkan bulgular arasında yer almıştır. Öğretmen açısından ise bu araçların öğretim sürecini kolaylaştırdığı, zaman tasarrufu sağladığı ve materyal kullanımını daha verimli hâle getirdiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte, teknolojik altyapı yetersizlikleri, ekonomik sınırlılıklar, erişim sorunları ve yüz yüze etkileşimin geri planda kalması gibi dezavantajlar da dikkat çekmiştir. Bu durum, eğitimde dijitalleşmenin yalnızca teknik bir yenilik olarak değil, aynı zamanda eşitlik, erişim ve pedagojik denge boyutlarıyla birlikte ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Araştırma kapsamında, öğretmen adaylarının en çok aşına oldukları ve tercih ettikleri Web 2.0 aracının Kahoot olduğu görülmüştür. Bunun yanında Live Worksheets ve Canva gibi araçlar da işlevsel bulunmuştur. Ancak bu tercihlerin çoğunlukla katılımcıların bilgi ve deneyim düzeyleriyle sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Bazı katılımcıların farklı araçlara ilişkin yeterli bilgiye sahip olmamaları, öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıklarının artırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, teknoloji entegrasyonunun yalnızca araçları tanımaktan ibaret olmadığını; aynı zamanda bu araçları pedagojik amaçlara uygun biçimde seçme ve kullanma becerisini de kapsadığını göstermektedir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Öğretmen yetiştirme programlarında Web 2.0 araçlarına yönelik uygulamalı ders içerikleri artırılmalıdır. Müzik öğretmeni adaylarının bu araçlara ilişkin bilgi ve deneyim düzeylerindeki farklılıklar, lisans programlarında teknoloji entegrasyonunun daha sistematik biçimde ele alınması gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle öğretim teknolojileri dersleri, müzik eğitimi alanına özgü örneklerle zenginleştirilmelidir.

Web 2.0 araçlarının müzik eğitime özgü kullanımına yönelik alan temelli eğitimler düzenlenmelidir. Öğretmen adaylarına yalnızca genel teknoloji kullanımı değil, solfej, ritim, işitme eğitimi, nota yazımı ve beste gibi müziksel kazanımlara yönelik örnek uygulamalar da sunulmalıdır.

Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler birlikte ele alınmalıdır. Web 2.0 araçlarının etkili kullanımının sürdürülebilir olması için yalnızca lisans eğitimi süreciyle sınırlı kalınmamalı; görevdeki müzik öğretmenlerine yönelik güncel, erişilebilir ve uygulama ağırlıklı eğitimler de planlanmalıdır.

Müzik eğitimi programları teknoloji entegrasyonunu destekleyecek biçimde güncellenmelidir. Web 2.0 araçlarının hangi kazanımlarla ilişkilendirileceği, hangi öğretim süreçlerinde nasıl kullanılabileceği ve bu kullanımın nasıl değerlendirileceği programlarda daha açık biçimde yer almalıdır.

Teknolojik altyapı ve erişim olanakları güçlendirilmelidir. Eğitim ortamlarında internet erişimi, cihaz desteği ve teknik donanım olanakları iyileştirilmeli; özellikle ekonomik nedenlerle oluşan erişim eşitsizliklerini azaltacak destekleyici uygulamalara öncelik verilmelidir.

Web 2.0 araçlarının pedagojik amaçlarla kullanımı teşvik edilmelidir. Öğretmen adaylarına araçları yalnızca tanıma değil, amaç-içerik-yöntem uyumu doğrultusunda seçme ve etkili biçimde kullanma becerisi de kazandırılmalıdır.

Öğrenci merkezli ve etkinlik temelli öğrenme ortamları yaygınlaştırılmalıdır. Web 2.0 araçlarının sunduğu oyunlaştırma, etkileşim ve görsellik gibi özelliklerden yararlanılarak öğrencilerin aktif katılımını artıran uygulamalara daha fazla yer verilmelidir.

Farklı örneklerle yeni araştırmalar yapılmalıdır. Bu araştırma tek bir üniversitede öğrenim gören



öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Gelecekte farklı üniversitelerde, farklı sınıf düzeylerinde ve farklı veri toplama yöntemleriyle gerçekleştirilecek çalışmalar, konuya ilişkin daha kapsamlı sonuçlara ulaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Nicel ve karma yöntemli araştırmalarla bulgular desteklenmelidir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda Web 2.0 araçlarının akademik başarı, motivasyon, tutum, dijital yeterlik ve öğretim performansı üzerindeki etkileri nicel ya da karma yöntemli çalışmalarla da incelenebilir.

Belirli Web 2.0 araçlarına odaklanan uygulamalı çalışmalar planlanmalıdır. Kahoot, Canva ve Live Worksheets gibi araçların müzik eğitiminin farklı boyutlarındaki etkililiğini inceleyen deneysel ya da yarı deneysel araştırmalar, uygulamaya daha somut katkılar sağlayabilir.

Sonuç olarak, bu araştırma Web 2.0 araçlarının müzik eğitiminde önemli bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir. Ancak bu potansiyelin etkili ve sürdürülebilir biçimde kullanılabilmesi; öğretmen eğitiminin güçlendirilmesi, öğretim programlarının güncellenmesi, teknolojik altyapı olanaklarının iyileştirilmesi ve pedagojik teknoloji entegrasyonunun sistematik biçimde ele alınması ile mümkün görünmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, S., & Yünkül, E. (2024). Sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliklerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 93–110. <https://doi.org/10.33206/mjss.1287016>
- Ayhan, F., & Aydınli Gürler, D. (2023). Müzik öğretmenlerinin teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Folklor Akademi Dergisi*, 6(1), 291–309. <https://doi.org/10.55666/folklor.1263703>
- Biasutti, M. (2015). Pedagogical applications of Web 2.0 technologies in music education. *Journal of Music, Technology & Education*, 8(2), 147–164. https://doi.org/10.1386/jmte.8.2.147_1
- Boydak Özcan, M., Özer, N., Turhan, M., Kuzu, İ. Y., Özdemir, T. Y., Yirci, R., Kartal, S. E., Şener, G., Gündüzalp, S., & Polat, H. (2018). *Eğitim bilimine giriş*. Öz Baran Ofset.
- Burak, S., & Çörekci, E. D. (2021). Okul öncesi müzik eğitiminde teknoloji kullanımı: Antalya ilinde nitel bir çalışma. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 375–395. <https://doi.org/10.17943/etku.886609>
- Çınar, İ., & Güdek, H. (2024). Müzik dersinde teknoloji kullanımına yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Avrasya Sanat ve Medeniyet Dergisi*, 18.
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 3–8. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002>
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255–284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- Greenhow, C., Robelia, B., & Hughes, J. E. (2009). Learning, teaching, and scholarship in a digital age. *Educational Researcher*, 38(4), 246–259. <https://doi.org/10.3102/0013189X09336671>
- Gürleroğlu, L., & Yıldırım, M. (2022). Ortaokul öğrencilerinin Web 2.0 destekli eğitsel web sitesi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 51(233), 191–217. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.776977>



Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603–634.

Işık, Z., & Karal, Y. (2023). Web 2.0 araçlarının temel eğitimde kullanımına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 12(1), 1–13. <https://doi.org/10.51960/jitte.1197621>

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70.

Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2013). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Journal of Education*, 193(3), 13–19. <https://doi.org/10.1177/002205741319300303>

Maraşlı, S., & Değirmencioğlu, L. (2023). Müzik eğitiminde Web 2.0 araçlarının kullanımı: Öğrenci motivasyonu üzerindeki etkiler. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 13, 1484–1501. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1394462>

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Müzik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1–8. sınıflar)*.

Onay, E., & Aytemur, B. (2021). Uzaktan öğretimde öğretmenlerin müzikogram yolculuğu. *International Journal of Innovative Approaches in Education*, 5(4), 300–320.



ORTAÖĞRETİM MATEMATİK EĞİTİMİNDE STRATEJİK EĞİTİM MÜDAHALELERİNİN MATEMATİK YAPABİLME KAPASİTESİ ÜZERİNDEKİ ROLÜNÜN İNCELENMESİ

Tuğba TUĞ

Dr.Öğr.Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, tugbatug@yyu.edu.tr,

0000-0002-7197-0747

Özet

Matematiksel düşünme, yalnızca işlem odaklı bir beceri değil; veriler arasındaki örüntüleri tanıma, soyut düşünebilme ve mantıksal bir çerçevede çıkarımda bulunma sürecidir. Matematik yapabilme kapasitesi ise bu düşünme biçiminin eyleme dökülmüş halidir ve bireyin karşılaştığı karmaşık problemleri sistematik bir yaklaşımla analiz edebilmesini gerektirir.

Bu çalışma, 9. sınıf öğrencilerine yönelik uygulanan 20 haftalık matematik eğitim programının, öğrencilerin matematik başarıları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, eğitim alan deney grubu ile 9. Sınıf ders müfredatına normal devam eden kontrol grubu arasındaki gelişimsel farklar istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Kontrol grubu ders müfredatına devam ederken deney grubu öğrencileri okul dersleri dışında 20 hafta süre ile hafta sonları 8 saatlik matematik olimpiyat sınavı konularını kapsayan ileri düzey matematik eğitimi almıştır. Öğrencilere sunulan bu eğitimle matematiksel düşünebilmeleri, muhakeme gücünü geliştirerek analiz yapabilmeleri, matematiksel model oluşturabilen ve bilimsel düşünebilen bireyler olmaları hedeflenmiştir. Eğitimin çıktısı olarak uygulanan ve 40 sorudan oluşan matematik testi ile de öğrencilerin netleri karşılaştırılmıştır.

Çalışmanın başlangıcında yapılan matematik testi; deney grubu 130, örneklem grubu 131 olmak üzere toplam 261 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama öncesi 9. Sınıf matematik dersi müfredatı konularını kapsayan aynı başarı testi ön-test ve son-test olarak her iki gruba da uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS Programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz öncesi yapılan normallik ve homojenlik testleri, grupların normal dağılım sergilediğini ve çalışmaya eşit şartlarda başladıklarını ortaya koymuştur. Çalışmada, "Ön Test, Son Test, Kontrol Gruplu Yarı DeneySEL Desen" kullanılmıştır. Verilerin analizi için hem Kovaryans Analizi (ANCOVA) hem de Karma Desenli ANOVA (Mixed ANOVA) tekniklerinden yararlanılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda, elde edilen tüm bulgular, 20 haftalık destekleyici matematik eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu bir fark yarattığını göstermiştir. Ön test puanları kontrol altına alındığında, deney grubunun kovaryans analizi sonucu son test ortalaması ($\bar{X} = 29,37$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X} = 28,19$) daha yüksek bulunmuştur. Güven aralıkları incelendiğinde, iki grubun tahmin aralıklarının çakışmadığı görülmüştür. Bu bulgu, 20 haftalık matematik eğitiminin, öğrencilerin başlangıç seviyelerinden bağımsız olarak matematik netleri üzerinde pozitif ve istatistiksel olarak güvenilir bir etki yarattığını doğrulamaktadır. Eğitim sonunda deney grubunun net sayılarında 1,48 netlik bir artış olurken, kontrol grubundaki artış 0,29 net olmuştur. Deney grubunun gelişimi kontrol grubuna göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Grupların başlangıç seviyeleri benzer olmasına rağmen, süreç sonunda deney grubu lehine oluşan fark, uygulanan programın öğretimsel etkililiğini bilimsel olarak kanıtlamıştır.

Anahtar Kelimeler: Matematik Başarısı, Matematiksel Düşünme, Matematik Olimpiyatı, Kovaryans Analizi.



INVESTIGATING THE ROLE OF STRATEGIC EDUCATIONAL INTERVENTIONS ON MATHEMATICS PERFORMANCE CAPACITY IN SECONDARY EDUCATION

**Tuğba TUĞ Dr.Öğr.Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, tugbatug@yyu.edu.tr,
0000-0002-7197-0747**

Abstract

Mathematical thinking is not merely a process focused on operations; it is a process of recognizing patterns among data, engaging in abstract thinking, and making inferences within a logical framework. Mathematics performance capacity, on the other hand, is the enacted form of this mode of thinking, requiring individuals to analyze complex problems through a systematic approach.

This study was conducted to examine the impact of a 20-week mathematics education program designed for 9th-grade students on their academic achievement in mathematics. The developmental differences between the experimental group, which received the intervention, and the control group, which followed the standard 9th-grade curriculum, were statistically analyzed. While the control group continued with the regular school curriculum, the experimental group received 20 weeks of advanced mathematics training on weekends (8 hours per week), covering topics from mathematics olympiad examinations. This training aimed to foster mathematical thinking, enhance reasoning and analytical skills, and develop individuals capable of mathematical modeling and scientific thinking. As an outcome of the training, student performance was compared using a 40-item mathematics test.

At the beginning of the study, the mathematics test was administered to a total of 261 students, consisting of 130 in the experimental group and 131 in the control group. The same achievement test, covering 9th-grade mathematics curriculum topics, was applied to both groups as a pre-test and post-test. The collected data were analyzed using the SPSS software. Normality and homogeneity tests conducted prior to analysis revealed that the groups exhibited a normal distribution and started the study under equivalent conditions. A "Pre-test, Post-test, Control Group Quasi-Experimental Design" was employed. Both Analysis of Covariance (ANCOVA) and Mixed-Design ANOVA techniques were utilized for data analysis.

The results of the analyses indicated that all findings demonstrated a statistically significant and positive difference in enhancing students' academic achievement through the 20-week supplementary mathematics education. When pre-test scores were controlled, the results of the covariance analysis showed that the post-test mean of the experimental group ($\bar{X} = 29.37$) was higher than that of the control group ($\bar{X} = 28.19$). Examination of the confidence intervals revealed that the estimated intervals for the two groups did not overlap. This finding confirms that the 20-week mathematics education created a positive and statistically reliable impact on mathematics scores, independent of the students' initial levels. At the end of the intervention, the experimental group showed an increase of 1.48 points in their net scores, whereas the increase in the control group remained at 0.29 points. The progress of



the experimental group was significantly higher than that of the control group. Although the initial levels of the groups were similar, the difference emerging in favor of the experimental group at the end of the process scientifically validates the instructional effectiveness of the implemented program.

Keywords: Mathematics Achievement, Mathematical Thinking, Mathematics Olympiad, Analysis of Covariance.

GİRİŞ

Matematik, sadece formüller bütünü değil; doğanın dilini anlama, mantıksal muhakeme kurma ve karmaşık problem çözme becerilerinin temelidir. Günümüzde matematik eğitimi, standart müfredatın ötesine geçerek öğrencilerin bilişsel sınırlarını zorlayan "üst düzey düşünme becerileri" üzerine yoğunlaşmaktadır. Özellikle 9. sınıf seviyesindeki öğrenciler için matematik müfredatı, soyut düşünmeye geçişin ve akademik derinleşmenin başladığı kritik bir evredir.

Matematik eğitimi üzerine yapılan çalışmalar, disiplinin sadece teorik değil, pratik bir gereklilik olduğunu vurgular. Altunışık (2015), matematiğin günlük hayattaki kullanımının öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisini incelediği çalışmada, soyut kavramların somut problemlerle (finansal okuryazarlık, mühendislik yaklaşımları vb.) ilişkilendirilmesinin kalıcı öğrenmeyi sağladığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Şad ve arkadaşları (2017), matematiksel modelleme becerisinin, bireyin karşılaştığı gerçek dünya sorunlarını bir matematik problemine dönüştürüp çözme yetisi kazandırdığını savunmaktadır.

9.sınıf matematik müfredatı, ortaokul ile lise arasındaki köprüyü oluşturmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde hazırlanan müfredat; mantık, kümeler, denklemler ve eşitsizlikler gibi konularla öğrenciyi akademik disipline hazırlar (Selçuk, 2019). Ancak literatür, standart müfredatın üstün yetenekli veya matematiğe özel ilgisi olan öğrenciler için bazen yetersiz kalabildiğine işaret eder (MEB). Öğretim programı raporlarında, 9. sınıfın fonksiyonlar ve üçgenler gibi temel geometri konularıyla ileri düzey analiz için vazgeçilmez bir zemin sunduğu ifade edilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanmakta olan 9. sınıf matematik müfredatı, Türkiye'deki ortaöğretim kademesinin temel taşıdır. Bu sınıf seviyesi, öğrencinin somut işlem döneminden soyut işlem dönemine tam anlamıyla geçtiği ve akademik kariyerini şekillendirecek olan "Lise Matematiği"nin dilini öğrendiği evredir. Literatürde 9. sınıf müfredatı; pedagojik geçiş, konu içerikleri ve akademik yeterlilikler açısından geniş yer bulmaktadır. 9. sınıf müfredatı, 2018 yılında güncellenen ve yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretim programına dayanmaktadır. Selçuk (2019), çalışmada bu müfredatın, öğrenciyi ezberden uzaklaştırıp, "matematiksel yetkinlik" kazandırmayı hedeflediğini belirtmektedir. Literatür çalışmaları ortaokuldan lisemüfredatına geçişte yaşanan bilişsel yük artışına dikkat çekmektedir. Örneğin, 9. sınıfın ilk ünitesi olan "Mantık" konusu, öğrencinin lise hayatı boyunca ihtiyaç duyacağı "ispat temelli düşünme" yapısını inşa ettiği belirtilmektedir (FÖzdemir, 2021). "Mantık ve Kümeler" konusu matematiğin alfabesi olarak kabul edilmekte sembolik mantığın ve küme kuramının, öğrencilerin sınıflandırma ve argüman oluşturma becerilerini geliştirdiği, diğer tüm üniteler için bir ön bilgi olduğu vurgulanmaktadır (Şad,



2017). “Denklemler ve Eşitsizlikler” konusu, müfredatın en geniş kısmını oluşturmaktadır. Sayı kümelerinden başlayarak birinci dereceden denklem ve eşitsizliklere uzanan bu sürecin, "cebirselsel okuryazarlık" için kritik olduğu ifade edilmiştir. Özellikle mutlak değer ve üslü-köklü ifadelerin, ileri düzey matematik için temel yapı taşları olduğu yapılan çalışmalarda sıkça vurgulanmaktadır (Özdemir, 2020).” Üçgenler” konusu Öklid geometrisinin temeli olduğunu savunan Kuşçuoğlu (2018), üçgenlerde eşlik, benzerlik ve yardımcı elemanların (açıortay, kenarortay) öğrenilmesinin, öğrencinin görsel ispat yeteneğini geliştirdiğini belirtmektedir. “Veri ve İstatistik” konularında ise güncel müfredat, veri analizine ve merkezi eğilim ölçülerine (aritmetik ortalama, medyan, mod) büyük önem vermektedir. Öngün (2022), bu bölümün öğrenciye günlük hayattaki belirsizlikleri yorumlama ve grafik okuma becerisi kazandırdığını savunmaktadır.

Matematik eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda 9. sınıf müfredatının "sarmal" yapısı üzerine çalışmalar mevcuttur. Bu yapı, konuların her yıl derinleşerek tekrar edilmesini sağlamakta, ancak 9. sınıftaki eksikliklerin 10. ve 11. sınıftaki fonksiyonlar ve trigonometri gibi ağır konularda "zincirleme başarısızlığa" yol açtığı tespit edilmiştir (Akpınar, 2015). Bu nedenle 9. sınıf, akademik başarıda "kritik eşik" olarak tanımlanmaktadır. 9. sınıf müfredatındaki "Oran-Orantı ve Problemler" ünitesi, matematiğin günlük hayattaki en somut yansıması olduğunu ifade edilmekte Kar-zarar, karışım ve işçi problemleri gibi başlıkların, öğrencinin finansal okuryazarlık ve gerçek hayat problemlerini modelleme yeteneğini doğrudan etkilediği belirtilmektedir (Altunışık, 2015).

İleri düzey matematik eğitimi, bireyin bilişsel kapasitesini genişletmektedir. Öngün (2021), ileri düzey matematik alan öğrencilerin, karmaşık verileri analiz etme ve tümevarımsal çıkarımlar yapma konusunda akranlarına göre anlamlı derecede daha başarılı olduklarını gözlemlemiştir. Bu eğitim, sadece akademik bir başarı değil, aynı zamanda zorluklar karşısında dayanıklılık ve entelektüel merak geliştirme süreci olarak da ifade edilmektedir.

TÜBİTAK Matematik Olimpiyatları ve bu kapsamda sunulan ileri düzey eğitim, Türk Eğitim Sisteminde "özel yetenekli" öğrencilerin tespiti ve geliştirilmesi noktasında en köklü kurumsallaşmış yapıyı temsil eder. Bu alandaki literatür; sınavın bilişsel talepleri, kullanılan metodoloji ve bu eğitimin öğrencinin akademik kariyeri üzerindeki uzun vadeli etkileri olmaktadır.

TÜBİTAK Lise Matematik Olimpiyatları, standart eğitim sınırlarını aşan, derinlemesine analiz ve yaratıcılık gerektiren bir platformdur. Matematik olimpiyatlarının amacı sadece işlem becerisi değil, "ispat yapabilme" ve "orijinal çözüm yolları bulma" yeteneğini geliştirmektir (Nesin, 2010). Olimpiyat konuları genel olarak; Sayılar Teorisi (Bölünebilme, modüler aritmetik, Diophantus denklemleri), Geometri (Öklid geometrisi, trigonometrik yaklaşımlar ve ispat odaklı teoremler), Kombinatorik (Sayma prensipleri, güvercin yuvası ilkesi, oyun teorisi) ve Cebir (Polinomlar, eşitsizlikler ve fonksiyonel denklemler) başlıklarından oluşur. Özdemir (2016), "Matematik Olimpiyatlarına Hazırlık" serisinde, olimpiyat matematiğinin öğrencide "algoritmik düşünme" yerine "stratejik düşünme"yi tetiklediğini, bunun da geleceğin bilim insanı profilini oluşturmada kilit rol oynadığını vurgulamaktadır.

Olimpiyat matematiği, standart okul müfredatından niceliksel değil, niteliksel olarak ayrılmaktadır. Olimpiyat düzeyindeki soruların çözümü, sadece formül bilgisi değil, bu bilgilerin daha önce karşılaşılmamış karmaşık durumlara uygulanmasını gerektiren yaratıcı sentez basamağını temsil etmektedir (Karakaş, 2002). Standart müfredatta algoritmik çözüm yolları ön plandayken, TÜBİTAK



Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı (BİDEB) raporları, olimpiyat eğitiminin "sezgisel akıl yürütme" ve "soyut modelleme" üzerine kurulu olduğunu vurgulamaktadır.

Olimpiyat eğitimi üzerine yapılan araştırmalar, eğitimin başarısını; “Sayılar Teorisi” (Sonlu Matematik), “Kombinatorik ve Sayma Stratejileri”, “Geometrik Yaklaşımlar” ve “Cebir ve Eşitsizlikler” olmak üzere dört temel disiplinin entegrasyonuna bağlar. Sayılar Teorisi ile ilgili yaptığı çalışmalarda, Özdemir (2018), tam sayıların gizemli dünyasına yapılan bu yolculuğun, öğrencinin kriptografi ve bilgisayar bilimlerine olan yatkınlığını artırdığını savunmaktadır. Literatürde, modüler aritmetik ve Fermat'ın Küçük Teoremi gibi konuların 9. sınıf seviyesinde verilmesinin, öğrencinin tümdengelim yeteneğini maksimize ettiği ifade edilmiştir. Kombinatorik ve Sayma Stratejileri konularının bir bölümü olan ve sayma problemlerinin çözümünde kullanılan güvercin yuvası ilkesi gibi yöntemlerin, öğrencide olasılıksal düşünme ve veri analizi yetisini geliştirdiğini ortaya koymuştur (Alizade ve Delale, 2005). Olimpiyat geometrisi, analitik yöntemlerden ziyade saf geometrik ispatlara dayanmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencinin uzamsal zekasını ve görsel kanıtlama becerisini, standart müfredatın öngördüğü koordinat düzleminden çok daha ileri bir boyuta taşıdığını belirtmektedir (Kuşçuoğlu, 2014). Ayrıca olimpiyat konularında Cauchy-Schwarz veya Aritmetik Ortalama-Geometrik Ortalama gibi eşitsizliklerin öğretilmesi, öğrencinin fonksiyonel bağıntıları anlama ve optimizasyon problemlerine bakış açısını kökten değiştirmektedir (Çakmak,2012).

George Polya'nın (1945) "How to Solve It" (Nasıl Çözmeli?) adlı klasik eseri, olimpiyat eğitiminin temel metodolojik kaynağı olarak literatürde sıkça anılmaktadır. Nesin (2011), matematik köylerinde ve olimpiyat kamplarında uygulanan yöntemin, öğrenciye "cevap bulmayı" değil "soru sormayı" ve "ispat kurgulamayı" öğrettiğini vurgulamaktadır. Bu durum, eğitim psikolojisi literatüründe "Metabilişsel (Üstbilişsel) Farkındalık" olarak adlandırılır; öğrenci bu farkındalık ile kendi düşünme süreçlerini izlemeyi ve hatalarını analiz etmeyi öğrenir.

İleri düzey eğitim alan öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalar, bu öğrencilerin sadece matematik alanında değil, fizik, bilgisayar mühendisliği ve ekonomi gibi analitik disiplinlerde de yüksek başarı gösterdiğini kanıtlamaktadır. TÜBİTAK kamplarına katılan öğrencilerin "matematikçi kimliği" kazandığı, bunun da akademik özgüveni artırdığı tespit edilmiştir (Öngün, 2021).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, 9. sınıf öğrencilerine yönelik, 9. Sınıf ders müfredatı dışında uygulanan ileri düzey matematik olimpiyatları konularından oluşan 20 haftalık matematik eğitim programının, öğrencilerin matematik başarıları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Çalışmada, 9. Sınıf öğrencilerinden oluşan iki gruba yönelik yapılan çalışmada araştırma deseni olarak nicel yöntemler ile çalışılmış olup, "Ön Test, Son Test, Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen" kullanılmıştır.

Araştırma Grubu/Örnekleme/İnceleme Nesnesi

Çalışma grubunun örneklemini Van ilinde bir Fen Lisesinde okuyan 261 9. Sınıf öğrencisi



oluşturmaktadır. Çalışma, Deney grubu 130, örneklem grubu 131 olmak üzere toplam 261 öğrenciye uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, eğitim alan deney grubu ile 9. Sınıf ders müfredatına normal devam eden kontrol grubu arasındaki gelişimsel farklar istatistiksel olarak analiz edilmek üzere, 40 sorudan oluşan matematik testi ön test ve son test olmak üzere deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Kontrol grubu ders müfredatına devam ederken deney grubu öğrencileri okul dersleri dışında 20 hafta süre ile hafta sonları 8 saatlik matematik olimpiyat sınavı konularını kapsayan ileri düzey matematik eğitimi almıştır. Eğitim sonunda kontrol ve deney grubuna son test uygulanarak analizleri yapılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Elde edilen veriler SPSS Programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz öncesi normallik testleri yapılmış, ardından deney ve kontrol gruplarından oluşan çalışma grubuna verilerin analizi için Kovaryans Analizi (ANCOVA) ve Karma Desenli ANOVA (Mixed ANOVA) istatistiksel tekniklerinden yararlanılmıştır.

BULGULAR ve TARTIŞMA

9. sınıf öğrencilerinden oluşan 261 öğrenci 130 kişi deney grubu, 131 kişi kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılarak, 40 soruluk bir matematik yeterlilik testi ön test olarak her iki gruba da uygulanmıştır. Her iki grubun da test sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun son test ortalaması 28,16 olurken deney grubunun son test ortalaması 29,40 olarak bulunmuştur. Grup ortalamaları birbirine yakın olup deney grubunun ortalaması, kontrol grubuna göre 1,24 puan daha yüksek çıkmıştır. Kontrol grubunda standart sapma 7,85, deney grubunda 7,29 olarak görülmüştür. Bu durum, deney grubundaki öğrencilerin puanları birbirine daha yakın (daha homojen) dağılmışken, kontrol grubunda öğrencilerin başarı düzeyleri arasındaki makasın biraz daha açık olduğu anlamına gelmektedir. Ancak her iki grubun sapma değerleri birbirine yakın olması, analiz için olumlu bir durum olduğu anlamına gelmektedir.

Normallik testlerine bakıldığında ise Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk değerleri anlamlı çıkmış olsa da ($p < .05$), örneklem büyüklüğünün ($N=261$) bu testlerin hassasiyetini artırması nedeniyle verilerin normalliği grafiksel yöntemler (Q-Q Plot) ve çarpıklık-basıklık katsayıları ile incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin hedeflenen sınırlar içerisinde olduğu görülmüş ve parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir (Tablo1).

Tablo1. Deney grubu ve kontrol grubu arasındaki normallik testi

		Tests of Normality					
	grup	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statisti c	df	Sig.	Statisti c	df	Sig.
son test	Kontrol Grubu	,090	131	,011	,958	131	,000
	Deney Grubu	,111	130	,001	,948	130	,000
öntest	Kontrol Grubu	,098	131	,004	,954	131	,000
	Deney Grubu	,092	130	,010	,959	130	,001

a. Lilliefors Significance Correction



Karma Desenli ANOVA'da bu tablo, ölçümler arasındaki değişimin (ön testten son teste) "doğrusal" bir trend izleyip izlemediğini ve bu trendin gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığını test eder. Bu amaçla yapılan Karma Desenli ANOVA (Mixed ANOVA) analizi sonucunda elde edilen değerler incelendiğinde en kritik sonuçları içeren tablonun Multivariate Tests (Çok Değişkenli Testler) tablosu olduğu görülmüştür. Bu tablo sonuçlarına göre $F(1, 259) = 69,076$, Sig. (p): ,000, Partial Eta Squared: ,211 olarak çıkmış olması zaman faktörünün tek başına istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu anlamına gelmektedir ($p < .001$). $p = ,211$ değeri ise bu etkinin "büyük" düzeyde olduğunu göstermektedir. Yani 20 haftalık süre, deney ve kontrol grubu olmak üzere tüm öğrencilerin başarısında ciddi bir değişim yaratmış olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol grubunun zaman içindeki gelişimlerinin birbirinden farklı olup olmadığına baktığımızda ise $F(1, 259) = 31,130$, Sig. (p): ,000, Partial Eta Squared: ,107 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre etkileşim etkisi istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlıdır ($p < .001$) denilebilmektedir. Ayrıca deney grubunun matematik olimpiyatı odaklı eğitimi ile kontrol grubunun normal müfredat eğitimi, öğrenciler üzerinde birbirinden farklı gelişim eğrileri yaratmıştır. $p = ,107$ değeri, bu farklılığın "orta-üst" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu kanıtlar niteliktedir. Tüm katılımcılar baz alındığında, ön testten son teste doğru gerçekleşen doğrusal artış istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Bu, zaman faktörünün başarı üzerinde net bir yükseltici etkisi olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol grubunun başarı artış hızlarının (eğimlerinin) ise birbirinden anlamlı şekilde farklılaşması ve $p < .001$ olması, bu eğitim farkının tesadüfi olmadığını göstermektedir (Tablo 2).

Tablo 2. Karma Desenli ANOVA sonuçları

Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE_1

Source	surec	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
surec	Linear	101,642	1	101,642	69,076	,000	,211
surec * grup	Linear	45,806	1	45,806	31,130	,000	,107
Error(surec)	Linear	381,104	259	1,471			

Deney ve kontrol gruplarının genel puan ortalamalarına yönelik yapılan Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalar sonucunda; deney grubu ($X = 28,66$) ile kontrol grubu ($X = 28,02$) arasındaki 0,64 puanlık farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır. (Ortalama Fark: ,645, Standart Hata: ,94, $p = ,494$, %95 güven aralığında (-2,50, 1,21)). Bu bulgu, araştırmanın başında ve genelinde grupların birbirine benzer özellikler taşıdığını, asıl farklılaşmanın eğitim müdahalesine bağlı olarak zaman içindeki değişimde (etkileşim etkisinde) ortaya çıktığını teyit etmektedir.

20 haftalık süreçte grupların katettiği mesafeyi karşılaştırıldığında sonuç net bir şekilde görülmektedir. Kontrol Grubunun net ortalamasının 27,87 puandan 28,16 puana çıkmış olması, net artışının 0,29 puan olduğu anlamına gelmekte ve bu da uygulanan standart müfredat eğitiminin doğal bir değişimi olarak görülebilmektedir. Benzer şekilde deney Grubunun net ortalamasının 27,92 puandan 29,40 puana çıkmış olması ve net artışının 1,48 puan olması uygulanan ileri düzey matematik eğitiminin yarattığı farkın bir

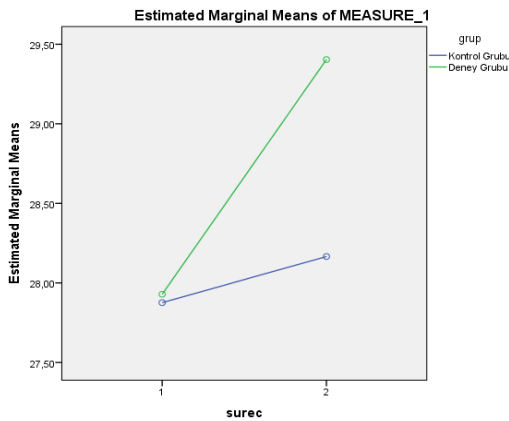


göstergesi olmaktadır. Bu durumda deney grubundaki net artışı, kontrol grubundaki net artışının yaklaşık 5 katı olmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada, eğitim alan deney grubu ile 9. Sınıf ders müfredatına normal devam eden kontrol grubu arasındaki gelişimsel farklar istatistiksel olarak analiz edilmek üzere, 40 sorudan oluşan matematik testi ön test ve son test olmak üzere deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Kontrol grubu ders müfredatına devam ederken deney grubu öğrencileri okul dersleri dışında 20 hafta süre ile hafta sonları 8 saatlik matematik olimpiyat sınavı konularını kapsayan ileri düzey matematik eğitimi almıştır. Eğitim sonunda kontrol ve deney grubuna son test uygulanarak analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, elde edilen tüm bulgular, 20 haftalık destekleyici matematik eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu bir fark yarattığını göstermiştir. Ön test puanları kontrol altına alındığında, deney grubunun kovaryans analizi sonucu son test ortalaması ($\bar{X} = 29,37$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X} = 28,19$) daha yüksek bulunmuştur. Güven aralıkları incelendiğinde, iki grubun tahmin aralıklarının çakışmadığı görülmüştür. Bu bulgu, 20 haftalık matematik eğitiminin, öğrencilerin başlangıç seviyelerinden bağımsız olarak matematik netleri üzerinde pozitif ve istatistiksel olarak güvenilir bir etki yarattığını doğrulamaktadır. Elde edilen bulgular, uygulanan ileri düzey matematik programının öğrencilerin akademik performansları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve kalıcı bir gelişim sağladığını ortaya koymaktadır. Eğitim sonunda deney grubunun net sayılarında 1,48 netlik bir artış oluşurken, kontrol grubundaki artış 0,29 net olmuştur. Deney grubunun gelişimi kontrol grubuna göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Grupların başlangıç seviyeleri benzer olmasına rağmen, süreç sonunda deney grubu lehine oluşan fark, uygulanan programın öğretimsel etkililiğini bilimsel olarak kanıtlamıştır (Grafik1).

Grafik1. Deney ve Kontrol gruplarının süreç içerisindeki net değişimi



Kontrol Grubunun mavi, deney grubunun yeşil olarak belirtildiği grafikte kontrol grubunu hafif bir yükseliş sergilemiş olduğu görülmektedir. Bu durum, normal okul müfredatının ve zamanın getirdiği doğal gelişimi temsil etmektedir. Deney grubu ise kontrol grubunun aksine çok dik bir yükseliş (ivme) göstermiştir. Başlangıç ölçümlerinde birbirine oldukça yakın olan deney ve kontrol gruplarının, süreç sonunda belirgin bir şekilde ayrıştığı görülmektedir. Kontrol grubunun sergilediği sınırlı artışa karşın, deney grubunun sergilediği yüksek ivmeli doğrusal artış, uygulanan eğitim programının matematik yapabilme kapasitesi üzerindeki etkisini görsel olarak da doğrulamaktadır (Grafik1).

Sonuç olarak, 20 haftalık süreç boyunca hafta sonları uygulanan 8 saatlik yoğunlaştırılmış matematik



eğitimi, öğrencilerin problem çözme stratejilerini çeşitlendirmiş ve akademik özgüvenlerini pekiştirmiştir. Bu çalışma, ortaöğretim kademesinde matematik olimpiyatı konularını içeren ileri düzey içeriklerin, öğrencilerin genel matematik başarısını yükseltmede stratejik bir etkiye bulunduğunu bilimsel olarak da göstermiştir.

Bu sonuçlardan yola çıkarak, öğrencilerin analiz ve muhakeme yeteneklerini güçlendirmek ve akademik öz güvenlerini pekiştirerek teorikten pratiğe geçmeleri konusunda ders müfredatına ilaveten matematik olimpiyat konularını içeren ileri düzey matematik programlarına yer verilmesi öğrencilerin matematik yapabilme yeteneklerini daha yüksek seviyeye taşıyabilecektir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, Y. (2015). *Matematik öğretiminde sarmal yaklaşım ve öğrenci başarısı*. Pegem Akademi.
- Alizade, R., & Delale, C. F. (2005). *Matematik olimpiyatları soruları ve çözümleri*. TÜBİTAK Yayınları.
- Altunışık, U. (2015a). 9. Sınıf matematik dersinin hayatla ilişkilendirilme düzeyi üzerine bir inceleme. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*.
- Altunışık, U. (2015b). Matematikğin günlük hayattaki yeri ve öğrenci tutumları üzerine bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Dergisi*.
- BİDEB. (2025). *Ulusal bilim olimpiyatları istatistik ve değerlendirme raporu*. TÜBİTAK.
- Çakmak, L. (2012). Cebirsel eşitsizliklerde ileri teknikler. *Matematik Dünyası Dergisi Seçkileri*.
- Karakaş, H. İ. (2002). Üstün yetenekli çocukların matematik eğitimi. *Matematikçiler Derneği Bülteni*.
- Kuşçuoğlu, İ. (2014). *Olimpiyat geometrisinde temel teoremler ve ispatlar*. Altın Nokta Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). *Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Nesin, A. (2010). *Matematik ve korku*. Nesin Yayınları.
- Nesin, A. (2011). *Matematik ve oyun*. Nesin Yayınları.
- Öngün, S. (2021a). TÜBİTAK matematik olimpiyatlarına katılan öğrencilerin akademik öz-yeterlilik algıları. *Eğitim ve Bilim*.
- Öngün, S. (2021b). Üstün yetenekli öğrencilerde olimpiyat düzeyinde matematik eğitiminin problem çözme becerilerine etkisi. *Akademik Eğitim Dergisi*.
- Öngün, S. (2022). İstatistik okuryazarlığı ve müfredat uyumluluğu. *Matematik Eğitimi Dergisi*.
- Özdemir, F. (2021). *Lise matematiğinde mantıksal muhakeme ve başlangıç sorunları*. Bilim Yolu Yayınları.
- Özdemir, M. (2016). *Matematik olimpiyatlarına hazırlık el kitabı*. Altın Nokta Yayınları.
- Özdemir, M. (2018). *Sayılar teorisi: Olimpiyat hazırlık dizisi*. Altın Nokta Yayınları.
- Polya, G. (1945). *How to solve it: A new aspect of mathematical method*. Princeton University Press.
- Selçuk, Z. (2019). Eğitimde 2023 vizyonu ve matematik seferberliği. *Milli Eğitim Dergisi*.



Şad, S. N. (2017). *Matematik öğretim programlarının değerlendirilmesi*. İnönü Üniversitesi Yayınları.

Şad, S. N., ve ark. (2017). *Matematiksel modelleme: Teoriden uygulamaya*. Pegem Akademi.

TÜBİTAK. (2024). *Ulusal bilim olimpiyatları sınav konuları ve kapsamı*. <https://www.tubitak.gov.tr>



TYT VE AYT SINAVLARINDA MATEMATİK BAŞARISININ YIL VE CİNSİYET DEĞİŞKENLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Tuğba TUĞ

Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, tugbatug@yyu.edu.tr,

0000-0002-7197-0747

Özet

TYT ve AYT oturumlarındaki matematik testleri, ölçme ve değerlendirme ilkeleri açısından farklı bilişsel basamakları hedefleyen tamamlayıcı sınavlardır. Temel Yeterlilik Testi (TYT) matematik soruları, ağırlıklı olarak adayların temel kavramları gündelik hayat senaryolarına transfer edebilme, muhakeme yürütme ve operasyonel hızı yönetme becerilerini "sayısal okuryazarlık" çerçevesinde test etmektedir. Buna karşın Alan Yeterlilik Testleri (AYT) kapsamındaki matematik soruları, Bloom taksonomisinin üst düzey basamaklarına odaklanarak; ileri düzey müfredat birikimini, soyutlama kabiliyetini ve karmaşık algoritmik çözümleme yetisini ölçmeyi amaçlamaktadır.

Bu çalışmada, bir ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 413 öğrencinin 2023-2025 yılları arasında son üç yıla ait TYT ve AYT matematik netlerinin; cinsiyet ve yıl değişkenleri açısından istatistiksel olarak analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, Bağımsız Örneklem T-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Korelasyon ve Regresyon Analizleri kullanılarak Matematik testlerinin değişkenler üzerindeki farklılığı ve değişimi incelenmiştir.

Çalışma grubunun %46,5'ini kız, %53,5'ini erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Genel ortalamalar incelendiğinde, öğrencilerin TYT matematik ortalamasının (28,61), AYT matematik ortalamasından (25,47) daha yüksek olduğu saptanmıştır. Her iki test grubunda da puanların negatif çarpıklık sergilemesi, öğrenci başarısının genel ortalamanın üzerinde kümелendiğini göstermektedir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, hem TYT hem de AYT matematik netlerinde yıllar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur ($p < 0,05$). TYT sınavlarında 2024 yılı (31,30 net) diğer yıllara oranla anlamlı derecede en yüksek matematik netinin yapıldığı yıl olurken, AYT sınavlarında TYT'nin aksine 2024 yılı en düşük matematik netinin yapıldığı yıl olmuştur. Bu durum, sınavların kapsam geçerliliği ve zorluk düzeylerinin yıllara göre farklılaştığını göstermektedir. TYT'de standart sapma 7,4 iken, AYT'de 9,69'dur. AYT netleri öğrenciler arasında daha fazla farklılık göstermektedir. Bu durum, AYT'de çok iyi yapanlarla çok düşük yapanlar arasındaki uçurumun, TYT'ye göre daha geniş olduğunu göstermektedir. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları, cinsiyetin sınav türüne göre farklı etkiler yarattığını ortaya koymuştur. TYT Matematik netleri incelendiğinde Kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmazken ($p = 0,317$) tam tersine AYT Matematik netleri incelendiğinde ise Erkek öğrencilerin (26,58), kız öğrencilere (24,19) oranla anlamlı derecede daha yüksek net yaptığı görülmüştür ($p = 0,011$). Bu bulgu, ileri düzey matematik gerektiren AYT oturumunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre odaklanma düzeyinin daha yüksek olduğunu gösterebilmektedir. Korelasyon ve Regresyon Analizleri sonuçlarına göre TYT ve AYT matematik netleri arasında güçlü ve pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır ($r = 0,691; p < 0,01$). TYT ve AYT arasındaki yüksek korelasyon, temel matematik eğitiminin akademik başarıdaki sürdürülebilir rolünü doğrulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: TYT Matematik, AYT Matematik, T-Testi, ANOVA.



INVESTIGATION OF MATHEMATICS ACHIEVEMENT IN TYT AND AYT EXAMS IN TERMS OF YEAR AND GENDER VARIABLES

Tuğba TUĞ

*Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüüüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, tugbatug@yyu.edu.tr,
0000-0002-7197-0747*

Abstract

Mathematics tests in the Basic Proficiency Test (TYT) and Higher Education Institutions Test (AYT) sessions are complementary exams targeting different cognitive levels in terms of measurement and evaluation principles. TYT mathematics questions primarily test candidates' ability to transfer basic concepts into real-life scenarios, their reasoning skills, and their operational speed within the framework of "numerical literacy." In contrast, mathematics questions in AYT focus on the higher-order levels of Bloom's Taxonomy, aiming to measure advanced curriculum knowledge, abstraction skills, and complex algorithmic analytical abilities.

This study aims to statistically analyze the TYT and AYT mathematics scores of 413 students studying in a secondary education institution over the last three years, between 2023 and 2025, in terms of gender and year variables. The relational survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study. In the data analysis, descriptive statistics, Independent Samples T-Test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), Correlation, and Regression Analyses were utilized to examine the differences and changes in mathematics tests based on the variables.

The study group consists of 46.5% female and 53.5% male students. When the overall averages are examined, it is determined that the students' TYT mathematics average (28.61) is higher than the AYT mathematics average (25.47). The negative skewness observed in both test groups indicates that student achievement is clustered above the general average. According to the One-Way Analysis of Variance (ANOVA) results, statistically significant differences were found between years in both TYT and AYT mathematics scores ($p < 0.05$). While 2024 (31.30 net) was the year with significantly higher mathematics scores in TYT exams compared to other years, unlike TYT, 2024 was the year with the lowest mathematics scores in AYT exams. This situation indicates that the content validity and difficulty levels of the exams vary by year. While the standard deviation in TYT is 7.4, it is 9.69 in AYT. AYT scores show more variation among students, indicating that the gap between high achievers and low achievers is wider in AYT compared to TYT. Independent samples t-test results revealed that gender creates different effects depending on the type of exam. While no statistically significant difference was found between male and female students in TYT mathematics scores ($p = 0.317$), in contrast, it was observed that male students (26.58) had significantly higher scores than female students (24.19) in AYT mathematics scores ($p = 0.011$). This finding may suggest that male students have higher levels of focus in the AYT session, which requires advanced mathematics. According to the results of Correlation and Regression Analyses, a strong and positive relationship was found between TYT and AYT mathematics scores ($r = 0.691$; $p < 0.01$). The high correlation between TYT and AYT confirms the sustainable role of basic mathematics education in academic success.

Keywords: TYT Mathematics, AYT Mathematics, T-Test, ANOVA.



GİRİŞ

Türkiye'de 2018 yılı itibarıyla uygulanmaya başlanan Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS), iki ana oturumdan oluşmaktadır. Türkiye'de yükseköğretime geçiş sisteminin temel ayaklarını oluşturan Temel Yeterlilik Testi (TYT) ve Alan Yeterlilik Testleri (AYT), öğrencilerin sıralanmasında ve yerleştirilmesinde kritik bir role sahiptir. Bu sınavlarda yer alan matematik soruları, ayırt ediciliği en yüksek olan ve adayın yerleşme puanını doğrudan etkileyen parametrelerin başında gelmektedir. İlk oturum olan TYT, adayların temel yeterliliklerini ölçmeyi hedeflerken; ikinci oturum olan AYT ise adayların alan bilgisini test etmektedir. Bu yeni sistemle birlikte matematik sorularının tarzında da köklü bir değişim yaşanmıştır.

Gökçe ve Göktürk (2021) tarafından yapılan çalışmada, TYT matematik sorularının sadece formül ezberine dayalı olmadığı, günlük hayatla ilişkilendirilmiş, okuma-anlama, mantıksal akıl yürütme ve problem çözme becerilerini ölçen "yeni nesil" sorulardan oluştuğu belirtilmiştir. Öte yandan, alan bilgisini ölçen AYT oturumuna odaklanan Yıldırım ve Yanık (2023), AYT matematik sorularının TYT'ye kıyasla daha akademik, soyut ve üst düzey bilişsel basamakları (analiz ve sentez) hedefleyen bir yapıda olduğunu ortaya koymuşlardır. Sınavlar arasındaki bu karakter farkının, öğrencilerin ders çalışma stratejilerini ve sınav başarılarını doğrudan etki ettiğini vurgulamaktadır.

TYT matematik testinde yer alan konular temel olarak 9. ve 10. sınıf müfredatını (Sayılar, Bölünebilme, Ebob-Ekok, Rasyonel Sayılar, Denklem ve Eşitsizlikler, Üslü-Köklü İfadeler, Oran-Orantı, Problemler, Kümeler, Fonksiyonlar, Permütasyon-Kombinasyon-Olasılık ve Temel Geometri) kapsamaktadır. Ancak literatür, konuların kendisinden ziyade bu konuların sorulma biçimine ve "yeni nesil" soru tipine odaklanmaktadır. Yapılan çalışmalarda, TYT matematik konuları içinde özellikle "Problemler" alt başlığının ağırlığı ve niteliği incelenmiştir. Geleneksel cebirsel işlemler yerine okuma-anlama ve günlük yaşam durumlarını matematiksel modele dönüştürme becerisi gerektiren "yeni nesil" problem sorularının, öğrencilerin en çok zorlandığı ve aynı zamanda sınavın ayırt ediciliğini en çok sağlayan konu grubu olduğu saptanmıştır (Yılmaz ve Özdemir, 2020). Bir başka çalışmada ise TYT matematik sorularının matematiksel okuryazarlık düzeylerini incelemiş ve sınavdaki soruların PISA ve TIMSS gibi uluslararası standartlardaki "akıl yürütme" ve "bağlam oluşturma" yeterlilikleriyle yüksek düzeyde uyumlu olduğu, fonksiyonlar ve veri analizi (istatistik) gibi konuların da artık formül odaklı değil, grafik okuma ve yorumlama becerisi üzerinden test edildiği belirtilmiştir (Arslan ve Çelik, 2022).

AYT matematik testinde yer alan konular ise İleri Düzey Fonksiyonlar, Analitik Geometri, Polinomlar, İkinci Dereceden Denklemler, Logaritma, Diziler, Trigonometri ve özellikle "Limit-Türev-İntegral" üçlüsü) 11. ve 12. sınıf ileri düzey matematik müfredatını temel alan üst düzey bilişsel gelişimi ölçmektedir. AYT matematik sorularının konu dağılımlarının ve Bloom Taksonomisi'ne göre bilişsel seviyelerinin analiz edildiği çalışmada, AYT'nin TYT gibi bağlamsal günlük hayat sorulardan ziyade, doğrudan matematiksel semboller, soyutlama ve bilgiye dayandığı ortaya konulmuştur. Özellikle Limit, Türev ve İntegral konularına ait soruların, öğrencilerin analiz ve sentez gibi üst düzey bilişsel basamaklardaki yeterliliklerini ölçtüğü ve bu konuların ayırt ediciliklerinin son derece yüksek olduğu belirtilmiştir. (Çetin ve Kahraman, 2023).

AYT geometri konularından çemberin analitiği, katı cisimler ve trigonometri gibi konuların soyut yapısı nedeniyle öğrencilerin geometrik akıl yürütme becerilerinde ciddi kavram yanılgıları yaşadıkları belirtilmiş, AYT geometrisinin formül ezberinden ziyade uzamsal görselleştirme gerektirdiği ifade edilmektedir (Demir ve Gezer, 2021).

Akar (2024) tarafından lise son sınıf öğrencileriyle yürütülen nitel bir araştırmada, öğrencilerin TYT ve



AYT matematik konularına yükledikleri anlamlar ve hissettikleri zorluk dereceleri incelenmiştir.

Çalışmanın sonucuna göre; öğrenciler TYT matematik konularını (örneğin sayılar ve problemler) "anlaşılması kolay ancak sınavda süreyi yetiştirmesi ve yorumlaması zor" olarak nitelendirirken; AYT konularını (örneğin logaritma, türev, integral) ise "formül ve kuralları öğrenilmesi zor ancak kuralı bilince sınavda çözmesi daha kesin-doğrulanabilir" olarak algıladıklarını belirtmişlerdir.

TYT ve AYT matematik sorularının analitik düşünme, muhakeme ve üst düzey alan bilgisi gerektiren seçici bir yapıda olduğu konusunda uzlaşa vardır. Kız ve erkek öğrencilerin bu soruları çözebilme ve matematik yapabilme yeterlilikleri incelendiğinde ise; biyolojik temelli bir zihinsel kapasite farkından ziyade; toplumsal cinsiyet rollerinin getirdiği önyargılar, sınav anı stratejileri ve risk alma davranışları, matematik kaygısı ve öz-yeterlik algısı gibi duyuşsal faktörlerin, kız ve erkek öğrencilerin matematik sınav performanslarındaki farklılaşmaları besleyen temel unsurlar olduğu görülmektedir.

Her iki sınav türünde de cinsiyet değişkeninin matematik başarısı üzerindeki etkisi uzun yıllardır tartışılan ve çok boyutlu dinamiklere sahip bir konudur. Türkiye'deki ulusal sınavlarda kız ve erkek öğrencilerin matematik yapabilme yeterlilikleri üzerine yürütülen çalışmalar, tek bir genel doğrudan ziyade karmaşık sonuçlar sunmaktadır.

Son dönem çalışmalarda, kız ve erkek öğrencilerin matematik yeterlilikleri arasındaki farkların bilişsel yetenekten ziyade duyuşsal faktörlerden kaynaklandığı fikri öne çıkmaktadır. Karataş (2026) tarafından yapılan bir çalışmada, "matematiğin erkek alanı olduğu" yönündeki toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının, kız öğrenciler üzerinde görünür ve görünür olmayan (aile, öğretmen, medya) kanallarla baskı yarattığı ve bu durumun kız öğrencilerde matematik kaygısını artırdığı belirtilmiştir. Yüksek matematik kaygısının kız öğrencilerin gerçek performanslarını yansıtmalarının önünde yapısal bir engel teşkil ettiği ifade edilmektedir. Öğrencilerin matematiksel özyeterlilik algılarını inceleyen Altun (2006), kız ve erkek öğrencilerin genel bilişsel kapasitelerinde matematik öğrenimi açısından biyolojik bir farklılık bulunmadığını, ancak öz-düzenleme stratejileri ve matematiksel öz-yeterlik inançlarında farklılaşmalar görüldüğünü saptamıştır. Benzer şekilde, Alıcı ve Altun (2007) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada, matematik dersine yönelik bilişüstü becerilerin ve öz-yeterlik algısının cinsiyete göre değişkenlik gösterebildiği, ancak bu durumun doğrudan akademik başarıyı mutlak bir şekilde belirlemediği tespit edilmiştir.

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) verileri ve benzeri ulusal/uluslararası sınav sonuçları üzerinden yapılan analizler ise performansa dair somut çıktılar sunmaktadır. Uluslararası düzeyde Aydın Doğan Vakfı (2019) raporunda yer alan PISA verilerine dayalı analizlere göre, Türkiye'deki kız öğrencilerin okuma becerilerinde erkek akranlarına göre istikrarlı bir şekilde anlamlı derecede yüksek performans gösterdiği, ancak matematik ve fen alanlarında ortalama olarak kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir uçurum bulunmadığı rapor edilmiştir. Ancak konu TYT ve AYT gibi zamana karşı yarışılan ve yüksek rekabet içeren ulusal seçme sınavlarına geldiğinde örüntü biraz değişebilmektedir. YKS sonuçları üzerinde yapılan makro-analizde, genel başarıda ve Türkçe alt testlerinde kız öğrencilerin net ortalamalarının daha yüksek olduğu görülürken, TYT ve özellikle AYT matematik alt testlerinde erkek öğrencilerin ham puan ve net ortalamalarının kız öğrencilere kıyasla az bir farkla da olsa anlamlı düzeyde yüksek çıktığı belirlenmiştir (Savaş ve ark. 2021). Bu durum, erkek öğrencilerin test çözme hızları, risk alma eğilimleri (boş bırakma yerine tahmin etme) ve matematiksel kaygı düzeylerinin kız öğrencilere göre daha düşük olmasıyla ilişkilendirmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, bir ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 413 öğrencinin 2023-2025 yılları arasında son



üç yıla ait TYT ve AYT matematik netlerinin; cinsiyet ve yıl değişkenleri açısından istatistiksel olarak analiz edilmesi amaçlamıştır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden faydalanılmıştır.

Araştırma Grubu/Örneklem/İnceleme Nesnesi

Çalışmanın örneklem grubunu, Van'da bir ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 413 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 2023-2025 yılları arasında son üç yıla ait TYT ve AYT matematik netlerinin; cinsiyet ve yıl değişkenleri açısından istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada Van'da bir ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 413 öğrencinin 2023-2025 yılları arasında son üç yıla ait TYT ve AYT matematik netleri kullanılmıştır. Çalışmadaki veriler cinsiyet ve yıl değişkenlerine göre nicel yöntemlerle istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, Bağımsız Örneklem T-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Korelasyon ve Regresyon Analizleri kullanılarak Matematik testlerinin değişkenler üzerindeki farklılığı ve değişimi incelenmiştir.

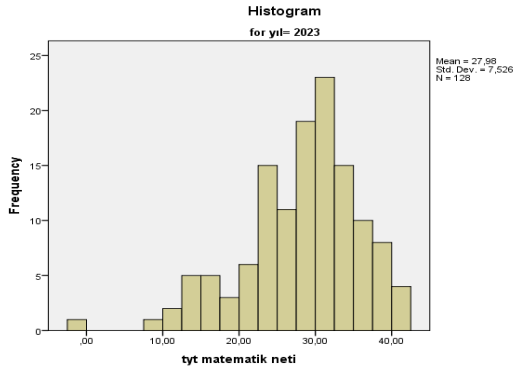
BULGULAR ve TARTIŞMA

Çalışmada, bir ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 413 öğrencinin 2023-2025 yılları arasında son üç yıla ait TYT ve AYT matematik netleri cinsiyet ve yıl değişkenlerine göre incelendiğinde 413 öğrenciden 192'sinin kız öğrencilerde, geriye kalan 221 öğrencinin ise erkek öğrencilerden oluştuğu görülmüştür. 2023 yılında sınava giren 128 öğrenci, 2024 yılında 159 öğrenci ve 2025 yılında ise 126 öğrencinin sınava girdiği görülmüştür. Yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri sonucunda, TYT Matematik netlerinin tüm yıllarda (2023, 2024, 2025) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde normal dağılımdan sapma gösterdiği saptanmıştır ($p < 0,05$).

Bu durumun temel nedeni, negatif çarpıklık (negative skewness) durumudur. Yani öğrencilerin büyük bir kısmının yüksek netlerde kümelenmesi, normal dağılımın sola çarpık olmasına neden olmuştur (Grafik1).



Grafik1. TYT Matematik netlerinin yıllar içindeki değişim grafiği



Öğrencilerin yıllar içerisinde girmiş oldukları TYT ve AYT sınavlarında almış oldukları matematik netlerinin cinsiyet değişkeni üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bunun için kullanılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda, öğrencilerin TYT Matematik başarıları üzerinde cinsiyet değişkeninin belirleyici bir rol oynamadığı saptanmıştır ($t(411) = -1,002$; $p = 0,317$). Elde edilen bulgular, okulun eğitim ortamında matematik başarısının cinsiyetten bağımsız olarak dengeli bir dağılım sergilediğini ortaya koymaktadır. Yapılan analiz sonucunda, AYT Matematik net ortalamaları arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t(410,48) = -2,55$; $p = 0,011$). Erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla ileri düzey matematik testinde yaklaşık 2,40 netlik bir başarı üstünlüğü sergilediği görülmektedir.

TYT Matematik netlerinin yıllara göre (2023, 2024, 2025) değişimini analiz etmek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testinden faydalanılmıştır. Analiz sonuçlarına bakıldığında; güven aralığı değerinin ($p < 0,05$) olması yıllar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Yani okulun yıllar içerisindeki başarısı son üç yılda tesadüfen değil, sistematik bir şekilde değişmiştir. Değişimin hangi yıllar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırmalar testlerinden Tukey HSD testi kullanılmış ve elde edilen sonuçlar incelendiğinde üç yılın da birbirinden farklı olduğu görülmüştür. 2024 yılı, 2023'ten 3,32 net daha başarılı ($p = ,000$), 2024 yılı, 2025'ten 5,44 net daha başarılı ($p = ,000$) olarak bulunmuştur. Bu net farkı, veriler arasındaki en keskin net farkı olmuştur. 2023 yılı ise 2025'ten 2,12 net daha başarılı ($p = ,044$) olarak bulunmuştur. Bu fark da anlamlıdır ancak diğer yıllara göre daha düşüktür (Tablo1).

Tablo1. TYT Matematik netlerinin yıllara göre etkisi ANOVA tablosu

ANOVA Table						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
tyt matematik neti * yıl	Between Groups (Combined)	2161,124	2	1080,562	21,719	,000
	Within Groups	20397,973	410	49,751		
	Total	22559,097	412			

Tablo2. AYT Matematik netlerinin yıllara göre etkisi ANOVA Tablosu

ANOVA					
ayt matematik neti	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1442,008	2	721,004	7,933	,000
Within Groups	37262,150	410	90,883		
Total	38704,158	412			



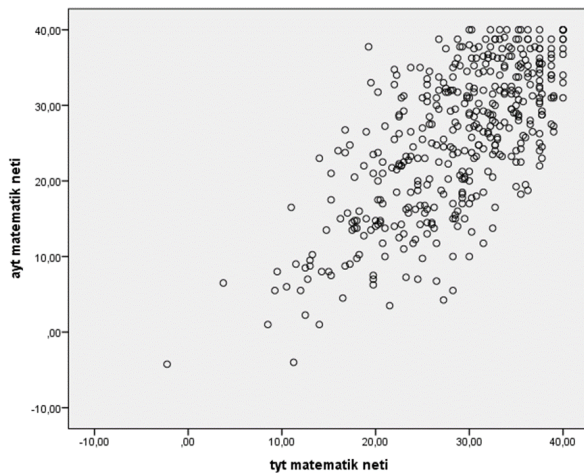
AYT Matematik netlerinin yıllara göre (2023, 2024, 2025) değişimini analiz etmek için yine Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre elde edilen istatistiksel sonuçlar TYT verileriyle kıyaslandığında, okulun AYT performansında daha farklı bir tablo göze çarpmaktadır. AYT Matematik ortalamalarında yıllara göre belirgin bir değişim olduğu görülmüştür. 2023 yılı matematik net ortalaması, 26,78 net, 2024 yılı matematik net ortalaması 23,11 net (en düşük yıl) ve 2025 yılı matematik net ortalaması 27,11 net (en yüksek yıl) olarak hesaplanmıştır. Tüm yıllar için 413 öğrencinin AYT matematik net ortalaması 25,47 olarak bulunmuştur. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tablosu incelendiğinde F değeri 7,933 ve p değeri ,000 olarak bulunmuştur. $p < 0,05$ olması AYT matematik netlerinin yıllar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Tablo2).

Farklılığın hangi yıllarda anlamlı olduğunu belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testleri olan Tukey ve Duncan testleri incelendiğinde yılların iki ana kümeye yoğunlaştığı görülmüştür. Düşük başarı sadece 2024 yılında gözlenirken yüksek başarı 2023 ve 2025 yıllarında olmuştur.

TYT ve AYT sınavlarının arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. İlişkinin gücünü ve yönünü belirlemek amacıyla pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış ve korelasyon katsayısı 0,691 olarak bulunmuştur. Bu değer TYT ve AYT matematik netleri arasında güçlü ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu gösterir. Bu durum, TYT Matematik netleri arttıkça, AYT matematik netlerinin de buna paralel olarak artma eğiliminde olduğunu gösterir. İstatistiksel anlamlılık değerinin 0,01'den ($p < 0,01$) küçük olması ilişkinin istatistiksel olarak çok yüksek derecede anlamlı olduğunu ve bu ilişkinin tesadüfi olmadığını gösterir.

Korelasyon katsayısının karesini alındığında bulunan 0,477 değeri belirleyicilik katsayısıdır. Bu değer bir öğrencinin AYT Matematik başarısındaki değişkenliğin %48'inin, sadece TYT Matematik netlerine bakılarak açıklanabileceği anlamına gelmektedir. Geriye kalan %52'lik kısmın ise; AYT'ye özel ileri düzey konular (limit, türev, integral vb.), sınav anı yönetimi ve alan odaklı çalışma disiplini gibi diğer faktörlere bağlı olabileceği düşünülmektedir.

Grafik2. Modelin serpilme grafiği



TYT ve AYT matematik netleri arasındaki doğrusal ilişki serpilme diyagramı ile incelendiğinde; noktaların pozitif bir regresyon hattı oluşturacak şekilde kümелendiği görülmektedir. Özellikle yüksek



net aralıklarındaki yoğunlaşma, TYT başarısının AYT başarısı için kritik bir belirleyici (yordayıcı) olduğunu desteklemektedir (Grafik2).

TYT Matematik netlerini yordamaya yönelik kurulan regresyon modeli ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3,055$; $p=0,048$). Fakat modelin açıklama kapasitesi ($0,015$) olarak bulunmuştur ve bu ise oldukça düşük bir değerdir. Değişkenler bazında incelendiğinde ise, cinsiyetin netler üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmazken ($p=0,328$), yıl değişkeninin netleri anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır ($p=0,025$) (Tablo3).

Bu sonuç, daha önce yapılan t-testi ve ANOVA sonuçlarını da destekler nitelikte olmuştur. TYT sınavı için cinsiyet değil, sınavın yapıldığı yılın şartları daha belirleyici olmuştur.

Tablo3. Modelin Regresyon Analizi Tablosu

Coefficients ^a					
Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1					
	(Constant)	21,451	1,964	10,924	,000
	cinsiyet	2,398	,951	,124	,012
	yıl	,172	,605	,014	,777

a. Dependent Variable: ayt matematik neti

AYT Matematik netlerine yönelik yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda modelin anlamlı olduğu ($F(2,410)=3,209$; $p=0,041$) saptanmıştır. Ancak değişkenler tekil olarak incelendiğinde, yıl değişkeninin AYT başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmazken ($p=0,777$), cinsiyetin AYT matematik netlerini yordamada anlamlı bir katkı sunduğu ($p=0,012$) tespit edilmiştir. Belirleyicilik katsayısının $0,015$ olması modelin açıklayıcı gücünün TYT ile benzer olduğunu göstermektedir. Bu durum AYT matematik netlerindeki değişimin sadece $\%1,5$ 'nin cinsiyet ve yıl değişkenleriyle açıklanabildiğini göstermektedir (Tablo3).

SONUÇ VE ÖNERİLER

YKS matematik literatürü tarandığında ortaya çıkan temel sentez şudur: TYT matematik konuları temel düzeyde olsa da soruların "okuduğunu anlama ve modelleme" becerisine dayanması yapısal bir zorluk üretmektedir. AYT matematik konuları ise akademik olarak "ileri düzey ve soyut" yapısıyla öne çıkmakta, öğrencilerin doğrudan matematiksel bilgi birikimini ve işlem kabiliyetini test etmektedir. Dolayısıyla, başarılı bir sınav performansı için TYT'de esnek düşünme ve hız, AYT'de ise derinlemesine konu hakimiyeti ve soyutlama yeteneği belirleyici olmaktadır.

Çalışmada yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular, okulun matematik başarısının dinamiklerine dair bazı temel sonuçları ortaya koymaktadır. Araştırmanın en dikkat çekici bulgularından biri, TYT ve AYT matematik netleri arasında saptanan güçlü ve pozitif yönlü ilişkidir ($r = 0,691$; $p < 0,01$). Bu sonuç, TYT kapsamındaki temel matematiksel akıl yürütme ve sayısal okuryazarlık becerilerinin, AYT'nin gerektirdiği ileri düzey algoritmik ve soyut matematiksel düşünme yetisi için kritik bir ön koşul olduğunu kanıtlamaktadır. AYT başarısındaki varyansın yaklaşık $\%48$ 'inin TYT performansı ile açıklanabilmesi, temel eğitim kademesindeki matematik yetkinliğinin akademik



sürdürülebilirlik açısından belirleyici olduğunu göstermektedir.

Yıllara göre yapılan analizlerde (ANOVA), hem TYT hem de AYT netlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar tespit edilmiştir. Ancak bu değişimler her iki sınavda zıt yönlü seyretmiştir. 2024 yılı, TYT oturumunda son üç yılın en yüksek ortalaması (31,30 net) olurken; AYT oturumunda aynı yıl en düşük performans (23,11 net) kaydedilmiştir. Bu asimetrik durum, sınavların zorluk derecelerinin ve ayırt edicilik katsayılarının yıllara göre standart bir yapıda olmadığını; özellikle 2024 AYT matematik testinin kapsam geçerliliği ve güçlük düzeyinin adaylar üzerinde sınırlayıcı bir etki yarattığını düşündürmektedir.

Cinsiyet bazlı analizler, matematik başarısının sınav türüne göre farklılaştığını ortaya koymuştur. Temel yeterlilik düzeyinde (TYT), kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p = 0,317$). Bu bulgu, temel matematiksel yetkinliklerin kazanılmasında cinsiyetin bir avantaj veya dezavantaj oluşturmadığını göstermektedir. Alan yeterliliği düzeyinde (AYT) ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla anlamlı derecede daha yüksek performans sergilediği görülmüştür ($p = 0,011$). Çoklu doğrusal regresyon analizi de bu bulguyu destekleyerek, AYT başarısının anlamlı bir yordayıcısının cinsiyet olduğunu ortaya koymuştur.

Özetle; TYT başarısı büyük oranda sınavın yapıldığı yıla ve soru yapısına duyarlıyken, AYT başarısında cinsiyet faktörünün ve TYT’den gelen akademik temelin daha baskın olduğu saptanmıştır. Özellikle AYT oturumundaki standart sapmanın TYT’ye göre daha yüksek olması ($9,69 > 7,40$), alan sınavının öğrenciler arasındaki başarı makasını daha fazla açtığını ve üst düzey bilişsel becerilerin ölçülmesinde daha ayırt edici bir rol oynadığını göstermektedir. Eğitim süreçlerinde, özellikle kız öğrencilerin ileri düzey matematik (AYT) konularına yönelik motivasyon ve akademik öz yeterliliklerinin artırılmasına odaklanan stratejik müdahalelerin geliştirilmesi önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Akar, T. (2024). YKS hazırlık sürecindeki öğrencilerin TYT ve AYT matematik konularına yönelik algıları ve başarı stratejileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 45-63.
- Alcı, B. ve Altun, S. (2007). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik özdezenleme ve bilişüstü becerileri, cinsiyete, sınıfa ve alanlara göre farklılaşmakta mıdır? *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 33-44.
- Altun, S. (2006). *Öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin ve öz yeterlik algılarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarılarını yordama gücü* (Doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, S. ve Çelik, H. (2022). TYT matematik sorularının PISA matematik okuryazarlığı yeterlilik düzeyleri açısından analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 30(2), 112-127.
- Aydın Doğan Vakfı. (2019). *Türkiye’de cinsiyete dayalı başarı farkı - PISA analiz raporu*. ADV Yayınları.
- Çetin, M. ve Kahraman, N. (2023). Alan Yeterlilik Testi (AYT) matematik sorularının konu içerikleri ve bilişsel alan düzeylerinin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 14(1), 89-106.
- Demir, Ö. ve Gezer, M. (2021). Lise öğrencilerinin AYT geometri konularındaki kavram yanlışları ve çözüm önerileri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 15(2), 201-



218.

Gökçe, S. ve Göktürk, Ö. (2021). TYT matematik sorularının yenilikçi yaklaşımlar ve matematiksel okuryazarlık bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(3), 245-260.

Karataş, H. (2026). Matematik kaygısının ve matematik performansının ardındaki örtük nedenler: Cinsiyet kalıp yargısının rolü. *Psikoloji ve Eğitim Dergisi*, 31(1), 112-128.

Savaş, E., Taş, S. ve Deryakulu, D. (2021). Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) başarı durumlarının cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 12(2), 185-201.

Yıldırım, M. ve Yanık, H. B. (2023). AYT matematik sorularının bilişsel alan basamakları ve müfredat kazanımları açısından analizi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi (TURCOMAT)*, 14(2), 310-327.

Yılmaz, A. ve Özdemir, S. (2020). Yeni nesil matematik soruları ve problemler konusu: Öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda bir inceleme. *Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 78-95.



6-8. Sınıf Öğrencilerinin Farklı Denklem Türlerini Çözme Süreçlerinde Karşılaştıkları Engeller: Eşittir İşareti ve Bilinmeyen Kavramları Bağlamında Bir İnceleme

Mustafa Emirhan KARATAŞ

Lisansüstü Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,
mustafaemirhan_karatas25@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0009-0009-0455-9593>

İrem KARATAŞ

Lisansüstü Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,
irem_karatas25@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0009-0002-1381-6044>

Fatma MENEKŞE

Lisansüstü Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,
fatma_menekse25@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0009-0005-2649-3864>

Özet

Bu araştırmanın amacı, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin farklı yapısal özellikler taşıyan doğrusal denklemleri çözme süreçlerini başarı durumları, kullandıkları çözüm stratejileri ve sergiledikleri hata örüntüleri açısından incelemektir. Araştırma, nicel araştırma yaklaşımı kapsamında kesitsel tarama desenine dayalı betimsel-karşılaştırmalı bir çalışma olarak yürütülmüştür. Çalışma grubunu 2025-2026 eğitim öğretim yılında Doğu Karadeniz Bölgesi'ndeki ortaokullarda öğrenim gören 26 altıncı sınıf, 42 yedinci sınıf ve 49 sekizinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 117 öğrenci oluşturmuştur. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve altı farklı denklem yapısını içeren 24 maddelik Denklem Çözme Formu aracılığıyla toplanmıştır. Öğrenci yanıtları doğru, kısmen doğru, yanlış ve boş kategorilerinde değerlendirilmiş, çözüm stratejileri işlemsel, ilişkisel veya denge ve diğer stratejiler olarak sınıflandırılmıştır. Hatalı çözümler ise sekiz hata kodu altında incelenmiştir. Verilerin analizinde frekans, yüzde ve Pearson ki-kare bağımsızlık testi kullanılmıştır.

Bulgular, öğrencilerin başarı durumlarının sınıf düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermiştir. Altıncı sınıfta boş cevap oranı yüksekken yedinci sınıfta doğru cevap oranı belirgin biçimde artmıştır. Sekizinci sınıfta boş cevapların azalmasına rağmen yanlış cevap oranının yükseldiği belirlenmiştir. En yüksek doğru cevap oranı $ax \pm b = c$ yapısında elde edilmiş, bilinmeyen aynı tarafta iki kez bulunduğu, sabit terimin eşitliğin solunda yer aldığı ve negatif katsayı içeren yapılarda başarı oranları düşmüştür. Çözüm stratejileri sınıf düzeyine göre farklılaşmış, altıncı ve yedinci sınıflarda işlemsel stratejiler, sekizinci sınıfta ise ilişkisel veya denge stratejileri öne çıkmıştır. En yaygın hata türünün işlem hatası olduğu, bunu diğer veya sınıflandırılmayan hatalar ile bilinmeyi görmezden gelme hatalarının izlediği belirlenmiştir.

Sonuç olarak öğrencilerin denklem çözme performanslarının yalnızca işlem bilgisine değil, denklem yapısını okuma, eşittir işaretini ilişkisel anlamlandırma ve bilinmeyi cebirsel bir nicelik olarak görme becerilerine de bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Denklem çözme, eşittir işareti, bilinmeyen, cebirsel düşünme, ortaokul öğrencileri.



Obstacles Encountered by Sixth- to Eighth-Grade Students in Solving Different Types of Equations: An Examination in the Context of the Equal Sign and the Concept of the Unknown

Mustafa Emirhan KARATAŞ, Graduate Student, Institute of Graduate Studies, Trabzon University, mustafaemirhan_karatas25@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0009-0009-0455-9593>

İrem KARATAŞ, Graduate Student, Institute of Graduate Studies, Trabzon University, irem_karatas25@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0009-0002-1381-6044>

Fatma MENEKŞE, Graduate Student, Institute of Graduate Studies, Trabzon University, fatma_menekse25@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0009-0005-2649-3864>

Abstract

This study aimed to examine the processes through which sixth-, seventh-, and eighth-grade students solve linear equations with different structural characteristics in terms of their achievement levels, solution strategies, and error patterns. The study was conducted as a descriptive-comparative investigation based on a cross-sectional survey design within the quantitative research approach. The study group consisted of 117 students attending lower secondary schools in the Eastern Black Sea Region during the 2025–2026 academic year, including 26 sixth-grade, 42 seventh-grade, and 49 eighth-grade students. Data were collected using a 24-item Equation-Solving Form developed by the researchers and comprising six different equation structures. Students' responses were evaluated as correct, partially correct, incorrect, or blank. Their solution strategies were classified as procedural, relational or balance-based, and other strategies. Incorrect solutions were examined under eight error codes. Frequencies, percentages, and Pearson's chi-square test of independence were used to analyse the data.

The findings showed that students' achievement levels differed significantly by grade level. Although the proportion of blank responses was high among sixth-grade students, the correct response rate increased considerably in the seventh grade. In the eighth grade, the proportion of incorrect responses increased despite a decline in blank responses. The highest correct response rate was obtained for equations in the form $ax \pm b = c$, whereas achievement rates decreased for equations in which the unknown appeared twice on the same side, the constant term was presented on the left-hand side of the equality, or negative coefficients were used. Solution strategies also differed according to grade level. Procedural strategies were predominant among sixth- and seventh-grade students, whereas relational or balance-based strategies were more prominent among eighth-grade students. The most frequent error type was computational error, followed by other or unclassifiable errors and errors involving the disregard of the unknown.

In conclusion, students' equation-solving performance depends not only on procedural knowledge but also on their ability to recognise equation structures, interpret the equal sign relationally, and regard the unknown as an algebraic quantity.

Keywords: equation solving, equal sign, unknown, algebraic thinking, lower secondary school students.



GİRİŞ

Cebirsel düşünme, sayısal işlemlerin ötesinde matematiksel ilişkilerin temsil edilmesini, yapılar arasındaki benzerliklerin fark edilmesini ve bilinmeyen niceliklerle anlamlı işlemler kurulmasını gerektirir. Denklem çözme bu düşünme alanının en görünür uygulamalarından biridir. Öğrencinin bir denklemi çözebilmesi yalnızca işlem sırasını bilmesine değil, eşitliğin iki ifade arasındaki ilişkiyi gösterdiğini ve bilinmeyen üzerinde işlem yapılabilen cebirsel bir nicelik olduğunu kavramasına bağlıdır. Kieran (2022) cebirsel düşünmenin çok boyutlu yapısını vurgularken Radford (2014) cebirsel anlamın sembolik işlemle önce ve sembolik işlemle birlikte geliştiğine dikkat çekmektedir.

Eşittir işaretinin anlamı, denklem çözme davranışının temel belirleyicilerinden biridir. Öğrenciler eşittir işaretini yalnızca soldaki işlemin sonucunu sağ tarafa yazma komutu olarak yorumladığında, eşitliğin korunumu ve iki taraf arasında işlem yapma gereği geri planda kalabilir. Carpenter, Franke ve Levi (2003), Kieran (1981), Molina ve Ambrose (2006) ile Rittle-Johnson ve arkadaşları (2011), ilişkisel eşitlik anlayışının denklem çözme ve aritmetikten cebire geçiş açısından önemini farklı yaş gruplarında göstermiştir. Knuth ve arkadaşları (2006) da eşittir işaretini ilişkisel olarak anlayan öğrencilerin denklem çözmeye daha başarılı olabildiğini bildirmiştir.

Bilinmeyen kavramı da benzer bir kavramsal dönüşüm gerektirir. Harf bazen bulunacak tek bir sayı, bazen değişen nicelik ve bazen genelleştirilmiş sayı olarak kullanılabilir. Doğrusal denklem bağlamında x'in yalnızca doldurulacak bir boşluk ya da çarpma işareti gibi algılanması, öğrencilerin bilinmeyenli terimleri birleştirmesini ve bilinmeyen üzerinde işlem yapmasını güçleştirebilir. Küchemann'ın (1981) bulguları harflerin cebirsel nesne olarak yorumlanmasının öğrenciler için kalıcı bir güçlük olduğunu göstermektedir. Filloy ve Rojano (1989) ile Herscovics ve Linchevski (1994) bu güçlüğü aritmetik düşünmeden cebirsel düşünmeye geçişte ortaya çıkan bilişsel bir eşik olarak ele almıştır.

Denklemlerin yapısal özellikleri, öğrencilerin çözüm sürecinde kullandıkları stratejileri etkileyebilmektedir. Bilinmeyen eşitliğin iki tarafında bulunması, aynı tarafta iki kez yer alması ya da sabit terimin sol tarafta sunulması, terim sırasının değiştirilmesi ve negatif katsayı kullanılması aynı matematiksel çözüm adımlarını gerektiren denklemlerde bile farklı çözüm yaklaşımlarının ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Vlassis (2002) denge modelinin bazı denklem biçimlerinde destekleyici olmasına karşın negatif sayılar ve çıkarma işlemi içeren yapılarda sınırlanabildiğini göstermiştir. Steinle, Stacey ve Price (2022) öğrencilerin denklem yapısını okumadan soldan sağa işlem yapmaya yöneldiğini ve görünüşte basit olan terim birleştirme adımı dahi güçlük yaşayabildiğini belirtmiştir.

Elkjær ve Kieran (2025), $ax \pm b \pm cx = d$ türündeki denklemlerin beklenenden daha zor olduğunu 37.293 öğrencinin çözümü üzerinden göstermiştir. Araştırmacılar, bazı öğrencilerin bilinmeyenleri göz ardı ederek yalnızca görünen sayıları eşitliğin iki tarafı arasında dengelemeye çalıştığını belirlemiş ve bu yaklaşımı Görmezden Gelme ve Dengeleme stratejisi olarak adlandırmıştır. Katsayısız x'in $1x$ olarak görülmemesi, benzer terimlerin bir araya getirilememesi ve denklemin biçimsel görünümüne aşırı bağlılık bu stratejinin oluşumuna katkı sunabilecek açıklamalar arasındadır. Pournara, Sanders ve Takker (2022) ile Hall (2002) da bilinmeyenli terimleri yanlış birleştirme ve terimler arasındaki işaretleri hatalı kullanma örüntülerini raporlamıştır.

Bu çalışmalar, öğrencilerin denklem çözme süreçlerinin denklemin yapısal özelliklerinden bağımsız olarak değerlendirilemeyeceğine işaret etmektedir. Bu doğrultuda mevcut çalışma, ortaokul öğrencilerinin yalnızca tek bir denklem türündeki performanslarına değil, farklı yapısal özellikler taşıyan denklem biçimlerinde ortaya koydukları çözüm örüntülerine birlikte odaklanmaktadır. Böylece



eşittir işaretine ve bilinmeyen kavramına ilişkin anlamlandırmaların, öğrencilerin çözüm stratejilerini ve hata örüntülerini nasıl şekillendirdiğinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada 6–8. sınıf öğrencilerinin farklı yapısal özellikler taşıyan doğrusal denklem türlerini çözme süreçlerinde karşılaştıkları güçlükleri, eşittir işaretine ve bilinmeyen kavramına yükledikleri anlamlar çerçevesinde inceleyerek, denklemlerin yapısal biçiminin öğrencilerin çözüm stratejileri, hata örüntüleri ve kavramsal engelleri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır.

Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 6–8. sınıf öğrencilerinin farklı yapısal özellikler taşıyan doğrusal denklem türlerini çözme başarıları nasıldır ve bu başarı durumları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
2. 6–8. sınıf öğrencilerinin doğrusal denklemleri çözme süreçlerinde kullandıkları stratejiler, eşittir işaretine ve bilinmeyen kavramına yükledikleri anlamlar açısından nasıl sınıflandırılmaktadır?
3. 6–8. sınıf öğrencilerinin farklı doğrusal denklem türlerini çözerken sergiledikleri hatalı stratejiler nelerdir ve bu hatalı stratejiler denklemlerin yapısal özelliklerine göre nasıl değişmektedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımı kapsamında kesitsel tarama desenine dayalı betimsel-karşılaştırmalı bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Tarama araştırmaları, bir grubun belirli bir konuya ilişkin mevcut durumunu herhangi bir müdahalede bulunmadan betimlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 2020; Büyüköztürk vd., 2020). Kesitsel tarama deseninde ise veriler tek bir zaman diliminde toplanarak incelenen durumun mevcut görünümü ortaya konulur (Creswell, 2012).

Bu çalışmada, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin farklı yapısal özelliklere sahip doğrusal denklemleri çözme süreçleri, tek bir veri toplama sürecinde elde edilen yazılı cevaplar üzerinden incelenmiştir. Öğrencilerin denklem çözme başarıları, kullandıkları çözüm stratejileri ve sergiledikleri hatalı stratejiler sınıf düzeyi ve denklem türü açısından karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Bu nedenle araştırma, öğrencilerin denklem çözme süreçlerindeki mevcut durumu ortaya koymayı ve bu durumun farklı sınıf düzeyleri ile denklem türlerine göre nasıl değiştiğini belirlemeyi amaçlayan kesitsel ve betimsel-karşılaştırmalı nicel bir çalışma niteliğindedir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2025–2026 eğitim-öğretim yılında Doğu Karadeniz Bölgesi'nde bulunan ortaokullarda öğrenim gören toplam 117 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılarak oluşturulmuştur. Bu kapsamda araştırmaya, araştırmacıların erişim sağlayabildiği ve çalışma ölçütlerini karşılayan 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri dâhil edilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmacıya erişilebilir katılımcılar üzerinden veri toplama sürecini daha uygulanabilir ve hızlı biçimde yürütme olanağı sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Çalışma grubunun sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.



Tablo 1 Sınıf düzeylerine göre dağılımı

Sınıf Düzeyi	Öğrenci Sayısı
6. Sınıf	26
7. Sınıf	42
8. Sınıf	49

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen 24 maddelik Denklem Çözme Formu kullanılmıştır. Formun hazırlanmasında Elkjær ve Kieran'ın (2025) doğrusal denklem türlerine ilişkin görev yapısından yararlanılmış, görevler bu araştırmanın amacı doğrultusunda denklemin sunum yönü, bilinmeyen konumu ve bilinmeyen aynı tarafta birden fazla kez bulunması dikkate alınarak genişletilmiştir. Formda negatif katsayılar, katsayısız x kullanımı, sabit terimin eşitliğin solunda yer alması ve benzer terimlerin farklı sıralarda sunulması gibi öğrencilerin denklem yapısını anlamlandırmalarını görünür kılabilecek özelliklere yer verilmiştir.

Form altı denklem yapısından oluşmaktadır ve her yapı dört maddeyle temsil edilmektedir. Öğrencilerden yalnızca denklemin sonucunu yazmaları değil, kullandıkları çözüm yolunu da göstermeleri istenmiştir. Bu düzenleme, başarı durumlarının yanı sıra öğrencilerin işlemsel, ilişkisel veya dengeye dayalı ve diğer çözüm stratejilerinin belirlenmesine, ayrıca hata örüntülerinin incelenmesine olanak sağlamıştır. Denklem yapıları, madde sayıları ve örnek maddeler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2 Denklem Çözme Formunda yer alan denklem yapıları

Denklem yapısı	Madde sayısı
$ax \pm b = c$	4
$c = ax \pm b$	4
$ax \pm b = cx \pm d$	4
$ax \pm b \pm cx = d$	4
$d = ax \pm b \pm cx$	4
$b \pm ax \pm cx = d$	4
Toplam	24

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri 2025–2026 eğitim öğretim yılında çalışma grubunda yer alan öğrencilere Denklem Çözme Formu uygulanarak toplanmıştır. Uygulama sırasında öğrencilerden formda bulunan 24 denklemi çözmeleri ve çözüm adımlarını yazılı olarak göstermeleri istenmiştir. Öğrencilerin yazılı yanıtları başarı durumu, kullanılan çözüm stratejisi ve sergilenen hata örüntüsü bakımından ayrı ayrı incelenmiştir.

1.1. Cevapların Kodlanması

Öğrenci yanıtları ilk aşamada doğru, kısmen doğru, yanlış ve boş olmak üzere dört başarı kategorisinde kodlanmıştır. Doğru cevap, matematiksel olarak geçerli bir çözüm yoluyla doğru sonuca ulaşılan yanıt ifade etmektedir. Kısmen doğru cevap, uygun bir çözüm yaklaşımı içermesine rağmen işlem, işaret veya



uygulama hatası nedeniyle doğru sonuca ulaşamayan ya da çözümü tamamlanmayan yanıt olarak kabul edilmiştir. Yanlış cevap, denklemin yapısının hatalı yorumlandığı, geçerli bir çözüm yolu oluşturulmadığı veya ulaşılan sonucun matematiksel olarak yanlış olduğu yanıtları kapsamaktadır. Herhangi bir çözüm girişimi içermeyen yanıtlar boş olarak kodlanmıştır.

İkinci aşamada öğrencilerin yazılı çözüm yolları incelenerek kullanılan stratejiler üç grupta sınıflandırılmıştır. İşlemsel(hesaplamalı) strateji, ters işlem, terim aktarma ve benzeri işlem adımlarına dayalı çözümleri kapsamaktadır. İlişkisel (denge) stratejisi, eşitliğin iki tarafındaki denklemin korunmasına ve aynı işlemin iki tarafa uygulanmasına dayalı çözümleri ifade etmektedir. Yerine koyma, deneme yanılma ve bu iki sınıfa girmeyen çözüm yolları diğer stratejiler kapsamında değerlendirilmiştir.

Hatalı veya eksik çözümler, belirlenen baskın hata örüntüsüne göre HS1 ile HS8 arasındaki kodlar kullanılarak sınıflandırılmış ve tablo 3'te verilmiştir. HS1 bilinmeyi görmezden gelme, HS2 Görmezden Gelme ve Dengeleme, HS3 bilinmeyi yer tutucu olarak görme, HS4 işlem hatası, HS5 aritmetik veya denge şemasını aşırı genelleme, HS6 x sembolünü çarpma işareti olarak yorumlama, HS7 terimleri yanlış birleştirme ve HS8 diğer veya sınıflandırılmayan hataları ifade etmektedir. Kodların yorumlanmasında yalnızca ulaşılan sonuç değil, öğrencinin yazılı çözüm adımları esas alınmıştır.

Tablo 3 Hatalı Strateji Kodları

Hatalı strateji ve kodu	Açıklama
Bilinmeyi görmezden gelme (HS1)	Öğrenci, x 'i işlem yapılacak bir nicelik olarak ele almaz ve yalnızca denklemde görünen sayılarla işlem yapar.
Görmezden Gelme ve Dengeleme stratejisi (HS2)	Bilinmeyenli terimler göz ardı edilir ve eşitliğin iki tarafındaki görünen sayılar arasında denge kurulmaya çalışılır.
Bilinmeyi yer tutucu gibi görme (HS3)	x , üzerinde işlem yapılabilen cebirsel bir nicelik yerine boşluk ya da doldurulması gereken bir yer olarak algılanır.
İşlem hatası (HS4)	Öğrenci, denklemde yer alan aritmetik işlemleri doğru biçimde gerçekleştiremez.
Aritmetik veya denge şemasını aşırı genelleme (HS5)	Öğrenci, daha önce kullandığı aritmetik çözüm ya da iki tarafı dengeleme yaklaşımını uygun olmayan denklem yapılarına aktarır.
Bilinmeyi çarpma işlemi olarak görme (HS6)	Öğrenci, bilinmeyi temsil eden x sembolünü çarpma işareti olarak yorumlar.
Terimleri yanlış birleştirme (HS7)	Öğrenci, benzer terimleri doğru biçimde toplamaz ya da uygun biçimde bir araya getiremez.
Diğer veya sınıflandırılmayan hatalar (HS8)	Belirlenen hata türlerinden herhangi birine dâhil edilemeyen hatalı ya da anlamlandırılmayan cevapları kapsar.

1.2. İstatistiksel Analiz

Veriler IBM SPSS Statistics programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin başarı durumları, kullandıkları çözüm stratejileri ve sergiledikleri hata türleri sınıf düzeyi, denklem türü ve maddelere göre frekans ve yüzde değerleriyle incelenmiştir. Başarı kategorilerinin, çözüm stratejilerinin ve hata türlerinin sınıf düzeyi ile denklem türüne göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Pearson ki-kare bağımsızlık testi uygulanmıştır. Anlamlı farklılıkların yönü, çapraz tablolarda



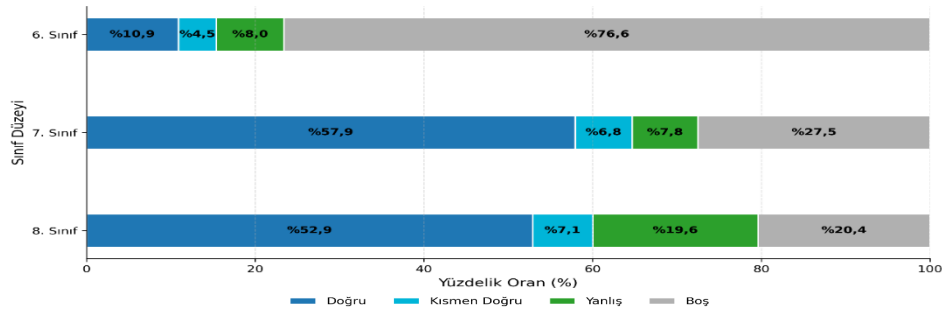
yer alan frekans ve yüzde değerleri dikkate alınarak yorumlanmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiş ve .001'den küçük değerler $p < .001$ biçiminde raporlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma soruları doğrultusunda elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur. İlk olarak öğrencilerin farklı denklem yapılarındaki başarı durumları sınıf düzeyine göre incelenmiş, ardından kullandıkları çözüm stratejilerinin sınıf düzeyi ve denklem yapısına göre dağılımları ele alınmıştır. Son olarak öğrencilerin sergiledikleri hatalı stratejiler değerlendirilmiş ve hata kodlarının sınıf düzeylerine göre nasıl farklılaştığı ortaya konulmuştur. Bulgular frekans ve yüzde değerleriyle desteklenmiş, uygun karşılaştırmalarda Pearson ki-kare bağımsızlık testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Öğrencilerin Farklı Denklem Yapılarındaki Başarı Durumları

Sınıf düzeylerine göre başarı kategorilerinin dağılımı incelendiğinde (Şekil 1), 6. sınıf öğrencilerinin yanıtlarının %76,6'sının boş ve yalnızca %10,9'unun doğru olduğu görülmüştür. Doğru cevap oranı 7. sınıfta %57,9'a yükselirken boş cevap oranı %27,5'e düşmüştür. 8. sınıfta doğru cevap oranı %52,9, boş cevap oranı %20,4 ve yanlış cevap oranı %19,6 olarak belirlenmiştir. Bu bulgu, 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerine göre daha az boş yanıt verdiğini ancak daha yüksek oranda yanlış çözüm ürettiğini göstermektedir. Sınıf düzeyi ile başarı kategorisi arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $\chi^2(6) = 679.35$, $p < .001$.



Şekil 1. Sınıf düzeylerine göre başarı durumu karşılaştırması

Tablo 4 incelendiğinde başarı kategorilerinin denklem yapısına göre dağılımı anlamlı biçimde farklılaşmıştır, $\chi^2(15) = 54.83$, $p < .001$. Tüm sınıf düzeyleri birlikte değerlendirildiğinde en yüksek doğru cevap oranı $ax \pm b = c$ yapısında %52,9 olarak belirlenmiştir. Bu yapıyı $ax \pm b = cx \pm d$ (%47,6) ve $c = ax \pm b$ (%47,3) yapıları izlemiştir. Doğru cevap oranı bilinmeyen aynı tarafta iki kez bulunduğu $ax \pm b \pm cx = d$ yapısında %42,5'e, ters sunulan $d = ax \pm b \pm cx$ yapısında %41,7'ye ve sabit terimle başlayan $b \pm ax \pm cx = d$ yapısında %40,0'a düşmüştür. Madde düzeyinde en yüksek doğru cevap oranı $8x + 7 = 63$ denkleminde %76,1 olarak belirlenmiştir. En düşük doğru cevap oranları ise $14 = -3x - 7 - 4x$ denkleminde %28,2, $-36 = 12 - 6x$ denkleminde %30,6 ve $-2 + x - 4x = -11$ denkleminde %34,2 olarak gözlenmiştir. Özellikle sabit terimin eşitliğin solunda bulunduğu, negatif katsayı içeren veya benzer terimlerin farklı sıralarda sunulduğu maddelerde doğru cevap oranlarının daha düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 4

Denklem Yapılarına ve Sınıf Düzeylerine Göre Doğru Cevap Dağılımları

Denklem Yapısı	Sınıf Düzeyleri f (%)			Toplam f (%)	Parametreler	
	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf		χ^2	p
$ax \pm b = c$	23 (22,3)	105 (62,5)	119 (60,7)	247 (52,9)	82.41	< .001
$c = ax \pm b$	25 (24,0)	91 (57,2)	101 (51,5)	217 (47,3)	65.51	< .001
$ax \pm b = cx \pm d$	4 (3,8)	110 (65,5)	109 (55,6)	223 (47,6)	172.39	< .001
$ax \pm b \pm cx = d$	8 (7,7)	96 (57,1)	95 (48,5)	199 (42,5)	123.70	< .001
$d = ax \pm b \pm cx$	5 (4,8)	94 (56,0)	96 (49,0)	195 (41,7)	133.33	< .001
$b \pm ax \pm cx = d$	3 (2,9)	82 (48,8)	102 (52,0)	187 (40,0)	153.91	< .001

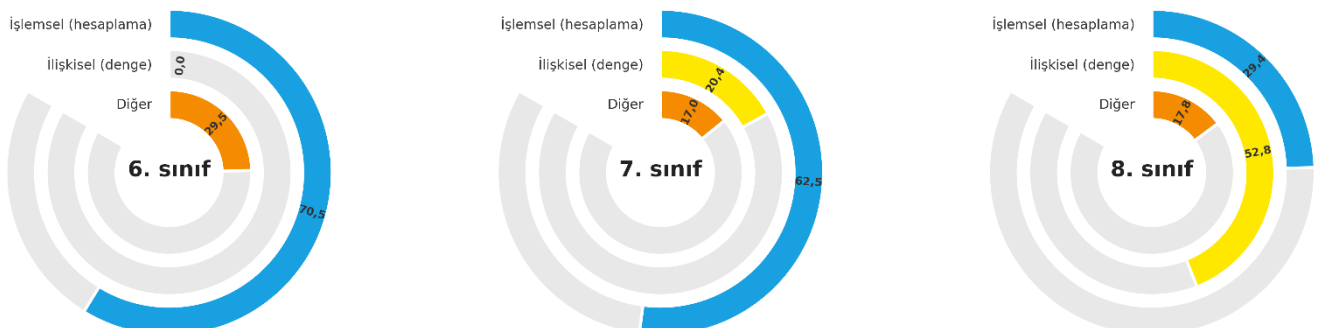


Şekil 2. Sınıf düzeyi ve denklem yapısına göre doğru cevap oranları

Altıncı sınıf öğrencilerinde en yüksek doğru cevap oranı $c = ax \pm b$ yapısında %24,0, en düşük doğru cevap oranı ise $b \pm ax \pm cx = d$ yapısında %2,9 olarak belirlenmiştir. Yedinci sınıf öğrencilerinde en yüksek doğru cevap oranı $ax \pm b = cx \pm d$ yapısında %65,5'e ulaşırken, sekizinci sınıf öğrencilerinde en yüksek oran $ax \pm b = c$ yapısında %60,7 olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuçlar, öğrencilerin doğru cevap oranlarının hem sınıf düzeyine hem de denklemlerin yapısal özelliklerine göre değiştiğini göstermektedir.

Öğrencilerin Kullandıkları Çözüm Stratejileri

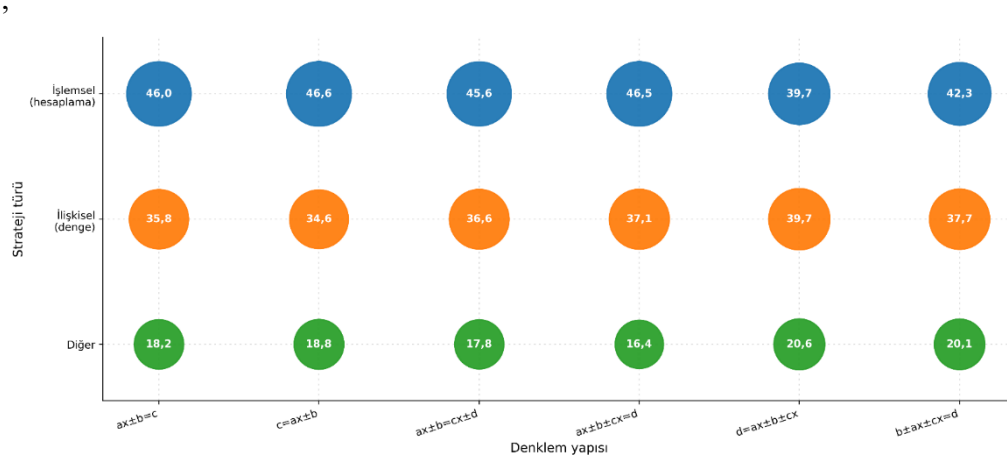
Kodlanmış toplam 1.669 çözüm stratejisinin %44,6'sı işlemsel (hesaplama) strateji, %36,8'i ilişkisel (denge) stratejisi ve %18,6'sı diğer stratejilerden oluşmuştur. Şekil 3 te sınıflara göre bu stratejilerin dağılımı verilmiştir. 6. sınıfta işlemsel stratejiler %70,5 ile baskın olmuş ve ilişkisel veya denge stratejisine rastlanmamıştır. 7. sınıfta işlemsel stratejilerin oranı %62,5, ilişkisel veya denge stratejilerinin oranı %20,4 olarak belirlenmiştir. 8. sınıfta ise ilişkisel veya denge stratejileri %52,8 ile en sık kullanılan yaklaşım hâline gelmiştir. Kodlanan strateji türleri ile sınıf düzeyi arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur, $\chi^2(4) = 284.54$, $p < .001$.





Şekil 3 Sınıf Düzeyine Göre Çözüm Stratejilerinin Dağılımı

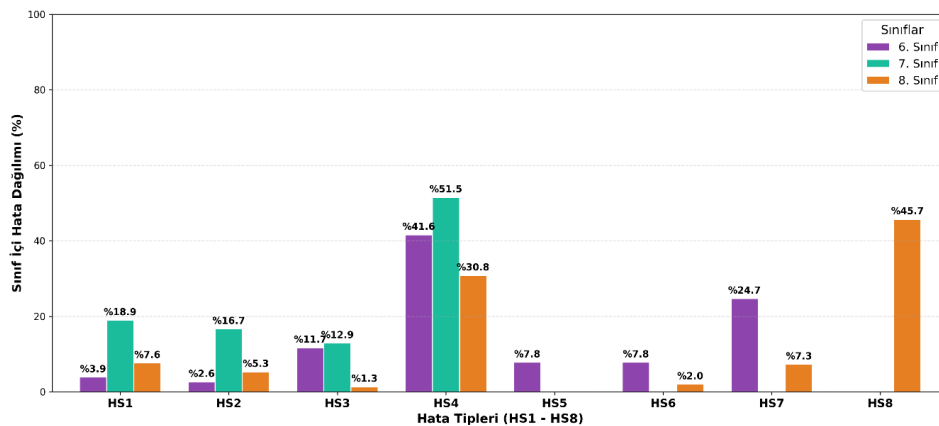
Şekil 4 incelendiğinde çözüm stratejileri denklem yapısına göre dağılımlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. İşlemsel strateji oranı denklem yapılarına göre %39,7 ile %46,6, ilişkisel veya denge stratejisi oranı %34,6 ile %39,7 ve diğer stratejilerin oranı %16,4 ile %20,6 arasında değişmiştir. Denklem yapısı ile strateji türü arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır, $\chi^2(10) = 5.26$, $p = 0.873$.



Şekil 4 Denklem Yapılarına Göre Çözüm Stratejilerinin Dağılımı

Öğrencilerin Sergiledikleri Hatalı Stratejiler

Yanlış veya eksik çözümlerde toplam 511 baskın hata kodu belirlenmiştir. En sık görülen hata %37,8 ile işlem hatasıdır (HS4). Bu hata türünü %27,0 ile diğer veya sınıflandırılmayan hatalar (HS8), %10,0 ile bilinmeyen görmezden gelme (HS1), %8,0 ile terimleri yanlış birleştirme (HS7) ve %7,8 ile Görmezden Gelme ve Dengeleme stratejisi (HS2) izlemiştir. Hata kodlarının dağılımı sınıf düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaşmıştır, $\chi^2(14) = 250.11$, $p < .001$.



Şekil 5 Sınıf Düzeyine Göre Hata Kodlarının Dağılımı

Sınıf düzeyindeki dağılımlarını veren Şekil 5'teki grafik incelendiğinde 6. sınıfta işlem hatası (HS4) %41,6 ve terimleri yanlış birleştirme (HS7) %24,7 ile öne çıkmıştır. 7. sınıfta işlem hatası %51,5 ile en



yaygın hata olmuş, bunu bilinmeyi görmezden gelme (%18,9), Görmezden Gelme ve Dengeleme (%16,7) ve bilinmeyi yer tutucu gibi görme (%12,9) izlemiştir. 8. sınıfta diğer veya sınıflandırılmayan hatalar %45,7 ile ilk sırada yer alırken işlem hatalarının oranı %30,8 olarak belirlenmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin farklı yapısal özellikler taşıyan doğrusal denklemleri çözme başarıları, kullandıkları çözüm stratejileri ve sergiledikleri hata örüntüleri birlikte incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin doğrusal denklem çözme başarılarının hem sınıf düzeyine hem de denklemin yapısal özelliklerine göre farklılaştığını göstermiştir. Altıncı sınıfta boş cevapların oldukça yüksek olması, öğrencilerin cebirsel çözüm süreçlerine katılmakta ve bilinmeyen içeren ifadeler üzerinde işlem yapmakta zorlandıklarını düşündürmektedir. Yedinci sınıfta doğru cevap oranının belirgin biçimde artması, denklem çözmeye ilişkin bilgi ve deneyimin sınıf düzeyiyle birlikte geliştiğine işaret etmektedir. Sekizinci sınıfta boş cevapların azalmasına karşın yanlış cevapların artması ise öğrencilerin çözüm girişiminde bulunma eğilimlerinin yükseldiğini ancak bazı işlemsel ve kavramsal güçlükleri sürdürdüklerini göstermektedir. Bu durum, aritmetik düşünmeden cebirsel düşünmeye geçişin yalnızca işlem kurallarının öğrenilmesiyle tamamlanmadığını belirten Küchemann (1981), Filloy ve Rojano (1989) ile Herscovics ve Linchevski'nin (1994) görüşleriyle uyumludur.

Denklem yapıları açısından en yüksek başarı $ax \pm b = c$ biçiminde elde edilirken bilinmeyenin aynı tarafta iki kez bulunduğu, sabit terimin eşitliğin solunda yer aldığı ve negatif katsayı içeren yapılarda başarı oranlarının düştüğü görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin matematiksel olarak benzer çözüm adımları gerektiren denklemleri sunuluş biçimlerine göre farklı algıladıklarını göstermektedir. Elkjær ve Kieran (2025), bilinmeyenin aynı tarafta iki kez bulunduğu denklemlerin öğrenciler için beklenenden daha zor olduğunu ve bazı öğrencilerin bilinmeyenli terimleri göz ardı ederek yalnızca sayısal terimler arasında denge kurmaya çalıştığını belirtmiştir. Benzer biçimde Vlassis (2002), negatif sayılar ve çıkarma işlemi içeren denklem yapılarında denge yaklaşımının kullanımının zorlaşabildiğini ortaya koymuştur. Bu araştırmanın bulguları da denklemin sunum yönü, terimlerin sırası ve bilinmeyenin konumunun çözüm başarısı üzerinde belirleyici olabileceğini göstermektedir.

Çözüm stratejilerinin sınıf düzeyine göre farklılaşması da dikkat çekici bir sonuçtur. Altıncı ve yedinci sınıflarda işlemsel(hesaplamalı) stratejiler baskınken sekizinci sınıfta ilişkisel (denge) stratejilerinin daha sık kullanılması, sınıf düzeyi yükseldikçe eşittir işaretinin iki taraf arasındaki ilişkiyi gösteren anlamının daha fazla dikkate alındığını düşündürmektedir. Bu sonuç, eşittir işaretini ilişkisel biçimde anlayan öğrencilerin denklem çözmeye daha başarılı olabildiğini belirten Knuth ve arkadaşlarının (2006) bulgularıyla örtüşmektedir. Bununla birlikte strateji dağılımlarının denklem yapılarına göre anlamlı biçimde değişmemesi, öğrencilerin farklı denklem türlerinde yapıya özgü bir strateji geliştirmek yerine alışık oldukları genel çözüm yaklaşımını kullanmayı sürdürdüklerini göstermektedir.

Hata örüntülerinde işlem hatasının en sık görülen kategori olması, öğrencilerin uygun bir çözüm yaklaşımı belirlediklerinde bile aritmetik işlemler, işaretler ve terimlerin düzenlenmesi sırasında güçlük yaşayabildiklerini göstermektedir. Terimleri yanlış birleştirme, bilinmeyi görmezden gelme, görmezden gelme ve dengeleme stratejisinin görülmesi ise hataların yalnızca dikkatsizlikten kaynaklanmadığını ortaya koymaktadır. Pournara, Sanders ve Takker (2022) ile Hall (2002) da öğrencilerin bilinmeyenli terimleri birleştirme ve işaretleri koruma süreçlerinde benzer güçlükler yaşadıklarını bildirmiştir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin denklem çözme süreçlerinde eşittir işaretine ve bilinmeyene yükledikleri anlamların hem kullandıkları stratejileri hem



de ortaya çıkan hata türlerini şekillendirdiği söylenebilir.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçları doğrultusunda denklem öğretiminde yalnızca alışılmış $ax \pm b = c$ biçimine odaklanılmaması, bilinmeyen farklı konumlarda yer aldığı, sabit terimin eşitliğin solunda sunulduğu, negatif katsayı içeren ve bilinmeyen aynı tarafta birden fazla kez bulunduğu denklemlere de düzenli olarak yer verilmesi önerilmektedir. Öğrencilerden yalnızca sonucu yazmaları değil, çözüm adımlarını açıklamaları ve yaptıkları işlemlerin eşitliği neden koruduğunu gerekçelendirmeleri istenmelidir. Bunun yanında öğrenci hataları yalnızca yanlış cevap olarak değerlendirilmemeli, bilinmeyene ve eşittir işaretine ilişkin düşünme biçimlerini ortaya çıkaran öğretim fırsatları olarak ele alınmalıdır. Gelecek araştırmalarda farklı bölgelerden daha geniş örneklerle çalışılabilir ve özellikle diğer veya sınıflandırılmayan hata kategorisindeki çözümler görüşme ya da sesli düşünme uygulamalarıyla daha ayrıntılı biçimde incelenebilir.

KAYNAKÇA

Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Carpenter, T. P., Franke, M. L., & Levi, L. (2003). *Thinking mathematically: Integrating arithmetic and algebra in elementary school*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson Education, Inc..

Elkjær, M., & Kieran, C. (2025). The surprising obstacle of two unknowns on the same side of the equal sign in solving equations of the type $ax \pm b \pm cx = d$ and the phenomenon of ignoring the unknown. *Educational Studies in Mathematics*, 121(1), 7–28. <https://doi.org/10.1007/s10649-025-10445-6>

Filloy, E., & Rojano, T. (1989). Solving equations: The transition from arithmetic to algebra. *For the Learning of Mathematics*, 9(2), 19–25.

Hall, R. D. G. (2002). An analysis of errors made in the solution of simple linear equations. *Philosophy of Mathematics Education Journal*, 15(1), 1–67.

Herscovics, N., & Linchevski, L. (1994). A cognitive gap between arithmetic and algebra. *Educational Studies in Mathematics*, 27(1), 59–78. <https://doi.org/10.1007/BF01284528>

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Kieran, C. (1981). Concepts associated with the equality symbol. *Educational Studies in Mathematics*,



12(3), 317–326. <https://doi.org/10.1007/BF00311062>

Kieran, C. (2022). The multi-dimensionality of early algebraic thinking: Background, overarching dimensions, and new directions. *ZDM–Mathematics Education*, 54(6), 1131–1150. <https://doi.org/10.1007/s11858-022-01435-6>

Knuth, E. J., Stephens, A. C., McNeil, N. M., & Alibali, M. W. (2006). Does understanding the equal sign matter? Evidence from solving equations. *Journal for Research in Mathematics Education*, 37(4), 297–312.

Küchemann, D. E. (1981). Algebra. In K. M. Hart (Ed.), *Children's understanding of mathematics: 11–16* (pp. 102–119). London, UK: John Murray.

Molina, M., & Ambrose, R. C. (2006). Fostering relational thinking while negotiating the meaning of the equals sign. *Teaching Children Mathematics*, 13(2), 111–117. <https://doi.org/10.5951/TCM.13.2.0111>

Pournara, C., Sanders, Y., & Takker, S. (2022). Learners' errors with linear equations—and how to solve them! *Learning and Teaching Mathematics*, 32, 3–9.

Radford, L. (2014). The progressive development of early embodied algebraic thinking. *Mathematics Education Research Journal*, 26(2), 257–277. <https://doi.org/10.1007/s13394-013-0087-2>

Rittle-Johnson, B., Matthews, P. G., Taylor, R. S., & McEldeen, K. L. (2011). Assessing knowledge of mathematical equivalence: A construct-modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 85–104. <https://doi.org/10.1037/a0021334>

Steinle, V., Stacey, K., & Price, B. (2022). Beyond accuracy: A process for analysis of constructed responses in large datasets and insights into students' equation solving. *Journal of Educational Research in Mathematics*, 32(3), 201–228. <https://doi.org/10.29275/jerm.2022.32.3.201>

Vlassis, J. (2002). The balance model: Hindrance or support for the solving of linear equations with one unknown. *Educational Studies in Mathematics*, 49(3), 341–359. <https://doi.org/10.1023/A:1020229023965>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.



FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARINA YÖNELİK TERCİHLERİ VE GEREKÇELERİNİN İNCELENMESİ

Duygu Dişli Dağıstanlı* ve Hava İpek Akbulut**

**Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, disliduygu@hotmail.com*

***Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, havaipek@trabzon.edu.tr*

Özet

Bu çalışmada öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri betimsel araştırma deseni çerçevesinde incelenmiştir. Araştırma verileri, açık uçlu sorulardan oluşan yazılı görüş formları aracılığıyla toplanmış; elde edilen bulgular içerik analizi ile çözümlenmiş ve tablo ile grafiklerle sunularak desteklenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarını değerlendirirken en fazla öğrenci güvenliği, pedagojik uygunluk ve öğretim programı kazanımlarıyla uyumu dikkate aldıklarını göstermektedir. Bu doğrultuda, planetaryumlar, bilim merkezleri ve hayvanat bahçeleri en çok tercih edilen okul dışı öğrenme ortamları olarak belirtilmiştir. Buna karşın fabrikalar, doğa kampları ve özellikle fen bilimleri dersiyle içerik uyumunun düşük olduğu düşünülen müzeler daha düşük düzeyde tercih edilmiştir. Hayvanat bahçelerine ilişkin görüşlerin ise farklılaştığı belirlenmiştir. Bir grup öğretmen adayı bu ortamları canlı çeşitliliğini gözlemleme ve öğrencilerin ilgisini artırma açısından uygun görürken, diğer bir grup güvenlik riskleri ve öğrencilerin dikkatinin dağılabileceği gerekçeleriyle tercih etmemektedir. Araştırma bulgularına dayalı olarak çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Öncelikle öğretmen adaylarına okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik derslerini etkili bir şekilde planlayabilmeleri için uygulamalı eğitimler verilmesi önerilmektedir. Ayrıca okul dışında güvenli biçimde etkinlik düzenleyebilme, öğrenci kontrolünü sağlayabilme ve organizasyonu gerçekleştirme ile ilgili de hizmet öncesi eğitimlerin verilmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra farklı öğrenme ortamlarının disiplinlerarası yaklaşımla ele alınması ve farklı derslerin kazanımları ile bütünleştirilerek öğretim sürecine dahil edilmesi de önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul dışı öğrenme, betimsel araştırma deseni, öğrenme ortamları, fen bilimleri.

AN EXAMINATION OF SCIENCE TEACHER CANDIDATES' PREFERENCES AND RATIONALE REGARDING OUT-OF-SCHOOL LEARNING ENVIRONMENTS

Duygu Dişli Dağıstanlı* ve Hava İpek Akbulut**

**Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, disliduygu@hotmail.com*

***Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, havaipek@trabzon.edu.tr*

Abstract

In this study, pre-service teachers' views on out-of-school learning environments were examined within the framework of a descriptive research design. The research data were collected through written opinion forms consisting of open-ended questions; the findings obtained were analyzed using content analysis and supported by presentation through tables and graphs. The research findings show that pre-service teachers most frequently take into account student safety, pedagogical suitability, and alignment with curriculum outcomes when evaluating out-of-school learning environments. Accordingly, planetariums, science centers, and zoos were identified as the most preferred out-of-school learning environments. In contrast, factories, nature camps, and especially museums—which were considered to have low content alignment with the science curriculum—were preferred at a lower



level. Views regarding zoos were found to differ: one group of pre-service teachers considered these environments suitable in terms of observing biodiversity and increasing students' interest, while another group did not prefer them due to safety risks and concerns that students' attention might be diverted. Based on the research findings, several recommendations have been developed. First, it is recommended that pre-service teachers be provided with practical training so that they can effectively plan their lessons related to out-of-school learning environments. In addition, it is recommended that pre-service training be provided on organizing activities safely outside of school, ensuring student control, and carrying out the necessary organization. Furthermore, it is recommended that different learning environments be addressed through an interdisciplinary approach and integrated into the teaching process by combining them with the learning outcomes of different courses.

Keywords: Out-of-school learning, descriptive research design, learning environments, science education

GİRİŞ

Öğrenme yalnızca sınıf ortamıyla sınırlı kalmayan, bireyin gerçek yaşam deneyimleriyle desteklendiğinde daha anlamlı ve kalıcı hâle gelen bir süreçtir. Bu doğrultuda okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin öğretim programındaki kazanımları yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlayan, planlı ve amaçlı eğitim etkinliklerinin gerçekleştirildiği ortamlar olarak tanımlanmaktadır (Laçın Şimşek, 2011; MEB, 2019). Okul dışı öğrenme ortamlarının sadece bilgi aktarımına değil aynı zamanda bilişsel gelişimi de desteklemektedir. Öğrencilerin eğitimi için özgür ve yenilikçi bir eğitim ortamı sağlayan okul dışı çevrelerde yapılan etkinlikler, okulda yapılan eğitim- öğretim faaliyetlerini de destekler (Berberoğlu ve Uygun, 203). Bilim merkezleri, planetaryumlar, müzeler, hayvanat bahçeleri, botanik bahçeleri, doğa kampları ve sanayi kuruluşları gibi birçok farklı ortam, özellikle fen bilimleri öğretiminde öğrencilerin günlük yaşam ile bilimsel bilgiyi ilişkilendirmelerine katkı sağlamaktadır.

Bu ortamlar öğrencilerin yalnızca bilişsel gelişimlerine değil; aynı zamanda duyuşsal ve psikomotor gelişimlerine de katkı sağlayarak okulda gerçekleştirilen öğretim etkinliklerini desteklemektedir (Berberoğlu ve Uygun, 2013). Özellikle fen bilimleri öğretiminde öğrencilerin günlük yaşam ile bilimsel bilgiyi ilişkilendirmeleri, bilimsel süreç becerilerini geliştirmeleri ve öğrenmelerini somut yaşantılarla desteklemeleri bakımından okul dışı öğrenme ortamlarının önemli fırsatlar sunduğu belirtilmektedir (Gürsoy, 2018).

Fen bilimleri dersi doğası gereği gözlem, araştırma, deney, sorgulama ve keşfetmeye dayalı bir öğrenme sürecini gerektirmektedir. Bu nedenle öğrencilerin sınıf ortamında edindikleri teorik bilgileri gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirebilecekleri okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılması; kavramsal öğrenmenin desteklenmesi, bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi, öğrenmenin kalıcılığının artırılması ve öğrencilerin fen dersine yönelik ilgi ile motivasyonlarının yükseltilmesi açısından önemli görülmektedir (Bozdoğan ve Yalçın, 2006; Erten ve Taşçı, 2016; Gürsoy, 2018). Bunun yanında okul dışı öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği kurma ve bilimsel sorgulama becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır (Karadoğan, 2016).

Yapılandırmacı öğrenme anlayışının eğitim programlarında benimsenmesiyle birlikte okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim sürecindeki önemi giderek artmıştır. Bu kapsamda 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin günlük yaşamla ilişki kurabilecekleri öğrenme yaşantılarının artırılması hedeflenmiş, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzu (2019) ile öğretmenlere bu ortamların planlanması ve uygulanmasına yönelik rehberlik edilmiştir. Böylece okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim programlarıyla bütünleştirilmesi ve eğitim sürecinin doğal bir parçası hâline getirilmesi amaçlanmıştır. Okul dışı öğrenme ortamlarının etkili biçimde kullanılabilmesi, büyük ölçüde öğretmenlerin ve geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının bu ortamlara ilişkin bilgi, deneyim ve bakış açılarına bağlıdır. Öğretmen adaylarının farklı



okul dışı öğrenme ortamlarını hangi ölçütlere göre değerlendirdikleri ve öğretim sürecinde hangi ortamları tercih ettikleri, gelecekte gerçekleştirecekleri öğretim uygulamalarını doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Alan yazın incelendiğinde okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarıları, tutumları, motivasyonları, bilimsel süreç becerileri ve çevre farkındalıkları üzerindeki etkilerini inceleyen çok sayıda araştırmanın bulunduğu görülmektedir (Bozdoğan, 2015; Erten ve Taşçı, 2016; Ocak ve Korkmaz, 2018; Ulaş, 2018). Bununla birlikte araştırmaların büyük çoğunluğu öğretmen veya öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik olumlu görüşleri ile en fazla tercih edilen öğrenme ortamları üzerine yoğunlaşmaktadır. Buna karşın öğretmen adaylarının hangi okul dışı öğrenme ortamlarını neden tercih etmediklerini, bu tercihlerin altında yatan pedagojik, güvenlik veya uygulama temelli gerekçeleri ayrıntılı biçimde inceleyen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir.

Oysa okul dışı öğrenme ortamlarının eğitimde etkili biçimde kullanılabilmesi yalnızca tercih edilen ortamların belirlenmesiyle değil; aynı zamanda tercih edilmeyen ortamların, bu ortamlara yönelik çekincelerin ve öğretmen adaylarının kararlarını etkileyen faktörlerin ortaya konulmasıyla mümkündür. Çünkü öğretmenlerin okul dışı öğrenme etkinliklerini planlama sürecinde güvenlik, öğretim programına uygunluk, öğrenci özellikleri, organizasyon süreci ve öğrenme kazanımları gibi birçok değişken birlikte değerlendirilmektedir. Bu değişkenlerin hangi durumlarda öğretmen adaylarını belirli öğrenme ortamlarından uzaklaştırdığına ilişkin bilgiler, öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine önemli katkılar sağlayacaktır.

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri incelenmiş; en çok ve en az tercih ettikleri öğrenme ortamları ile bu tercihlerinin altında yatan gerekçeler ortaya konulmuştur. Araştırmada özellikle öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarını değerlendirirken güvenlik, pedagojik uygunluk ve öğretim programı kazanımlarıyla uyumu hangi düzeyde dikkate aldıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulguların, öğretmen yetiştirme programlarında okul dışı öğrenme uygulamalarının geliştirilmesine, bu ortamlara yönelik uygulamalı eğitimlerin planlanmasına ve okul dışı öğrenme etkinliklerinin daha etkili biçimde tasarlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik tercihlerini ve bu tercihlerinin nedenlerini ortaya koymaktır.

Araştırma kapsamında araştırma soruları ise şu şekilde belirlenmiştir:

1. Öğretmen adayları en çok hangi ortamları tercih etmektedir? Neden Bu ortamları tercih etmektedirler?
2. Öğretmen adayları en az hangi ortamları tercih etmektedir? Neden bu ortamları tercih etmemektedirler?

YÖNTEM

Bu araştırma, fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik tercihlerini ve bu tercihlerinin nedenlerini ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırmada, bireylerin belirli bir olguya ilişkin görüş ve deneyimlerini derinlemesine incelemeyi amaçlayan olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları, tercih nedenleri ve bu ortamlara yönelik değerlendirmeleri



incelenmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören, 3. ve 4. sınıf düzeyinde bulunan ve okul dışı öğrenme dersini almış toplam 73 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu doğrultuda, katılımcıların okul dışı öğrenme dersini almış olmaları temel ölçüt olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Bu formda katılımcılardan, öğrendikleri üç okul dışı öğrenme ortamını belirlemeleri ve öğretmen olduklarında bu ortamları kullanma ya da kullanmama nedenlerini, avantaj ve dezavantajlarını dikkate alarak açıklamaları istenmiştir. Açık uçlu sorular aracılığıyla katılımcıların görüşlerini ayrıntılı ve özgür bir şekilde ifade etmeleri amaçlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışma, fenomenolojik desen çerçevesinde yürütülmüş olup analiz süreci katılımcıların okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin deneyim ve görüşlerine dayalı olarak şekillendirilmiştir.

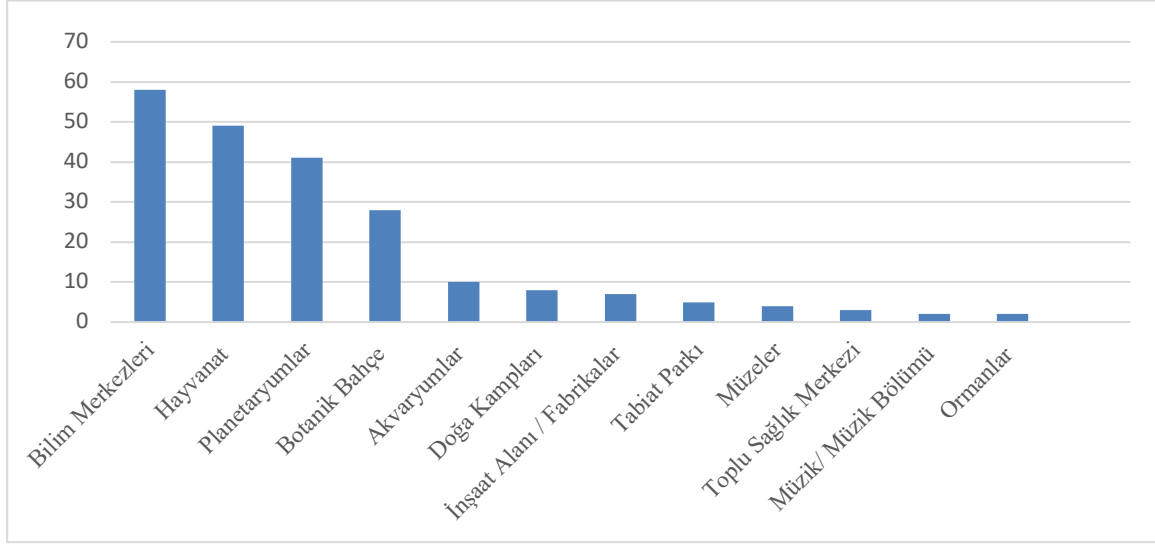
Analizin ilk aşamasında, öğretmen adaylarından “kullanmayı düşündüğünüz ortamın adı” ve “hangi konuda, neden kullanmayı düşündüğünüzü açıklayınız” istemlerini içeren açık uçlu yazılı görüş formunu doldurmaları istenmiştir. Elde edilen veriler araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunarak anlamlı ifadeler belirlenmiş ve okul dışı öğrenme ortamlarını tercih etme ve etmeme nedenlerine ilişkin ön kodlar oluşturulmuştur.

İkinci aşamada, oluşturulan kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılarak kategoriler hâline getirilmiştir. Bu süreçte açık kodlama yaklaşımı benimsenmiş ve öğretmen adaylarının tercih etme ve etmeme nedenlerine ilişkin ifadeleri kısa ve anlaşılır biçimde düzenlenmiştir. Elde edilen kategoriler daha üst düzeyde birleştirilerek toplam yedi ana tema oluşturulmuştur. Tema oluşturma sürecinde katılımcı görüşleri temel alınmış ve fenomenolojik yaklaşım doğrultusunda katılımcı deneyimlerinin özünü yansıtmaya dikkat edilmiştir.

Analiz sürecinin son aşamasında ise belirlenen temalar, öğretmen adaylarının ifadelerinden yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu alıntılar, tercih edilen ve edilmeyen okul dışı öğrenme ortamlarına göre sınıflandırılarak sunulmuştur.

BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu kısımda öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında okul dışı öğrenmeyi uygulamak için tercih edeceklerini belirttikleri okul dışı öğrenme ortamları ve bu ortamları tercih etme nedenlerine yer verilmiştir



Grafik 1. Öğretmen adaylarının en çok tercih ettiği okul dışı öğrenme ortamları

Grafik 1’de öğretmen adaylarının en çok tercih ettiği okul dışı öğrenme ortamlarının *planetaryumlar*, *bilim merkezleri*, *hayvanat bahçeleri* ve *botanik bahçeler* olduğu görülmektedir. Adayların seçtikleri ortamlar, soyutu somutlaştırma, ilgi çekici ve gerçek yaşantıyla birleştirme ve canlılar dünyasını tanıma gibi kazanımların daha etkili biçimde sağlandığını göstermektedir.

Tablo1. Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarını tercih etme nedenleri

Tercih edilme sebepleri	Bilim Merkezleri	Hayvanat Bahçeleri	Planetaryumlar	Botanik Bahçeleri	Akvaryumlar	Doğa Kampı	İnşaat Alanı/Fabrikalar	Tabiat Parkı	Müzeler	Toplu Sağlık Merkezi	Müzik/Müzik Bölümü	Ormanlar
Öğrenim Çeşitliliği	15	29	3	4	5		5	3				2
Güvenlik	14	2	10		3			2	4	3	1	
Pedagojik Uygunluk	10		5		2							
Öğrenmenin Somutlaşması ve Kalıcılığı	6	10	15	6								
Öğrenci Motivasyonu	11		6	3		2					1	
Doğal Denge		7		15		2						
Pedagojik Kazanımlar	2		2			4	2					
Toplam	58	48	41	28	10	8	7	5	4	3	2	1

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarını tercih etme nedenlerinin



belirli temalar altında toplandığı görülmektedir. En fazla dile getirilen gerekçenin öğrenim çeşitliliği olduğu, bunu öğrenmenin somutlaştırılması ve kalıcılığı, güvenlik, öğrenci motivasyonu, doğal denge, pedagojik uygunluk ve pedagojik kazanımların izlediği görülmüştür. Aşağıda ise öğretmen adaylarının ifadelerinden örnek alıntılara yer verilmiştir.

58 öğretmen adayı meslek hayatında kullanacağı okul dışı öğrenme ortamı olarak bilim merkezlerini tercih etmiştir.

Ö3: *Vücudumuzdaki sistemler, optik, dünya ve evren, uzay bilimi, sağlık bilimi gibi konular bilim merkezinin içerisinde bölümlere uygun olacak şekilde kullanılabilir. Kullanmayı düşünüyorum çünkü öğrencilerin birer bilim insanı gibi düşünmesini sağlayarak onlara eleştirel düşünme, problem çözme gibi becerileri kazandırmaya çalışabiliriz. Aynı zamanda fen konularını güncelleştirerek, yapılan bilimsel çalışmalar ile öğrencilerin ilgisini çekerek ufuklarını açabiliriz.”*

Ö11: *“Bilim merkezleri birçok konuda kullanılabilir. Dünya ve evren, vücudumuz, basit makineler, sistemler, atomlar gibi birçok fen konusuyla iç içedir. Bilim merkezleri; öğrencilerin gözle göremediği şeyleri göstererek bilimin anlaşılır ve ulaşılır olmasını sağlıyorlar. Bilim merkezlerinin bölümlerinde öğrencilerin kendilerinin yapabileceği etkinlikler olduğundan yaparak yaşayarak keşfetmeye teşvik ediyorlar. Aktif katılım sağlayarak birinci elden bilgiyi öğreniyorlar. Akılda daha kalıcı yerler ediliyor. Her yaştan insanın gidebileceği eğleneceği ortamlar olduğundan öğrenciler velileri ile birlikte öğrenebilirler.”*

Ö15: *“Bilim merkezlerinde çok fazla kazanıma hitap eden materyaller, sergiler bulunduğu bilim merkezlerini öğretmenlik mesleğini yaparken kullanmayı düşünüyorum. Basit makineler konusuna dair yapılan sergileri bilim müzelerinde ziyaret edip öğrencilere materyalleri uygulatarak bu kazanımı öğrencilere aktarabileceğimi düşünüyorum.”*

Ö20: *“Bilim merkezleri yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlıyor. Fen kavramlarının soyut kavramlar olması öğrencinin anlamasını zorlaştırıyor. Bu yüzden bilim merkezleri sayesinde soyut kavramlar öğretilmesi kolaylaşıyor.”*

Ö26: *“Gezegenimizi tanıyalım konusunda öğrencilerin modellemelerle birlikte konuyu daha iyi keşfedeceğini düşündüğüm için kullanmayı düşünürüm.”*

Ö31: *“DeneySEL ve uygulamalı derslerin teknoloji yardımıyla öğrencilere vermenin bilim merkezleri sayesinde kolay olduğunu düşünüyorum. Öğrenci bu ortamlarda kendilerine yaparak yaşayarak öğrenme ortamları sağlıyorlar. Öğrencilerin daha aktif katılabileceği düşüncelerini daha rahat ifade edebilecekleri ortam olduklarını düşünüyorum. Basit makineler, DNA ve genetik kod, dünya ve evren, vücudumuzdaki sistemler.”*

Ö37: *“Bilim merkezi fen kazanımlarının hemen hepsine hizmet eden bir yer. Öğrencilerimin her konuda deneyim kazanabilmeleri ve yaparak yaşayarak kalıcı öğrenmelerini bu sayede sağlayabilirim.”*

Ö41: *“Bilim merkezleri atölyeleri ve deney düzenekleriyle öğrencilerin ufkunu açar ve anlaşılmayan noktaları anlaşılır kılar. Bir öğrenci bile bu bilim merkezinden etkilenip bilim insanı olabilir”.*

Ö53: *“Bu tür merkezler öğrencilerin sadece kitaptan değil, bizzat deneyerek öğrenmelerine olanak sağlar. Ayrıca sınıf ortamında genellikle soyut kalan konular, bilim merkezlerindeki düzenekler sayesinde daha somut ve kalıcı hale gelebilir.”*

Ö66: *“Öğrencilerin merak duygusunu geliştirme anlamında çok gerekli ve önemli olduğunu düşünüyorum. Bilim merkezlerinde öğrenciler serbestçe keşif yapabilir; “neden”, “nasıl” sorularını daha fazla sormaya başlar. Bu da onların bilimsel düşünme becerilerini geliştirir.”*



Ö70: “Bence en önemli avantajlarından biri disiplinler arası öğrenmeyi desteklemesidir. Öğrenciler burada sadece fen bilgisi değil; matematik, mühendislik ve teknoloji gibi alanların birbiriyle nasıl bağlantılı olduklarını da görür.”

Hayvanat bahçeleri, toplamda 49 öğretmen adayı okul dışı öğrenme ortamı olarak seçilmiştir. Bunun başlıca sebebi olarak da biyoçeşitliliği gözler önüne sermesi olarak görülmüştür.

Ö1: “Hayvanat bahçesinde okul dışı öğrenme ortamlarında meydana gelecek öğrenmeler, öncelikle bireyin sürece aktif katılımı sağladığından daha kalıcı ve sağlıklı olacaktır.”

Ö8: “Hayvanat bahçesi ziyaretçilerin doğal sergi alanlarında, hayvanların yaşam çevreleri hakkında bilgi edinecekleri ve hayvan davranışlarının ilginçliğini keşfedecekleri çevrelerdir. Öğrenciler gözlem yaparlar ve canlıların sınıflandırılması konusunu iyi bir şekilde anlayabilirler.”

Ö9: “Canlılar konusu anlatırken canlıları bizzat inceleyerek görerek öğrenmeleri öğrencilerin bu konuyu yalnızca bir ders olarak görmesinden çok o konunun yaşamları boyunca ihtiyaçları olduğunun farkına varmalarını sağlar. Hayvanat bahçeleri oldukça çeşitli canlılara ev sahipliği yapmaktadır.”

Ö11: “Hayvanat bahçesi ve akvaryumlar canlıların doğal yaşam alanlarını yakında görüldüğü ortamlardır. Fen bilimlerinden canlılar dünyasını tanıyalım, insan ve çevre, canlılarda üreme büyüme ve gelişme, enerji dönüşümleri ve çevre bilimi gibi konularda kullanılabilir. Birey hayvanları yakından görür ve tanır. Dikkati konuya çabuk çekilir. Doğa ile iç içe bir öğrenme ortamıdır.”

Ö16: “Canlıları sınıflandırılma konusunda kullanmak uygundur. Çünkü öğrencilere canlıları doğal ortamında gözlemlene fırsatı veriyor ve öğrencilerde kalıcılığı artırıyor.”

Ö19: “Omurgalı ve omurgasız hayvanlarını tanıtırken kullanılacak bir mekandır. Öğrencilere burada hayvanların hem kendilerini hem de yaşam ortamlarını görebilmeleri sağlanmıştır. Ve öğrencilerin dikkatini çekebilecek etkinlikler kolayca hazırlanabilir.”

Ö25: “Canlılar ile ilgili üniteleri işlediğim dersler de interaktif etkinlik olacağı için ve hayvanat bahçesinin içerisinde birçok canlı örneği olacağı için tercih ederim.”

Ö27: “Fen doğanın ta kendisini incelediği için kazanımlar arasında da canlıların sınıflandırılması gibi konular üzerinde de direkt soyut olarak anlatıp geçmektense bir hayvanat bahçesine gidilerek direkt somut olarak örnekler göstererek anlatabiliriz.”

Ö33: “Fen bilimlerinde bulunan birçok kazanımın hayvanat bahçesi mekanına uygun olduğunu düşünüyorum çünkü öğrenciler hayvanat bahçelerinde birçok canlıyı bir arada görme imkanına ulaşmış olacaklardır. Bu durum sayesinde öğrenciler canlı şekilde görerek zihinlerinde birçok kavram daha iyi oturmuş olacaktır. Öğrenci hayvanat bahçesinde aktif öğrenen olduğu için öğrendikleri bilgiler kalıcı olacaktır. 5. Sınıfta bulunan canlıları tanıyalım ünitesi hayvanat bahçesi için çok uygundur. Öğrenciler doğayı keşfedecekler. Eğlenerek öğrenmiş bilgiye kendi ulaşmış olacaklardır.”

Ö41: “Hayvanat bahçeleri öğrencilere bu dünyada yalnızca insanların olmadığını çok çeşitli canlıların olduğunu ispatlar. Bu da çocukların dünyayı anlamasına yardımcı olur ve canlı çeşitliliğini somut olarak öğretir.”

Ö51: “Hayvanat bahçesi öğrencilerin hem eğlenmesini hem dikkatlerini çeken bir ortam olduğu için bu okul dışı öğrenme ortamını seçerim. Hayvanları görmelerini sağladığı için bu ortamı uygun kazanımda tercih ederim.”

Ö58: “Hayvanat bahçeleri, öğrencilerin doğaya ve canlılara karşı ilgisini artırır. Sınıf ortamında anlatılan biyolojik çeşitlilik, ekosistem ve canlıların sınıflandırılması gibi konular burada somut hale



gelir. Bu yüzden tercih ederim.”

Ö61: “Öğrencilerde çevre bilinci oluşturur. Nesli tükenmekte olan hayvanlar hakkında bilgi edinmek öğrencilerin doğayı koruma hususunda daha bilinçli olmalarını sağlar.”

Ö72: “Hayvanat bahçelerine yapılan grup gezileri sayesinde öğrenciler öğrenirken aynı zamanda sosyal becerileri de gelişir”.

Planetarium hakkında 41 öğretmen adayı, algılanması güç durumların somutlaştırılması konusunda okul dışı öğrenme ortamı olarak kullanacaklarını belirtmiştir.

Ö1: “İçinde barındırdıklarıyla özellikle evren kavramının soyutluğunu içindeki tasarımla somutlaştırır. Ayrıca çok ilgi çekici de olabilir.”

Ö2: “Öğrenciler için uzay kavramları gerçeklik duygusu ile bağdaşmadığından dolayı anlamakta güçlük çekebiliyorlar. Planetarium gezisinden öğrenciler ilgi çekici, etkili bir şekilde gezegenler hakkında bilgi sahibi olabilir ve bilgileri daha anlamlandırabilir.”

Ö3: “Gezegenler, güneş sistemi, yıldızlar, uzay, iklim gibi konular planetarium da gösterilen gösterimlere göre kullanılabilir. Kullanmayı düşünüyorum çünkü planetariumlar çocuklar için oldukça ilgi çekici. Planetariumlarda fen konuları günlük yaşamdan gösterilerek somutlaştırılabilir. Bu sayede öğrenciler konuları daha etkili bir şekilde öğrenebilir.”

Ö5: “İlk olarak incelediğimde uzayla ilgili etkinliklerin olmasının herkesin dikkatini çekeceğini düşünüyorum. Öğrencilerin birçoğunun uzaya olan merakının mekânın soyutluğunu algılamaları ve yeni bir bilgi öğrenmeleri konusunda faydalı olacağını düşünüyorum”.

Ö22: “Fen dersi daha çok soyut konular içerdiği için astronomi ve anatomi gibi öğrencilerin bunları yakından görüp içselleştirmesi, ilgi çekici ve eğlenceli olması ve farklı deneyim yaşatması için kullanırım.”

Ö43: “Planetariumlar öğrencilerin uzay ve bilimle ilgili kariyerlerine de katkıda bulunabilir. Gelecekteki meslek tercihleri için de tercih ederdim.”

Ö65: “Bence planetarium gezileri aynı zaman öğrencilerin hayal güçlerini de geliştiriyor. Bu da sadece öğrenmeyi değil aynı zaman zamanda keşfetme sürecini de oluşturuyor.”

Botanik bahçelerin, okul dışı öğrenim ortamı olarak 28 katılımcı tarafından tercih edildiği görülmektedir.

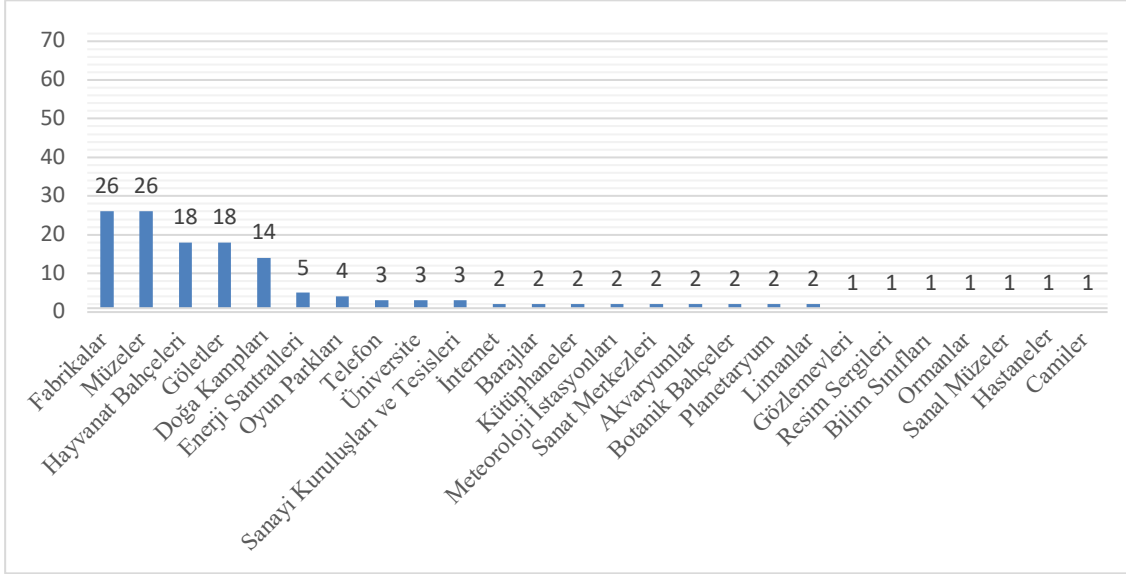
Ö21: “Canlılar ile ilgili bitki ve hatta hayvanlar üzerinde durulan konularda bu ortamlar tercih edilebilir. Biyoçeşitlilik anlatılırken tercih edilebilir. Güvenli ve düzenli olan bu ortamlarda öğrenciler için huzurlu bir öğrenme ortamı sağlanacaktır. Öğrencilerin belki de çevrelerinde görmedikleri türleri görmeleri de sağlanmış olacaktır. İçinde bulunduğu ile göre o mekânlarda bulunan canlı çeşitliliği istenilenden az veya fazla olabilir.”

Ö41: “Botanik bahçeler hem hayvan hem de bitki açısından zengin alanlar olduğu için birçok konu ve kavram yaşantı, botanik bahçelerde rahatlıkla elde edilebilir. Bu nedenle tercih ederim.”

Ö44: “Bitkilerde üreme, büyüme ve gelişme ya da bunun öncesinde bitki organları konusunu anlatmak için kullanırım. Sebebi ise; botanik bahçelerde çok çeşitli bitki ve bitki örnekleri var ve bu durum konunun öğretilmesinde kolaylık sağlar.

Aşağıda öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında okul dışı öğrenmeyi uygulamak için tercih etmeyeceklerini belirttikleri okul dışı öğrenme ortamları ve bu ortamları tercih etmeme

nedenlerine yer verilmiştir:



Grafik 2. Öğretmen adaylarının en az tercih ettiği okul dışı öğrenme ortamları.

Grafik 2’de öğretmen adaylarının en az tercih ettikleri okul dışı öğrenme ortamlarının *fabrikalar* (26), *müzeler* (26), *hayvanat bahçeleri* (18), *göletler* (18) ve *doğa kamplarının* (14) olduğu görülmektedir. Adayların güvenlik ve risk, kazanımlara uyumsuzluk gibi sebeplerle söz konusu ortamları tercih etmeyeceklerini belirttikleri görülmektedir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının okul dışı ortamları tercih etmeme sebeplerinin sayısı.

Tercih edilmeme sebepleri	Müzeler /Sanal Müzeler	Fabrikalar	Göletler	Hayvanat Bahçeleri	Doğa Kampları	Teknoloji	Enerji Santralleri	Oyun Parkları	Sanayi Tesisleri	Kütüphaneler	Akvaryumlar	Limanlar	Meteoroloji	Bilim Sınıfları	Barajlar	Diğer
Güvenlik ve Risk Unsurları		24	18	10	13		4	1	3			1		1		1
Öğrenci Motivasyonun Azalması	3			2	1	2		2			2	1	2	1	1	1



Doğal Dengenin Bozulması				1												
Öğrenme Ortamının Etkisi					5											
Çeşitlilik Barındırmaması				1											1	
Pedagojik ve Kazanımlara Uyumsuzluk	23	2		4						2	1					1
Fiziksel ve Lojistik Koşullar										1						1
Öğrenimin Somutlaşması ve Kalıcılığı	1															
Toplam	27	26	18	18	14	7	4	3	3	3	3	2	2	2	2	1

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarını tercih etmeme sebebi çoğunlukla güvenlik ve risk unsurları, pedagojik ve kazanımlara uyumsuzluk ve öğrenci motivasyonunun azalması gibi etkenler etrafında şekillendiği görülmektedir. En az tercih edilen *fabrikalar, göletler, hayvanat bahçeleri ve doğa kampları*; özellikle güvenlik ve risk unsurları sebebiyle tercih edilmemektedir. Aşağıda ise öğretmen adaylarının ifadelerinden örnek alıntılara yer verilmiştir.

Öğretmen adaylarının en az tercih ettiği *fabrikalar, doğa kampları ve müzeler* okul dışı öğrenme



ortamları yazılı görüş verilerinden aynen alıntı olarak verilmiştir:

26 öğretmen adayı fabrikaların bünyesinde pek çok tehlike unsuru barındırmasından dolayı okul dışı öğrenme ortamı olarak kullanmayı tercih etmemiştir.

Ö11: “Fabrika gibi endüstriyel kuruluşları ise ortaokul çocukları ile gezmek zordur. Her an biri bir yere gidebilir, kaybolabilir, düşebilir gibi olumsuz yanları vardır. Fabrikalar genelde sesli olduklarından sesten rahatsız olunabilir. Konuşulanlar duyulmaz ve öğrencilere seslenme zorlaşır.”

Ö16: “Fabrikalar genel anlamda içerisinde çoğu güvenlik sorununu barındırır. Birçok makine olduğundan çocuğun herhangi birisinin ilgisini çeken makine olduğunda oraya yönelmesi ve o makineye dokunması halinde ortaya olumsuzluklar çıkabilir. Bundan dolayı öğrencilerin her birinin güvenliğini sağlamada sorunlar yaşanabilir. Bu yüzden kullanmayı düşünmem.”

Ö17: “Öğrenciler için çok uygun ortam olduğunu düşünmüyorum. Gerek sağlık açısından gerek ise tehlikeli makineleri barındırdığından tercih etmemeyi düşünüyorum.”

Ö24: “Çevre kirliliğine neden olan fabrikalar öğrenciler için tehlikeli olabilir. Bu yüzden kullanmayı düşünmüyorum.”

Ö31: “Fabrika ortamları tehlike oluşturabilecek ortamlar olduğunu düşünüyorum. Fabrikadaki aletleri çocukların kullanma imkanları neredeyse imkânsız sadece izleme vasıtasıyla da fabrikalara gezi düzenlemek zaman kaybı diye düşünüyorum. Genellikle gürültülü ortamlar oldukları içinde ders işlenmesi zordur.”

Ö47: “Fabrikada çocuklara zarar verebilecek birçok makine bulunmaktadır. Tehlikeli olabilir.”

Ö51: “Fabrika gibi okul dışı öğrenme alanlarında iş makineleri çok fazla olduğundan öğrencileri bir arada tutmak zor olabilir yanlış bir yere dokunursa zarar görme riskleri fazla olduğundan bu alanı çok fazla tercih etmem”.

Doğa kampı, güven sorunu teşkil etmesi ve tehlikeli olması nedeniyle 18 öğretmen adayı tarafından okul dışı öğrenme ortamı olarak tercih edilmemiştir.

Ö2: “Doğa kampları yatılı bir süreç olduğundan tüm öğrencilerin güvenliğini sağlayabilmek adına toplu bir kamp süreci olmalıdır. Kalabalık sınıflarda öğrenciler için tehlikeli durumlar ortaya çıkabilir. Kesici aletler ve ateş gibi tehlikeli durumlar öğrencilerin ilgisini çekebilir ve kötü sonuçlara yol açabilir.”

Ö5: “İnsan ve çevre doğa ilişkisini direkt yaşantılar yoluyla gözlemleyebilmesi için bunu seçtim. Eğitim hayatımda birkaç kez katıldığım bu geziler kesinlikle çok kalıcı deneyimler bırakmıştı. Eğlenerek öğrenmemizi sağladığını da düşündüğüm için ilk olarak bunu düşündüm.”

Ö14: “Küçük yaş gruplarında doğa kampları fazlasıyla tehlikeli olabilir. Çok kontrolcü ve korumalı olunmalıdır.”

Ö18: “Doğa kampları için yatılı olarak kalmak gerekecek bu yüzden ailelerin çok fazla izin vereceğini düşünmediği için kullanmayı düşünmüyorum.”

Ö27: “Doğa kampları sırasında doğayla iç içe olunacağı için öğrencilerin kontrolü zor olabilir ve doğadaki yırtıcı hayvanlar gibi tehlikeli faktörler de olduğu için öğrencilerin başına istenmedik şeyler gelebilir. Bu nedenle öğrencilerin doğa kamplarına götürmenin, onları kontrol etmenin ve korumanın zor olduğunu düşünüyorum.”

Ö30: “Özellikle küçük yaş gruplarında belli bir sınır çizilmemiş ortamlarda gezilerin zor ve güvenlik



açısından tehdit edici olduğunu düşündüğüm için tercih etmezdim.”

Ö31: “Bu ortamlarda güvenliğin sağlanması açısından sıkıntılar yaşanabilir. Doğada oluşabilecek sorunlarda yanımızda yetkili kişilerin bulunması açısından sıkıntılar yaşanır.”

Ö33: “Öğrencilerin sorumluluklarının daha fazla almam gerekecek. Öğrencilerin ihtiyaçlarını kamp ortamında bir öğretmen olarak bulunduğum ortamdan dolayı karşılayamayabilirim. Doğa ortamında olduğumuz için ne gibi risklerle karşılaşabileceğimi bilmediğim için öğrencilerimi riske atmış oluyorum. Böyle bir durumu bir öğretmen olarak yaşamak istemem.”

27 kişi **müzelerin** kazanımlara uygun görülmemesi nedeniyle okul dışı öğrenme ortamı olarak tercih edilmemiştir.

Ö4: “Çünkü müzelerde diğer mekanlara göre daha sakin ve cansız objeler olduğu için öğrencilerin ilgilerini fazla çekeceğini düşünmüyorum. Bir de canı sıkılan öğrenciler müzedeysen gruptan bağımsız müzede gezebilir.”

Ö11: “Müzeler, fen bilimleri konularıyla çok ilişkili değildir. Daha çok sosyal bilgiler ile ilgilidir. Bu yüzden kullanmayı çok tercih etmeyeceğim bir ortamdır. Bence müze gezi süresi biraz daha sakin ve sıkıcı geçebiliyor. Müzelerin tek bir şeyi, dönemi gösterdiği için öğrenciler o müzede kendilerine uygun bir şey bulamasalar sıkılabilirler.”

Ö27: “Müzeler okul dışı öğrenme ortamları güzel mekanlar olsalar da Fen Bilimleri dersi kazanımlarına uygun müze sayısı çok az olduğunu düşünmekteyim. Müzelerin sözel dersler; sosyal bilgiler, Türkçe gibi dersler için daha uygun olduğunu düşünmekteyim.”

Ö31: “Müzelerde verilen eğitim genellikle fen dışındaki farklı derslerle daha çok ilişkili olduğu için bir fen kazanımını vermek müzelerde kolay olmaz. Daha çok sanat ve kültürel olduğu için müzeler fen konularına ait müze bulmak maddi ve ulaşım sıkıntıları yaratır.”

Ö34: “Müzeler fen bilimleri dersi için uygun bir okul dışı öğrenme ortamı gelmiyor çünkü müzeler tarihi yerler olduğu için fen bilimleri dersi için pek bağdaştıramıyorum. Müzelerin tarih, coğrafya gibi dersler için daha uygun olduğunu düşünüyorum.”

Ö45: “Müzede öğrenciler sıkılabilir. Öğrenciye bu yüzden kazandırmak istediğim hedefi kazandıramayacağımı düşünürüm. Ve bu yüzden müzeyi kullanmak istemem.

Ö53: “(Tatlı su müzesi). Canlı çeşitliliği bakımından bence az canlı bulunuyor. Öğrencilerin orada sadece gözlem yapma imkanları var. Başka imkanlara sahip değiller.

Ö58: “Müzeler daha çok sözel ve tarihi çalışmalar için uygun. Fenin herhangi bir kazanımıyla uyuşmuyor. Fen daha çok deneysel ve gözlem-çıkarıma dayanıyor. Müzede açıklanamayan, denenmeyen görseller fen için anlamlı öğrenme değil. Sınıfta slaytla sunum yapmak yerine farklı ortamda sunum yapmak.

Tartışma

Öğretmen adayları okul dışı öğrenme ortamlarını derslerinde kullanmayı tercih etmelerinde en öncelikli nedenin güvenlik, diğer önemli nedenin ise kazanımlara uyum olduğu görülmüştür. Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik etkinliklerin bilinçli bir şekilde, olası tüm önlemler alınarak planlanması gerekmektedir. Araştırma bulguları, fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarını değerlendirirken yalnızca öğretimsel faydayı değil; güvenlik, pedagojik uygunluk ve uygulama



kolaylığını da dikkate aldıklarını göstermektedir. Özellikle bilim merkezleri, planetaryumlar ve botanik bahçeleri gibi planlı ve kontrollü ortamların daha fazla tercih edilmesi, adayların güvenli ve kazanımlara uygun alanlara yöneldiğini ortaya koymaktadır. Bilim merkezleri ve planetaryumların öne çıkması, fen öğretiminde soyut kavramların somutlaştırılması açısından bu ortamların önemli görüldüğünü göstermektedir. Buna karşılık fabrikalar, göletler ve doğa kampları gibi alanların daha az tercih edilmesi, güvenlik kaygıları ve kontrol zorluklarıyla ilişkilendirilebilir.

Hayvanat bahçelerinin hem tercih edilen hem de tercih edilmeyen ortamlar arasında yer alması dikkat çekicidir. Bu durum, aynı ortamın öğretimsel fayda ve risk açısından farklı şekillerde değerlendirilebildiğini göstermektedir. Genel olarak öğretmen adaylarının okul dışı öğrenmeye olumlu baktıkları ve planlama sürecine önem verdikleri söylenebilir.

Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik tercihleri ile bu tercihlerinin nedenleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarını tercih ederken en çok öğrenci güvenliği, öğretim programı kazanımlarına uygunluk, öğrenmenin somutlaştırılması ve öğrenme sürecine sağlayacağı katkılara dikkat ettikleri belirlenmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarını yalnızca alternatif bir öğretim alanı olarak değil; aynı zamanda öğrenmenin niteliğini artırabilecek pedagojik bir araç olarak değerlendirdiklerini göstermektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında en fazla bilim merkezleri, hayvanat bahçeleri, planetaryumlar ve botanik bahçelerini öğrenme sürecinde kullanmayı tercih edeceklerini belirttikleri görülmüştür. Bu durum, adayların özellikle öğrencilerin aktif katılımını destekleyen, soyut fen kavramlarının somutlaştırılmasına olanak sağlayan ve gözlem yapma fırsatı sunan öğrenme ortamlarını daha işlevsel gördüklerini düşündürmektedir. Özellikle bilim merkezleri ve planetaryumların fen bilimlerinde soyut kavramların görselleştirilmesini kolaylaştırması, öğretmen adaylarının bu ortamları etkili öğrenme alanları olarak değerlendirmelerine katkı sağlamıştır. Benzer şekilde botanik bahçeleri ve hayvanat bahçeleri, canlı çeşitliliğinin doğal veya doğal ortama yakın koşullarda gözlemlenebilmesine olanak tanıdığı için fen öğretiminde işlevsel öğrenme ortamları olarak görülmüştür. Bu bulgular, okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirdiği, öğrenmeyi kalıcı hâle getirdiği ve derse yönelik ilgiyi artırdığı yönündeki çalışmaların bulguları ile paralellik göstermektedir (Bozdoğan ve Yalçın, 2006; Erten ve Taşçı, 2016; Gürsoy, 2018). Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarını tercih etme gerekçeleri incelendiğinde öğrenme çeşitliliği sunması, öğrenmeyi somutlaştırması, kalıcı öğrenmeyi desteklemesi ve öğrencinin derse aktif katılımını sağlaması en fazla ifade edilen nedenler arasında yer almaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarını yalnızca gezi amacıyla değil, öğretim programındaki kazanımların daha etkili biçimde gerçekleştirilebileceği öğrenme alanları olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Aynı zamanda adayların güvenli ve planlı öğrenme ortamlarını önceliklendirmeleri, okul dışı etkinliklerin pedagojik planlama gerektiren bir süreç olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri, hayvanat bahçelerinin hem en fazla tercih edilen hem de tercih edilmeyen okul dışı öğrenme ortamları arasında yer almasıdır. Bu durum, aynı öğrenme ortamının öğretmen adayları tarafından farklı ölçütlerle değerlendirildiğini göstermektedir. Hayvanat bahçeleri canlı çeşitliliğinin gözlemlenmesi, öğrencilerin ilgisini çekmesi ve öğrenmenin somutlaştırılması açısından önemli görürken; güvenlik riskleri, öğrenci kontrolünün güçleşmesi ve dikkat dağıtıcı unsurlar nedeniyle öğretmen adayları tarafından tercih edilmemiştir. Bu durum, okul dışı öğrenme ortamlarının değerlendirilmesinde tek bir ölçütün değil; güvenlik, pedagojik uygunluk, organizasyon ve öğretimsel katkı gibi birçok değişkenin birlikte etkili olduğunu ortaya koymaktadır.



Araştırmada fabrikalar ve müzelerin en fazla tercih edilmeyen okul dışı öğrenme ortamları arasında yer aldığı görülmüştür. Fabrikaların tercih edilmemesinde güvenlik riskleri, üretim alanlarının öğrenci grupları açısından uygun görülmemesi ve organizasyon sürecinin güçlüğü etkili olurken; müzelerin tercih edilmemesinde fen bilimleri dersi kazanımlarıyla yeterince ilişkilendirilemediği yönündeki görüşler ön plana çıkmıştır. Özellikle müzelerin fen öğretiminden çok sosyal bilimler ve tarih öğretimiyle ilişkilendirilmesi, öğretmen adaylarının disiplinler arası öğretime yönelik farkındalıklarının geliştirilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Oysa fen, teknoloji, doğa tarihi ve bilim müzeleri gibi farklı müze türleri fen öğretiminde etkili biçimde kullanılabilir. Bu nedenle söz konusu bulgu, okul dışı öğrenme ortamlarının etkili kullanımının yalnızca fiziksel olanaklara değil, öğretmenlerin pedagojik bilgi ve planlama yeterliklerine de bağlı olduğunu göstermektedir. Bir diğer önemli bulgu da, okul dışı öğrenme ortamlarını seçerken öğretmen adaylarının güvenlik unsurunu öğretimsel kazanımlardan önce değerlendirmeleridir. Güvenlik kaygılarının özellikle fabrikalar, doğa kampları, göletler ve benzeri kontrolü güç ortamlarda belirginleştiği görülmektedir. Bu durum, okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik etkinliklerin planlanmasında risk yönetimi, öğrenci kontrolü, ulaşım, zaman planlaması ve organizasyon süreçlerinin öğretmen adayları açısından önemli belirleyiciler olduğunu göstermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (2019) tarafından yayımlanan Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzu'nda da okul dışı etkinliklerin ayrıntılı planlanması, güvenlik önlemlerinin alınması ve risk analizinin yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla araştırma bulguları, ulusal politika belgeleriyle de örtüşmektedir.

Alan yazında yer alan çalışmaların büyük çoğunluğu okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim sürecine sağladığı katkılar ve öğretmen adaylarının olumlu görüşleri üzerinde yoğunlaşmaktadır (Ocak ve Korkmaz, 2018; Ulaş, 2018). Buna karşılık öğretmen adaylarının hangi okul dışı öğrenme ortamlarını neden tercih etmediklerini ayrıntılı olarak inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın en önemli katkılarında biri, tercih edilen ortamların yanında tercih edilmeyen ortamları ve bu tercihlere yön veren gerekçeleri birlikte ele almasıdır. Böylece okul dışı öğrenme ortamlarının seçim sürecinde etkili olan güvenlik, pedagojik uygunluk, organizasyon ve öğrenme süreçlerine ilişkin faktörler bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak araştırma bulguları, öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına genel olarak olumlu yaklaştıklarını; ancak bu ortamların seçiminde güvenlik, öğretim programına uygunluk, öğrencilerin özellikleri ve öğrenme çıktıları gibi ölçütleri birlikte değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarında okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik uygulamalı eğitimlerin artırılmasının ve adayların farklı öğrenme ortamlarını pedagojik açıdan planlama becerilerinin geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri incelenmiş; meslek yaşamlarında kullanmayı tercih ettikleri ve tercih etmedikleri okul dışı öğrenme ortamları ile bu tercihlerinin gerekçeleri ortaya konulmuştur.

Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarını değerlendirirken öğrenci güvenliği, öğretim programı kazanımlarına uygunluk, öğrencinin derse aktif katılımı ve öğrenmenin kalıcılığı gibi ölçütleri dikkate almalarının, okul dışı öğrenme ortamlarını yalnızca alternatif öğretim alanları olarak değil, planlanması ve yönetilmesi gereken pedagojik öğrenme ortamları olarak değerlendirdiklerini ortaya



koymaktadır.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğrenmeyi somutlaştırması, öğrencilerin aktif katılımını desteklemesi, gözlem yapma fırsatı sunması ve fen bilimleri dersi kazanımlarıyla ilişkilendirilebilmesi nedeniyle en fazla bilim merkezleri, planetaryumlar, hayvanat bahçeleri ve botanik bahçelerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Buna karşılık fabrikalar, doğa kampları ve bazı müze türleri; güvenlik riskleri, organizasyon güçlükleri ve fen bilimleri öğretim programı kazanımlarıyla yeterince ilişkilendirilememesi nedeniyle daha az tercih edilen okul dışı öğrenme ortamları arasında yer almıştır.

Öğretmen adaylarının bir öğrenme ortamını tercih etmelerine neden olan ölçütler, farklı bir öğrenme ortamını tercih etmemelerinin de temel gerekçesini oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarını değerlendirirken temel karar ölçütlerinin güvenlik, pedagojik uygunluk ve öğretim programıyla uyum olduğunu göstermektedir.

Hayvanat bahçelerinin hem en çok tercih edilen hem de tercih edilmeyen okul dışı öğrenme ortamları arasında yer alması, aynı öğrenme ortamının öğretmen adayları tarafından farklı bakış açılarıyla değerlendirildiğini göstermektedir.

Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Lisans programlarında okul dışı öğrenme ortamlarının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine yönelik uygulamalı ders ve etkinliklere daha fazla yer verilerek öğretmen adaylarının farklı okul dışı öğrenme ortamlarını tanımaları, öğretim programı kazanımlarıyla ilişkilendirmeleri ve uygulama becerilerini geliştirmeleri önerilebilir.
2. Okul dışı öğrenme etkinliklerinin güvenli biçimde yürütülebilmesi amacıyla öğretmen adaylarına risk yönetimi, öğrenci güvenliği, kriz yönetimi, organizasyon süreçleri ve öğrenci kontrolüne yönelik uygulamalı eğitimler verilmesi önerilmektedir.
3. Bilim merkezleri, müzeler, doğa alanları, sanayi kuruluşları ve benzeri okul dışı öğrenme ortamlarının fen bilimleri öğretim programı kazanımlarıyla nasıl ilişkilendirilebileceğine yönelik örnek etkinlikler, ders planları ve uygulama rehberleri hazırlanmalıdır.
4. Gerçek okul dışı öğrenme ortamları ile sanal okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarıları, motivasyonları, bilimsel süreç becerileri ve öğrenme deneyimleri üzerindeki etkilerini karşılaştıran deneysel ve karma yöntem araştırmaları yürütülmelidir.
5. Gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalarda yalnızca öğretmen adaylarının değil, görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerin ve okul yöneticilerinin görüşlerine de yer verilerek okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin daha kapsamlı değerlendirmeler yapılması önerilmektedir.
6. Farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla benzer araştırmalar yürütülerek okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin tercihlerin bölgesel, kurumsal ve bireysel değişkenler açısından karşılaştırılması önerilmektedir.



KAYNAKÇA

- Berberoğlu, O. E. ve Uygun, S. (2013). Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişiminin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9 (2), 23-42.
- Bozdoğan A. E. (2015). Okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*. 9 (1), 111-129.
- Bozdoğan A. E. ve Yalçın, N. (2006). Bilim merkezlerinin ilköğretim öğrencilerinin fene karşı ilgi düzeylerinin değişmesine ve akademik başarılarına etkisi: Enerji parkı. *Ege Eğitim Dergisi*. 7(2), 95-114.
- Erten Z. ve Taşçı, G. (2016). Fen bilgisi dersine yönelik okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18 (2), 638-657). <http://dx.doi.org/10.17556/jef.41328>
- Gürsoy, G. (2018). Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları. *Turkish Studies*. 13 (11), 623-649. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13225>
- Karadoğan, S. (2016). *Eğitimde sınıf-okul dışı öğrenme uygulamaları ve yaşananlar*. Maya Akademi yayıncılık. https://www.researchgate.net/publication/311886016_EGITIMDE_SINIF-OKUL_DISI_OGRENME_UYGULAMALARI_VE_YASANAN_SORUNLAR
- Laçın Şimşek, C. (Ed.) (2011). *Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi*. Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). Okul dışı öğrenme ortamları kılavuzu. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Ocak, İ. ve Korkmaz, Ç. (2018). Fen bilimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerin incelenmesi. *International Journal of Field Education*. 4 (1), 18-38.
- Taşçı, G. ve Soran, H. (2008). Hücre bölünmesi konusunda çoklu ortam uygulamalarının kavrama ve uygulama düzeyinde öğrenme başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 34 (34), 233-243.
- Ulaş, K. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 48, 111-135.



MAARİF MODELDE İŞLENEN ÇEVRE KONULARININ ÖĞRENCİLERİN SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA FARKINDALIKLARINA ETKİSİ

Nevzat YİĞİT

Prof. Dr. TRÜ, Fatih Eğitim Fakültesi nyigit@trabzon.edu.tr 0000-0001-7363-1637

Zeynep DURMUŞ

Lisans Öğrencisi, TRÜ, Fatih Eğitim Fakültesi durmuszeynep21@gmail.com 0009-0009-7907-1234

Pelinsu ÖZDOĞAN

Lisans Öğrencisi, TRÜ, Fatih Eğitim Fakültesi pelinozdogaan@gmail.com 0009-0002-5593-4962

Özet

Ülkelerin hızlı kalkınma çabasına girdikleri günümüzde ekonomik gelişmelere zıt yönde birçok çevre sorunu ortaya çıkmıştır. Bu sorunların azalması, gelecek nesillere daha temiz bir çevre kazandırılması ‘sürdürülebilir kalkınma’ bilinci ile mümkündür. Yeni öğretim programlarında ‘sürdürülebilirlik’ öğrencilerin çevresel, sosyal ve ekonomik açıdan bilinçlenmelerini hedeflemektedir. Fen öğretiminde sürdürülebilirlik için kaynakların tasarruflu kullanımı, çevre sorunlarına karşı farkında, çevreye duyarlı ve çözüm önerileri geliştirebilecek öğrencilerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda fen bilimleri derslerinde yer alan çevre ve sürdürülebilirlik içeriklerine dayalı öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarına etkisini incelemektir. Bu araştırma nicel araştırma yaklaşımları arasında yer alan genel tarama yöntemi kapsamında yürütülmüştür. Veri toplamada Kaya (2013) tarafından geliştirilen ve toplam 21 maddeden oluşan “Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma evreninde bir büyük şehir ilinin merkez ilçesindeki iki ortaokuldaki 5 ve 6. sınıf öğrencileri, örnekleme ise aynı okulların iki farklı sınıf düzeylerinden basit tesadüfi seçimle belirlenmiş toplam 150 kişi bulunmaktadır. Araştırmada sınıf değişkeni açısından ‘sosyal’, ‘çevresel’ ve ‘ekonomik’ sürdürülebilirlik puan ortalamaları, betimleyici ve çıkarımlı istatistiklerle karşılaştırılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde sınıf değişkenine göre öğrencilerin sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin tutum puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgu öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren sürdürülebilirliğin bileşenleri açısından bilinçli olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte mevcut öğretim programındaki gibi beceri temelli disiplinler arası bir yaklaşımla derslerin işlenmesi ve öğrencilerdeki etkilerin belirlenebilmesi için de fen bilimleri öğretim programlarının en az iki dönem mezun vermesi daha güvenilir bilgiler edinmek için gereklidir.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilirlik, fen bilimleri, tutum, farkındalık

THE EFFECT OF ENVIRONMENTAL TOPICS TAUGHT IN THE MAARİF MODEL ON STUDENTS’ AWARENESS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Abstract

In today’s world, as countries strive for rapid development, numerous environmental problems have emerged that run counter to economic progress. Reducing these problems and ensuring a cleaner environment for future generations is possible through an awareness of “sustainable development.” In new curricula, “sustainability” aims to raise students’ environmental, social, and economic awareness. In science education, the goal regarding sustainability is to cultivate students who use resources efficiently, are aware of environmental issues, are environmentally conscious, and can develop solutions. The purpose of this study is to examine the effect of instructional activities based on environmental and sustainability content in science courses—in line with the Türkiye Century Education Model—on students’ awareness of sustainable development. This research was conducted within the scope of the general survey method, which is one of the quantitative research approaches. The “Attitude Scale Toward Sustainable Development,” developed by Kaya (2013) and consisting of a total of 21 items, was used for data collection. The study population consists of 5th and 6th grade students at two middle schools in the central district of a major metropolitan province, while the sample comprises a total of 150 students selected by simple random sampling from two different grade levels at the same schools. In the study, the mean scores for “social,” “environmental,” and “economic” sustainability were compared using descriptive and



inferential statistics. An analysis of the research findings revealed that there was no statistically significant difference in the mean attitude scores regarding sustainable development among students based on the class variable. This finding indicates that students are aware of the components of sustainability from an early age. However, to determine the effects on students through a skills-based, interdisciplinary approach—as in the current curriculum—it is necessary for science education programs to have graduated students over at least two semesters in order to obtain more reliable data.

Keywords: Sustainability, science education, attitude, awareness

GİRİŞ

Günümüzde bilinçsiz kaynak tüketimi ve küresel ısınma gibi nedenlerden kaynaklı çevrede bozulmalar yaşanmaktadır. Çevrede oluşan bu bozulmaların azalması, gelecek nesillere daha temiz bir çevre kazandırılması sürdürülebilir kalkınma bilinci ile sağlanabilir. Sürdürülebilir kalkınma üzerinde kararlaştırılmış bir tanım olmamasına rağmen (Gedik, 2020) bu kavram genellikle ‘çevresel’, ‘sosyal’ ve ‘ekonomik’ olmak üzere üç temel bileşenle bilinmektedir. Çevresel anlamda sürdürülebilirlik doğal kaynakların korunması, yenilenebilir enerjilerin kullanılması ve doğal bozulmalarının önüne geçecek faaliyetleri içermektedir. Sosyal sürdürülebilirlik bilinci ise toplumsal refahı artırmaya, insan haklarını korumaya, adaleti sağlamaya ve toplumun tüm bireylerine eşit imkanları sunmaya odaklanmaktadır. Sürdürülebilir kalkınmanın ekonomik boyutu ise bugünün ekonomik koşullarına bağlı olarak gelecek kuşakların yaşama şansını artırmak demektir. Sürdürülebilir kalkınma bilinci öncelikle topluma yeni katılan bireylerine aktarılmalıdır. Bu bağlamda 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde öğrencilerin çevresel, sosyal ve ekonomik açıdan bilinçlenmeleri hedeflenmektedir (Çelebi & Ekici, 2025). Maarif Modelde yer alan 182 öğrenme çıktısının 61 tanesi (%33.52) sürdürülebilir kalkınma amaçlarıyla ilişkili iken önceki programda bu oran %19 seviyesindedir (Yüzbaşıoğlu, 2025). Sorumluluk, duyarlılık, saygı, tasarruf, yardımseverlik gibi sürdürülebilir kalkınma bilinci oluşturmadaki değerlerin %85’inin Birleşmiş Milletler sürdürülebilir kalkınma amaçları ile ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Bilen, Demirel, Gök & Yavaş, 2025). Bu örnekler sürdürülebilir kalkınmaya ülke olarak önem verildiğini göstermektedir. Fen Bilimleri dersi öğrencilerin kendi yaşamlarını ve toplumsal olayları anlamlandırmaları bakımından temel bir ders olmakla birlikte (Pinar, 2025), sürdürülebilir kalkınma da genellikle Fen Bilimleri öğretim programı ile ilişkilendirilmiştir (Bulut & Çakmak, 2018). Geliştirilen öğretim programları öğrencilerin sadece akademik olarak değil kişisel gelişimini de desteklemektedir. Oysa öğretim programlarının en önemli kaynağı konumundaki ders kitaplarında yeni modele göre sürdürülebilirlik konusunun oldukça sınırlı kaldığı belirtilmektedir (Soysal & Akbulut, 2024). Yapılan araştırmalarda en çok üzerinde durulan değerlerin; sorumluluk, özdenetim, sevgi ve vatanseverlik olduğu vurgulanırken (Pinar, 2025) bir başka araştırmada sürdürülebilirlik konusunda uygulanan programların ortaöğretim öğrencilerinde duyarlılık ve farkındalık oluşturmada etkili belirlenmiştir (Yalçın & Köybaşı Şemin, 2024). Söz konusu değerler kapsamında sürdürülebilir kalkınma bilincine ve sorumluluk duygusuna sahip bireyler yetiştirilmelidir. Bireysel olarak yaşam farkındalıkları ya da pratikleri sürdürülebilir kalkınmanın itici gücü olarak düşünüldüğünde 8.sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir yaşam farkındalıkları orta düzeydedir (Azrak, 2023). Bununla birlikte başka bir araştırmada ‘sınıf’ değişkeninin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik öğrenci tutumlarını etkilemediği belirlenmiştir (Benli Özdemir ve Arık, 2018). Okul öncesi eğitim açısından sürdürülebilir kalkınma bilincinin önemli bir kısmını fen alan becerileri oluşturmaktadır (Anılğan, Ersan & Şeker, 2025). Bu yüzden özellikle Fen Bilimleri dersinde sürdürülebilirlik konularının çoğunlukla teorik düzeyde kalması, öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarının da yüzeysel olmasına neden olmaktadır (Pinar, 2025). Bu bağlamda sürdürülebilir kalkınma bilincinin davranışa dönüşebilmesi için



eğitim programlarında yeteri kadar etkili işlenip işlenmediğinin belirlenmesi önemlidir. Değişen eğitim programında öncekilere kıyasla daha fazla yer verilmesine rağmen genellikle dönem sonlarındaki ünitelerde sürdürülebilirlik konularının işlenmesi (Eker Çelebi & Taşkın Ekici, 2025) öğrencilerin farkındalıklarına etkisini belirsizleştirmektedir. Bu nedenle öğretim programında yer alan sürdürülebilir kalkınma konularının bu bilinci kazandırmadaki yeterliliğinin incelenmesi gerekmektedir. Bu araştırmada mevcut durumu kavramayı gerektiren öğrenci farkındalıkları, davranışsal eğilimler olarak bilinen tutumlar esas alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline göre fen bilimleri derslerinde yer alan çevre ve sürdürülebilirlik konularındaki öğrenmelerin ortaokul öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarına etkisini sınıf değişkenine göre incelemektir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma nicel araştırma yaklaşımları arasında yer alan ve mevcut durumu olduğu gibi tespit etmek ve çıkarım yapabilmek için uygun olan genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada maarif model doğrultusunda uygulanmakta olan fen bilimleri öğretim programı kapsamında işlenen çevre konularının ortaokul öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının belirlenmesi tarama modeline uygundur.

Araştırma Grubu/Örneklem/İnceleme Nesnesi

Araştırma evreninde bir büyük şehir ilinin merkez ilçesindeki iki ortaokuldaki 5 ve 6. sınıf öğrencileri, örneklemde ise aynı okulların iki farklı sınıf düzeylerinden basit tesadüfi seçimle belirlenmiş toplam 150 kişilik öğrencinin verisi işleme alınmıştır. Bu örneklemdeki 6.sınıf öğrencileri Maarif Model kapsamında sürdürülebilir kalkınmaya yönelik dersleri işlemiş olmasına rağmen 5.sınıf öğrencileri bu tür konuları ortaokul düzeyinde henüz görmemişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kaya (2013) tarafından geliştirilen “Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, beşli likert tipinde ve 21 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin toplamdaki Cronbach’s Alpha değeri .93 ve alt boyutlarından; birinci ve ikinci faktör için .85, üçüncü faktör için .84 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ölçeğin güvenilirliğinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Geliştirilen ölçeğin alt boyutlarının birbiriyle ve toplam ölçekle pozitif yönde anlamlı ilişkilidir. Benzer şekilde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi bulguları, ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin yeterli olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Sınıf düzeyi değişkeni açısından $\alpha = .05$ anlamlılık düzeyinde bağımsız t testi karşılaştırmalar yapılmış ve tutum ortalamaları grafikleştirilmiştir. Bağımsız değişkenin her iki düzeyinde de verilerin normal dağılım özellikleri için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları ile Levene varyans homojenliği test sonuçları anlamsız ($p > .05$) bulunduğu için bağımlı değişkenlere ilişkin karşılaştırmalarda parametrik istatistik tekniklerinden bağımsız t test sonuçları raporlanmıştır. Ölçeğin alt boyutları için derecelemelere göre sınır değerleri Kaya(2013)’nın çalışmasına göre değerlendirilmiştir.



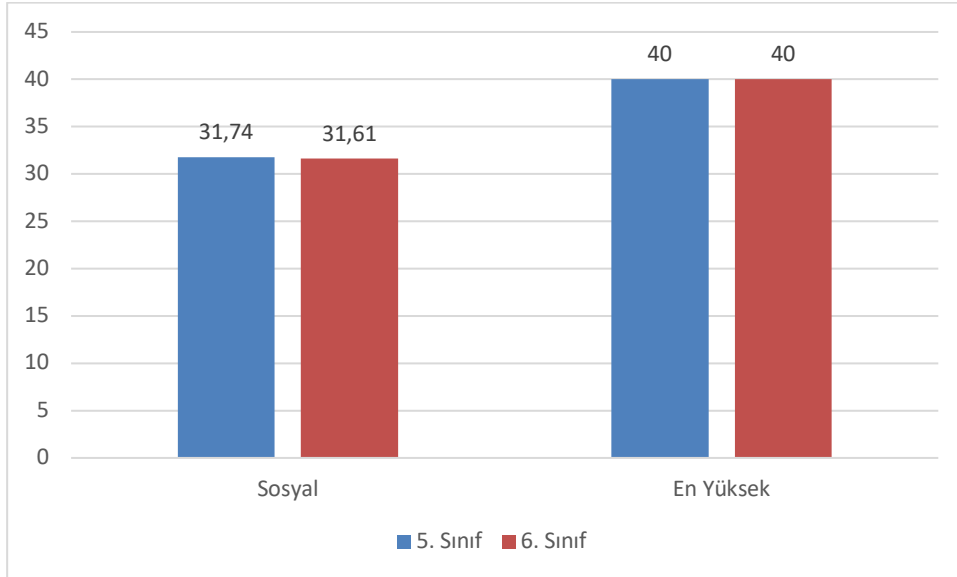
BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde öncelikle ölçeğin alt boyutları sonrasında ise toplam ölçek puanları üzerinden puan ortalamaları karşılaştırmalarına yönelik analizler açıklanmaktadır.

Tablo 1. Sosyal Sürdürülebilirlik Tutum Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Bağımsız t Testi Sonuçları

Grup	N	X	Ss	t	sd	p
5. Sınıf	75	31.74	5.49	0.16	148	0.877
6. Sınıf	75	31.61	5.04			

Tablodan da görüldüğü gibi 5. ve 6. sınıfların tutum puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$t_{(148)}=0.16, p>0.05$]. Hem 5. sınıf hem de 6. sınıflar açısından sürdürülebilir kalkınmanın sosyal boyutuna yönelik öğrencilerin tutum puanlarının ortalaması ‘katılıyorum’ şeklinde olup olumludur.



Grafik 1. Sınıf değişkenine göre öğrencilerin sosyal farkındalık düzeyleri

Grafik 1’den de görüleceği üzere 40 puan üzerinden 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin sosyal farkındalıkları yaklaşık %75 düzeyindedir. Sosyal boyut toplumlararası eşitliğin sağlanması (yoksulluğun azaltılması), çoğulculuk ve kültürel çeşitliliğin korunması gibi demokrasi temelindeki özellikleri içermektedir. Dolayısıyla bu özellikler bilgi olarak okul öncesinden itibaren sıklıkla vurgulanmakta olup öğrencilerin sınıf değişkeni açısından olumlu olması beklenebilecek bir durumdur.

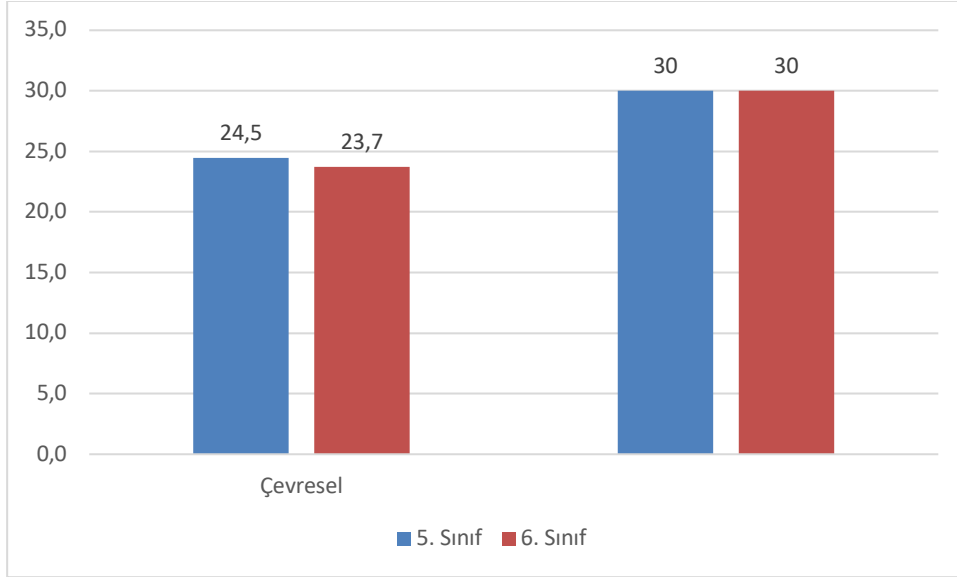
Tablo 2. Çevresel Sürdürülebilirlik Tutum Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Bağımsız t Testi Sonuçları

Grup	N	X	Ss	t	Sd	p
5. Sınıf	75	24.46	4.45	1.15	148	0.250
6. Sınıf	75	23.70	3.55			

Tablodan da görüldüğü gibi 5. ve 6. Sınıfların çevresel tutum puanlarının ortalamaları arasında anlamlı



bir farklılık yoktur [$t_{(148)}=1.15$, $p>0.05$]. Her iki sınıf düzeyinde sürdürülebilir kalkınmanın çevresel boyutu ile öğrencilerin tutum puanlarının ortalamaları ‘katılıyorum’ kategorisinde olup olumlu bulunmuştur.



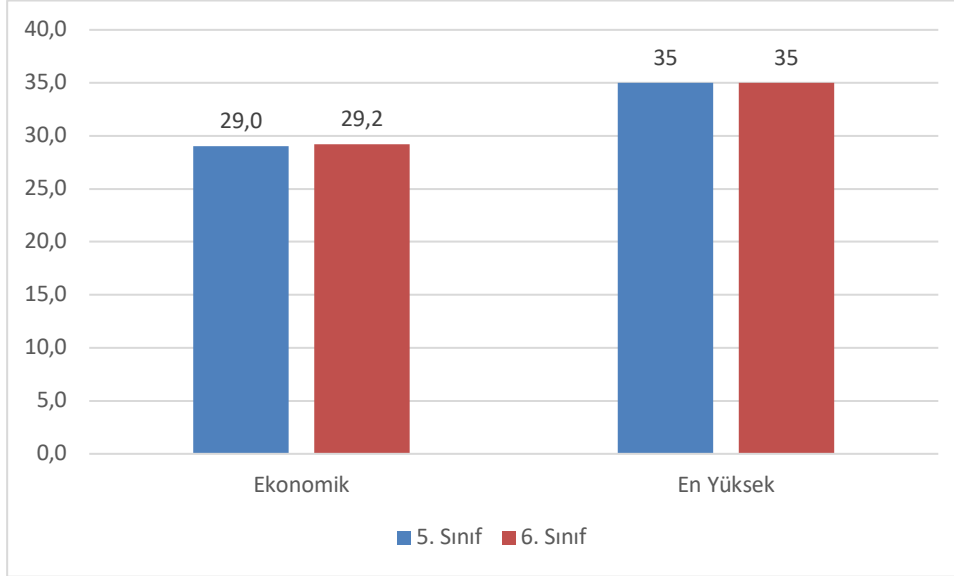
Grafik 2. Sınıf değişkenine göre öğrencilerin çevresel farkındalık düzeyleri

Grafik 2’den de görüleceği üzere 30 puan üzerinden 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin çevresel farkındalıkları yaklaşık %80 düzeyindedir. Çevresel boyut, insan faaliyetlerinin içinde yer aldığı doğal çevre ve biyolojik çeşitliliğin korunması ile ilgili özellikleri kapsamaktadır. Çevresel bileşen açısından da bulunan doğal çevre algılarının olumlu olması beklenen bir durumdur. Çünkü çevresel şartlar açısından tüm öğrenciler ideale yakın koruyucu algıları alınan eğitimlerin bir sonucudur.

Tablo 3. Ekonomik Sürdürülebilirlik Tutum Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Bağımsız t Testi Sonuçları

Grup	N	X	Ss	t	sd	p
5. Sınıf	75	29.00	5.39	-0.16	148	0.874
6. Sınıf	75	29.23	3.71			

Tablodan da görüldüğü gibi sınıf düzeyleri açısından öğrencilerin ekonomik tutum puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$t_{(148)}=-0.16$, $p>0.05$]. Her iki sınıf düzeyindeki öğrencilerin sürdürülebilir kalkınmanın ekonomik boyutuna ilişkin tutum puanlarının ortalamaları ‘katılıyorum’ kategorisinde olup olumlu bulunmuştur.



Grafik 3. Sınıf değişkenine göre öğrencilerin ekonomik farkındalık düzeyleri

Grafik 3'ten de görüleceği üzere 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin ekonomik farkındalıkları yaklaşık %85 düzeyindedir. Sürdürülebilir kalkınmanın ekonomik boyutu, doğal kaynakların üretim sürecinde kullanımı ile ilgili olduğu düşünüldüğünde diğer iki faktörde olduğu gibi öğrenciler beklenen algıları yansıtmışlardır.

Tablo 4. Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Tutum Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız t testi sonuçları

Grup	N	X	Ss	t	Sd	p
5. Sınıf	75	85.21	14.02	0.38	148	0.702
6. Sınıf	75	84.44	10.42			

Tablo 4'ten de görüldüğü gibi sınıf değişkenine göre öğrencilerin sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin tutum ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$t_{(148)}=0.38$, $p>0.05$]. Öğrencilerin maarif modeline göre Fen Bilimleri dersinde çevre konularının derslerde işlenip işlenmemesine bağlı olarak elde edilen toplam tutum puanlarının ortalamaları 'Katılıyorum' kategorisinde ve olumlu olarak bulunmuştur. Bu araştırmanın bulguları ile sınıf değişkenin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutumlarda etkili olmadığını belirten Benli Özdemir ve Arık (2018)'in bulgularıyla örtüşmektedir. Bununla birlikte, sürdürülebilir kalkınmaya yönelik öğrenci algılarının Yalçın & Köybaşı Şemin (2024)'in çalışmalarında ifade edildiği gibi davranışsal uygulamalara geçildiğinde geliştiğinden hareketle Maarif Modelin beceri temelli anlayışından olumlu etkileneceği düşünülmektedir. Ne yazık ki teorik bilgilerin günlük yaşamda davranışsal olarak sergilenememesi sürdürülebilir kalkınmada sınıf değişkeni açısından yakın yaş gruplarındaki öğrenci algılarında farklılık oluşturmamaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Maarif modeli fen bilimleri dersi öğretim programında işlenen çevre konuların ortaokul öğrencilerinin farkındalıklarına etkisini sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutum puanları üzerinden



ortaya konulması amaçlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre Maarif Modeli doğrultusunda eğitim almış 6. sınıf öğrencileri ile bu modele göre henüz bir eğitim almamış 5. sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutum puanlarının ortalamaları 'katılıyorum' kategorisinde ve olumludur.

Sonuçta öğrencilerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutum puanlarının olumlu olması, onların sürdürülebilir kalkınma konusunun bilincinde olduklarını göstermektedir. Benzer şekilde sosyal, çevre ve ekonomik kalkınma açısından da öğrencilerin tutum puan ortalamalarının olumlu olması, sürdürülebilir kalkınmanın bu boyutlarında da önemli bir farkındalıklarının olduğunu göstermektedir. İstatistiksel olarak 5. ve 6. sınıf düzeylerindeki öğrencilerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutum puan ortalamaları arasında bir farklılık olmaması, bu tür konuların yeni öğretim programı kapsamında işlenmiş olmasını gerektirmediğinin bir sonucu olarak düşünülebilir. Başka bir ifade ile maarif modelinde çevre konularının işlenmesi ortaokul öğrencilerinin farkındalıklarını tutum açısından geliştirmemiştir. Sürdürülebilir kalkınmanın tüm boyutlarında sınıf değişkenine göre olumlu tutum puan ortalamaları, küçük yaşlardan itibaren çocukların bilinçli olduklarını göstermektedir. 2024 öncesi Fen Bilimleri dersinde sadece 7. sınıf düzeyinde ve bir ünite kapsamında işlenen sürdürülebilirlik konusu daha çok bilgi ağırlıklı olarak işlenmekte idi. Dolayısıyla yeni öğretim programı kapsamında her sınıf düzeyinde sürdürülebilirlik konusu ayrı birer ünite olarak işlense de sınıf düzeyleri arasında bir farklılığın olmaması, sürdürülebilirlik konusunun bilgi ağırlıklı işlenmeye devam etmesinin bir sonucu olarak düşünülmektedir.

Sürdürülebilirlik konusunda gelecek nesillerin daha bilinçli olması ve doğal kaynakları dengeli kullanabilmesi için 2024 Fen Bilimleri dersi öğretim programı kapsamında her sınıf düzeyinde üniteler kapsamında işlenmeye başlanmasıyla konuya gereken önemin verildiği görülmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarından da görüleceği üzere bilgi ağırlıklı işlenen dersler öğrencilerde benzer etkileri bırakmaktadır. Oysaki yeni öğretim programındaki gibi beceri temelli disiplinler arası bir yaklaşımla derslerin işlenebilmesi ve öğrencilerdeki etkilerinin belirlenebilmesi için fen bilimleri öğretim programlarının en az iki dönem mezun vermesi uygun olacaktır.

KAYNAKÇA

- Anılğan, T., Arı Ersan, B., & Şeker, F. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli 2024 okul öncesi eğitim programının sürdürülebilir kalkınma boyutları açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 66, 4127-4148. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1636242>
- Azrak, Y. (2023). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir yaşama yönelik farkındalıklarının incelenmesi. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 33-42. <https://doi.org/10.25272/j.2149-8385.2023.9.1.03>
- Benli Özdemir, E., & Arık, S. (2018). Çocukların üstbilişsel farkındalıkları ile sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-22. <https://izlik.org/JA57NA29GB>
- Bilen, M., Demirel, İ. F., Gök, V., & Yavaş, M. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli erdem-değer-eylem çerçevesi'nin birleşmiş milletler sürdürülebilir kalkınma amaçları ve avrupa sürdürülebilirlik yeterlilik çerçevesi (greencomp) bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 54(1), 101-140. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1704675>
- Bulut, B., & Çakmak, Z. (2018). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi ve öğretim programlarına yansımaları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2680-2697. <https://doi.org/10.7884/teke.42447>



Çetin, G. (2025). Fen bilgisi eğitiminde sürdürülebilir kalkınmaya yönelik modül uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin farkındalık düzeyine etkisi (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Eker Çelebi, M., & Taşkın Ekici, F. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modelinde fen bilimleri öğretim programında sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile ilişkisi. *Denizli İl Millî Eğitim Müdürlüğü Bilim ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 29-39. <https://izlik.org/JA83SS39GF>

Gedik, Y. (2020). Sosyal, ekonomik ve çevresel boyutlarla sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma. *Uluslararası Ekonomi Siyaset İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 3(3), 196-215. <https://izlik.org/JA94FY76EF>

Kaya, M. F. (2013). Sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 175-193. <https://izlik.org/JA79JW47JB>

Pınar, M. A. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli erdem-değer-eylem çerçevesi bağlamında 5. sınıf fen bilimleri ders kitabının incelenmesi. *International Journal of Düzce Educational Sciences*, 3(2), 92-116. <https://doi.org/10.62195/ijdes.1701554>

Soysal, H., & Akbulut, S. (2024). 2024 Türkiye yüzyılı maarif modeli kapsamında hazırlanan 5. sınıf türkçe ve sosyal bilgiler ders kitaplarında sürdürülebilir kalkınma amaçlarının görünümü. *Journal of Emerging Educational Studies*, 1(1), 33-46. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14563283>

Yalçın, K., & Köybaşı Şemin, F. (2024). Sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir eğitim programına ilişkin öğrenci algıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 41-120. <https://doi.org/10.7822/omuefd.1233185>

Yüzbaşıoğlu, M. K. (2025). Sürdürülebilir yaşam için eğitim: 2024 yılı fen bilimleri dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma açısından değerlendirmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 63, 948-966. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1576551>



BİYOTEKNOLOJİ UYGULAMALARI VE KARAR VERME SÜRECİ: 5E MODELİNE YÖNELİK BİR DERS TASARIMI

Aslı Şeyma KURT, Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi,

asliseyma_kurt24@trabzon.edu.tr,

ORCID: 0009-0003-0778-0919

Hava İPEK AKBULUT, Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, havaipek@trabzon.edu.tr,

ORCID:0000-0003-1628-2594

Özet

Bu çalışmanın temel amacı, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin biyoteknoloji uygulamalarına yönelik kavramsal anlamalarını geliştirmek ve bu konularda karşılaşılabilecek sosyo-bilimsel durumlarda karar verme becerilerini desteklemek amacıyla bir öğretim tasarımı sunmaktır. Çalışma kapsamında; genetik mühendisliği, gen aktarımı, yapay seçilimi, geleneksel ıslah, gen tedavisi, klonlama veya GDO konularını kapsayan, 5E öğrenme modeli üzerine inşa edilmiş bütüncül bir ders tasarımı hazırlanmıştır. Öğretim sürecinde; grup çalışması, örnek olay incelemesi ve altı şapkalı düşünme gibi aktif öğrenme teknikleri karar verme mekanizmasıyla sentezlenmiştir. Dersin Girme aşamasında, açık uçlu sorular ve beyin fırtınasıyla öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilmekte ve merak uyandırılmaktadır. Keşfetme aşamasında ise öğrencilerin, günlük hayattan problem durumlarını içeren örnek olaylar üzerinde çalışarak; problemi tanımlama, seçenekleri belirleme ve bilimsel veriler ışığında avantaj-dezavantaj analizi yaparak grup kararına varma süreçlerini deneyimlemeleri amaçlanmaktadır. Açıklama basamağında, öğrencilerin ulaştığı kavramların öğretmen tarafından bilimsel bir zemine oturtulması ve sürecin TÜBİTAK bilgi kartlarıyla zenginleştirilmesi amaçlanmaktadır. Derinleştirme aşamasında grupların, karar verme süreçlerini ve ulaştıkları sonuçları poster sunumları aracılığıyla sınıfla paylaşarak sosyal becerilerini geliştirmesine imkan tanınmaktadır. Son olarak Değerlendirme aşamasında uygulanan "Altı Şapkalı Düşünme" tekniği ile öğrencilerin konuyu duygusal, mantıklı, yaratıcı ve eleştirel olmak üzere çok boyutlu bir bakış açısıyla sentezlemeleri sağlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Biyoteknoloji, Karar Verme Becerisi, 5E Modeli, Fen Eğitimi, Örnek Olay.

BIOTECHNOLOGY APPLICATIONS AND DECISION-MAKING PROCESS: A COURSE DESIGN BASED ON THE 5E MODEL

Aslı Şeyma KURT Master Student, Trabzon University, asliseyma_kurt24@trabzon.edu.tr, 0009-0003-0778-0919

Hava İPEK AKBULUT, Assoc. Prof. Dr., Trabzon University, havaipek@trabzon.edu.tr, 0000-0003-1628-2594

Abstract

The main objective of this study is to design a holistic instructional plan based on the 5E learning model to improve middle school students' conceptual understanding of biotechnology applications and to support their decision-making skills in socio-scientific contexts. The developed course design covers core biotechnology topics, including genetic engineering, gene transfer, artificial selection, conventional breeding, gene therapy, cloning, and GMOs. The instructional process synthesizes active learning strategies—such as cooperative learning, case studies, and the "Six Thinking Hats" technique—with systematic decision-making mechanisms. In the "Engage" phase, students' prior knowledge is activated and their curiosity is stimulated through open-ended questions and brainstorming. During the "Explore" phase, students analyze daily-life case studies to define socio-scientific problems, identify alternative options, and perform scientific advantage-disadvantage analyses to reach a reasoned group decision. In the "Explain" phase, the concepts constructed by students are grounded in a scientific framework facilitated by the teacher and enriched with TÜBİTAK information cards. In the "Elaborate" phase, groups deliver poster presentations to share their decision-making pathways, fostering both communication and scientific



reasoning skills. Finally, in the "Evaluate" phase, the "Six Thinking Hats" technique enables students to synthesize the socio-scientific issues from emotional, logical, creative, and critical perspectives.

Keywords: Biotechnology, Decision-Making Skills, 5E Model, Science Education, Case Study.

GİRİŞ

Bireylerin gündelik hayatta karşılarına çıkan karmaşık problemler ve durumlar, gerçekçi kararlar alabilmeleri için karar verme becerilerinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Karar verme; karşılaşılan durum ile ilgili olarak arzu edilen sonuçlara ulaşabilmek için yol gösterici bilgilerin toplanması, bu bilgiler ışığında sistematik, bilimsel ve mantıklı bir akıl yürütme ile seçenekler oluşturup, bunların içinden en uygun olanının seçilerek uygulanmaya konulmasıdır (Sağır, 2006). Karar verme, insan hayatının her alanında yer alan ve bireylere özgü becerilerden biridir (Demiral ve Türkmenoğlu, 2018). Etkin bir karar verme sürecinde bireyin, olayların gerçekleşme olasılıklarını değerlendirmesi, alternatif eylem planlarını sıralaması, her bir seçeneğin olası sonuçlarını analiz etmesi ve duruma en uygun rasyonel seçimi yapması gerekmektedir (Temizkan, 2015). Bu süreçte bireyler; güncel ve doğru bilgi edinme, alternatif çözümler üretebilme, seçenekler arasındaki ince ayrımları değerlendirebilme, tercihlerin gerekçelerini sunabilme ve alınan kararı yansıtıcı bir düşünceyle yeniden değerlendirebilme gibi sorumluluklara sahiptir (Kesici, 2002). Karar verme becerisi, fen bilimleri eğitimi ve özellikle fen okuryazarlığının geliştirilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir (MEB, 2018). Fen öğretiminde özellikle tartışmalı, ikilemler içeren sosyo bilimsel konuların öğretiminde karar verme stratejilerinin izlenerek konu ile ilgili doğru kararı vermek önemlidir. Bu konular hakkında karar veren bireylerin genellikle kendi deneyimlerinden yola çıkarak karşılaştıkları ikilemleri çözmeye ahlaki açıdan ve kendileri için yarar ve zararının ne olduğu açısından inceleyip karar vermeyi seçtikleri görülmektedir. Öğrencilerin karar verme becerilerinin desteklendiği, günlük yaşam problemlerinden yola çıkılarak hazırlanan planlı, sistematik etkinliklerin karar verme becerilerini geliştireceği düşünülmektedir. Ders kitaplarında yer alacak uygun etkinlikler, farklı materyal ve yöntemler kullanılarak bu etkinliklerin desteklenmesi de öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirecektir. Sınıflarda öğrencilere günlük yaşamlarında sıklıkla karşılaşılabilecekleri problem durumlarının sunularak öğrencilerin probleme ilişkin yeni çözümler üretmesi, seçenekleri doğru değerlendirerek bir karara varması ve alacağı kararların gelecekte nasıl sonuçlar doğuracağına ilişkin tahminlerde bulunmasını sağlayacak ortamların oluşturulması karar verme becerisinin gelişmesine yardımcı olacaktır. Karar verme süreci farklı kuramcılar tarafından aşamalandırılmıştır. Klasik yaklaşımda Adair (2000), bu süreci; (1) amacın belirlenmesi, (2) gerekli bilgilerin toplanması, (3) uygun seçeneklerin üretilmesi, (4) kararın verilmesi ve (5) uygulanan kararın sonuçlarının değerlendirilmesi olmak üzere beş adımda ele almaktadır (Kalaycı ve Korkmaz, 2017). Benzer şekilde, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2011) karar verme basamaklarını; karar durumunun tanımlanması, beklenen sonucun belirlenmesi, bilgi toplama, seçeneklerin avantaj/dezavantaj analizinin yapılması ve son kararın verilmesi şeklinde yapılandırmıştır. Genel bir çerçevede karar verme süreci; amaç belirleme, alternatif oluşturma, değerlendirme, seçim, uygulama ve değerlendirme aşamalarını takip eden döngüsel bir yapıya sahiptir (Byrnes, 2002). Biyoteknoloji, canlı organizmaların veya bileşenlerinin endüstriyel, tarımsal veya tıbbi amaçlarla ürün elde etmek üzere kullanılması sürecidir (Nalçacıoğlu, 2006; Yıldız, 2025). Biyoteknoloji alanı, öğrencilerin karar verme becerilerini aktif olarak kullanmalarını gerektiren, aynı zamanda literatürde kavram yanlışlarına sıklıkla rastlanan (Gündüz, Yılmaz ve Çimen, 2016; Semenderoğlu ve Aydın, 2014; Yıldırım, Kurtuldu



ve Aydın, 2003) prototipik bir sosyobilimsel konudur. Sosyobilimsel konular; bilim ve teknolojinin toplumsal, etik ve politik boyutlarla kesiştiği, kesin ve tek bir doğrusu olmayan tartışmalı alanlardır (Zeidler ve ark., 2005). Bu konular açık uçlu yapıları ve değer yargılarını barındırmaları nedeniyle üst düzey düşünme becerileri gerektirir (Sadler, 2004; Sadler ve Zeidler, 2005). Gen aktarımı, gen tedavisi, klonlama, genetik taramalar ve genetiği değiştirilmiş organizmalar (GDO) gibi biyoteknolojik uygulamalar; etik sınırlar, kişisel verilerin gizliliği, biyogüvenlik ve sosyo-ekonomik etkiler bağlamında derin ikilemler barındırmaktadır (Kolstø, 2001). Bu durum, öğrencilerin kanıt değerlendirme, farklı bakış açılarını anlama ve gerekçeli kararlar alabilme becerilerini geliştirmeleri için zengin öğrenme fırsatları sunmaktadır (Zeidler ve Sadler, 2008).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin biyoteknoloji uygulamaları (Genetik mühendisliği, Gen aktarımı, Yapay seçilimi, Geleneksel ıslah, Gen tedavisi, Klonlama, GDO) konusundaki kavramsal anlamalarını geliştirmek ve bu konularla ilgili günlük hayatta karşılaşılabilecekleri karmaşık sosyobilimsel durumlarda karar verme becerilerini 5E öğrenme modeli çerçevesinde destekleyecek bütüncül bir ders tasarımı ortaya koymaktır.

ÖĞRETİM YAKLAŞIMI

Bu ders tasarımı, öğrencilerin biyoteknolojik kavramları yalnızca teorik düzeyde edinmelerini değil; bu uygulamaların toplumsal, etik, ekonomik ve çevresel boyutlarını analiz ederek rasyonel ve etik kararlar alabilmelerini amaçlamaktadır. Tasarımda, 5E öğrenme modeli (Bybee ve ark., 2006) merkez alınarak; grup çalışması, örnek olay incelemesi, iş birlikli poster hazırlama ve "Altı Şapkalı Düşünme" gibi aktif öğrenme stratejileri karar verme süreçleriyle entegre edilmiştir.

5E Öğrenme Modeline Uygun Ders Planı Tanıtımı:

Çalışmada yedi biyoteknoloji uygulamasına yönelik hazırlanan öğretim materyali 5E modeline uygun bir ders planı içerisine yerleştirilmiştir. Her bir aşamada neler yapıldığı aşağıda kısaca özetlenmiştir:

1. Girme Basamağı:

Dersin başlangıcında öğrenciler gruplara ayrılır ve her gruba belirli bir biyoteknoloji uygulaması (genetik mühendisliği, gen aktarımı, yapay seçilimi, geleneksel ıslah, gen tedavisi, klonlama veya GDO) verilir. Girme aşamasında, her gruba kendi konusuyla ilgili merak uyandırıcı, açık uçlu bir soru yöneltilerek sürece dahil olmaları sağlanır. Bu süreçte beyin fırtınası tekniği kullanılır. Bu aşama için çalışma yaprağında sorulan sorular aşağıda sunulmuştur:

Tablo 1. Biyoteknoloji konusu ve girme basamağı

<i>Biyoteknoloji konusu</i>	<i>Girme Basamağında sorulan sorular</i>
<i>Genetik</i>	<i>Genetik mühendisliği nedir? Örnek vererek açıkla mısın?</i>



Mühendisliği	
Gen Aktarımı	<i>Gen aktarımı nedir? Örnek vererek açıklayınız mı?</i>
Yapay Seçim	<i>Yapay seçim nedir? Örnek vererek açıklayınız mı?</i>
Geleneksel Islah	<i>Geleneksel Islah nedir? Örnek vererek açıklayınız mı?</i>
Gen Tedavisi	<i>Gen tedavisi nedir? Örnek vererek açıklayınız mı?</i>
Klonlama	<i>Klonlama nedir? Örnek vererek açıklayınız mı?</i>
GDO	<i>Genetiği değiştirilmiş Organizma nedir? Örnek vererek açıklayınız mı?</i>

2. Keşfetme Basamağı:

Öğrenciler kendilerine sunulan ve günlük hayatta karşılaşılabilecekleri problem durumlarını içeren "örnek olaylar" üzerinde çalışırlar. Öğrencilerden önce problemi tespit etmeleri, ardından bu problemi çözmek için olası seçenekleri sıralamaları istenir. Her seçeneğin avantaj ve dezavantajlarını bilimsel veriler ışığında tartışan gruplar, ortak bir karara vararak bu kararlarını gerekçeleriyle birlikte çalışma yapraklarına kaydederler. Bu basamakta örnek olaylar ve karar verme stratejileri kullanılmıştır.

Tüm Gruplar İçin Ortak Karar Verme ve Araştırma Yönergesi:

Her grup, aşağıdaki adımları sırasıyla takip ederek kendilerine sunulan örnek olaydaki ikilemi çözmek için ortak bir karara varacaktır:

1. Örnek olayı dikkatlice okuyarak temel "problem durumunu (ikilemi)" tanımlayınız ve çalışma kağıdına yazınız.
2. Konu ile ilgili bilimsel araştırma sorularını (ilgili biyoteknolojik kavramın tanımı, tarihsel gelişimi, avantajları, dezavantajları, etik ve sosyo-ekonomik riskleri) cevaplandırınız.
3. Karar vericinin önündeki alternatif seçenekleri belirleyerek her bir seçeneğin avantaj ve dezavantajlarını (sağlık, etik, çevre, ekonomi ve bilimsel boyutlarıyla) aşağıdaki tabloya kaydediniz:



Alternatif Seçenekler	Avantajları (Fayda / Değerler)	Dezavantajları (Risk / Sınırlılıklar)
Seçenek 1		
Seçenek 2		

4. Tablodaki verileri analiz ederek grupça ortak bir karara varınız, kararınızın gerekçelerini sununuz ve bu kararın uygulanması durumunda yaşanabilecek olası senaryoları sınıf içinde canlandırınız.

Gruplara Sunulan Örnek Olay Senaryoları:

- Grup: Genetik Mühendisliği:** Genetik mühendislerinin, genler müdahalede bulunarak geliştirdikleri yöntem sayesinde “kas erimesi hastalığını” önlebilmektedir. Bu haberi alan sporcular aynı yöntemi kullanarak kas güçlerini normalden çok daha fazla artırabileceklerini düşünmektedir. İnsanlık için büyük bir gelişme olarak nitelendirilen genetik müdahalenin etik açıdan insan doğasına ters bir özellik olduğu da düşünülmektedir. *Genetik mühendislerinin bu uygulamayı devam ettirme ya da sonlandırma konusundaki karar sürecine yardımcı olunuz.*
- Grup: Gen Aktarımı:** Bilim insanları yaptıkları uzun çalışmalar sonrasında, keçilere örümcek ipeği üretiminden sorumlu geni aktararak sütlerinden iplik üretilbilmeyi başarmışlardır. Bu sayede şirketlerin bu ürünü uçak, tıp ve savunma sanayiinde çok faydalı şekilde kullanabilecekleri gündeme gelmiştir. Ancak hayvanların doğasına yapılan bu müdahale hayvan hakları savunucuları tarafından etik dışı bir uygulama olarak görülmektedir. *Bilim insanlarının bu çalışmayı ticarileştirme konusundaki kararına yardımcı olunuz.*
- Grup: Yapay Seçilim:** Bir köyde uzun yıllardır daha çok süt elde etmek amacıyla köylüler tarafından süt verimi yüksek inekler seçilmekte ve onlardan üretim yapılmaktadır. Ancak bu seçim sonucunda ineklerden bazıları doğum sırasında kaybedilmekte, bağışıklık sistemlerinde zayıflamalar meydana gelmektedir. Veterinerler ise bu durumun doğal dengeyi bozduğunu düşünmektedir. *Köylüler ve veterinerler arasında kalan köy muhtarının doğru kararı vermesine yardımcı olunuz.*
- Grup: Geleneksel İslah:** Bir tohum şirketi yaptığı uzun çalışmalar sonucunda, uzun yıllardır çiftçiler tarafından üretilen, bir sonraki yıl tekrar tekrar kullanılabilen yerli buğday türünü genetik olarak ıslah ederek daha hızlı büyüeyebilen bir türü elde etmişlerdir. Ancak verim artışı sağlayan bu ıslah yöntemiyle artık kendi tohumlarını üretemeyen, her yıl tohum şirketine bağımlı kalıp, tohum alarak buğday üretmek zorunda kalan çiftçilerin bir kısmı durumdan



şikâyetçi olmaktadır. *Çiftçilerin yerli tohum ile ıslah edilmiş tohum arasında yapacağı seçime yardımcı olunuz.*

5. **Grup: Gen Tedavisi:** 10 yaşındaki Ayşe, Talasemi majör denilen kalıtsal bir kan hastalığı ile dünyaya gelmiştir. Ailesi Ayşe'nin bu kalıtsal hastalığı ve maddi durumlarının yetersiz olması nedeniyle ikinci bir çocuk düşünmemektedir. Hastalığın kök hücre nakli ile tedavisi gerçekleştirilmektedir. Ancak kök hücre naklinin dokuları Ayşe ile uyumlu olan bir kardeşten yapılması gerekmektedir. Gen tedavisi merkezinde çalışan doktorlar aileye tüp bebek yöntemiyle Ayşe ile uyumlu bir embriyonun seçilerek, doğan bebekten alınacak kordon kanı ile Ayşe'nin tamamen iyileşebileceğinin belirtmişlerdir. Ancak aile Ayşe'yi iyileştirmek için yeni bir bebek dünyaya getirmenin yeni bebeğe haksızlık olduğunu düşünmektedir. *Ailenin bu tedavi yöntemini kabul edip etmeme kararını destekleyiniz.*
6. **Grup: Klonlama:** Ada ve Ahmet çifti geçirdikleri trafik kazasında kızları Yağmur'u kaybederek büyük bir travma yaşamıştır. Ancak kazadan kısa bir süre sonra bir hastane projesi için Yağmur'dan önceden alınan kan ve saç örneklerinde bulunan DNA ile aynı genetik yapıda, Yağmur'un sesi, yetenekleri ve görüntüsüne sahip bir çocuk doğurabilecekleri belirtilmiştir. Ada bu fikir karşısında çok mutlu olurken Ahmet bu çocuğun asla Yağmur'un yerini tutamayacağını sadece onun kopyası bir çocuk olacağını, bu durumun ileride evliliklerinde sorun oluşturacağını düşünmektedir. *Çiftin bu klonlama prosedürünü onaylama konusundaki kararına yardımcı olunuz.*
7. **Grup: GDO:** Afrika'nın kurak bir bölgesindeki kıtlık kaynaklı A vitamini eksikliği nedeniyle çocuklar görme kaybı yaşamaktadır. Bir biyoteknoloji şirketi, genetik olarak A vitamini üretebilen Altın pirinç adı verilen GDO'lu ürün üreterek milyonlarca çocuğun körlük riskini ortadan kaldıracaklarını belirtmiştir. Ancak yerli çiftçiler GDO'nun toprağın dengesini bozması, doğanın genleriyle oynanması ve her yıl pirinç tohumlarını şirketten alma zorunluluğu nedeniyle bu duruma karşı çıkmaktadır. *Bölge tarım komitesinin Altın Pirinç ekimine izin verip vermeme konusundaki kararına yardımcı olunuz.*

3. Açıklama Basamağı:

Keşfetme basamağındaki karar verme süreci tamamlandıktan sonra öğretmen liderliğinde açıklama basamağına geçilir. Bu aşamada öğretmen; her bir biyoteknolojik kavramın (genetik mühendisliği, gen aktarımı, yapay seçilim, geleneksel ıslah, gen tedavisi, klonlama, GDO) bilimsel tanımlarını yapar, avantaj ve dezavantajlarını yapılandırılmış bir çerçevede açıklar. Süreç, öğrencilere dağıtılan TÜBİTAK bilgi kartları ile desteklenir. Grupların örnek olaylarda aldıkları kararlar bilimsel kriterler çerçevesinde sınıfça tartışılır ve varsa öğrencilerin kavram yanılgıları (örneğin; genetik mühendisliği ile biyoteknoloji kavramlarının karıştırılması, klonlanan canlının doğrudan aynı yaş ve anılara sahip olarak doğacağını sanılması vb.) düzeltilir.

Derinleştirme Basamağı:

Her grup kendi örnek olayından yola çıkarak problem durumu, araştırma bulguları ve karar gerekçelerinden oluşan bir poster hazırlar ve sınıfa sunar. Bu aşama, her grubun ulaştığı çözümün ve karar verme mantığının diğer arkadaşlarıyla paylaşılmasını sağlar. Posterin içeriğinde; Problem durumu: Örnek olayın özeti ve temel ikilemi, yapılan araştırmalar: seçenekler ve bilimsel veriler ışığında avantaj-dezavantaj analizi, grup kararı ve gerekçesi, diğer gruplarla karşılaştırmalı tartışma sınıf içinde gerçekleştirilir.



Değerlendirme Basamağı:

Dersin sonunda, öğrencilerin konuyu sentezlemesi için Altı Şapkalı Düşünme Tekniği uygulanır. Bu sayede biyoteknoloji uygulamaları hem olumlu ve olumsuz yönleriyle hem de duygusal ve yaratıcı açılardan kapsamlı bir şekilde değerlendirilmiş olur. İlk olarak öğrencilere her bir şapkanın renginin ne anlama geldiği ifade edilir. Kendi şapkalarını tasarlamaları sağlanır.

Şapka Rengi	Temsil Ettiği Düşünme Biçimi	Biyoteknoloji Bağlamındaki Değerlendirme Görevi
Beyaz Şapka	Tarafsız Bilgi	Biyoteknoloji nedir? Tarihsel gelişimi ve güncel uygulama alanları nelerdir? (Yalnızca kanıtlanmış bilimsel veriler sunulur)
Sarı Şapka	İyimser bakış açısı	Biyoteknolojik uygulamaların insanlık, çevre, tıp ve ekonomi yönünden sağladığı faydalar ve fırsatlar nelerdir?
Siyah Şapka	Risk odaklı bakış açısı	Biyoteknolojinin olası riskleri, biyogüvenlik sorunları, çevreye zararları ve insanlık için oluşturabileceği tehditler nelerdir?
Kırmızı Şapka	Duygusal bakış açısı	Biyoteknoloji ve genetik müdahaleler karşısında hissettiğiniz korku, heyecan, endişe veya güven gibi duygular nelerdir?
Yeşil Şapka	Yaratıcı bakış açısı	Gelecekte biyoteknoloji kullanılarak insanlığın hangi küresel sorunlarına yaratıcı çözümler üretilebilir? Yeni önerileriniz nelerdir?
Mavi Şapka	Sentezleme	Tüm bu farklı bakış açılarının (olumlu, olumsuz, bilimsel, duygusal, yaratıcı) sentezi nasıl yapılır? Biyoteknoloji politikaları nasıl yönetilmelidir?

TARTIŞMA

Geliştirilen bu ders tasarımı, biyoteknoloji gibi sosyobilimsel bir konunun öğretiminde yalnızca kavramsal bilgi aktarımıyla sınırlı kalmayıp öğrencilerin karar verme becerilerini de aktif olarak kullanmalarını hedeflemesi bakımından alan yazınla uyum içerisindedir. Sosyobilimsel konuların yapısı gereği barındırdığı etik ikilemler ve değer yargıları, öğrencilerin kanıta dayalı argümanlar geliştirmesini ve rasyonel kararlar almasını zorunlu kılmaktadır (Sadler,2004). Bu çalışmada tasarlanan senaryo temelli yapı, öğrencilerin günlük yaşam durumları ile bilimsel gerçekler arasında köprü kurmalarına



olanak sağlamaktadır.

5E öğrenme modelinin öğretim tasarımına temel oluşturması, kavramsal değişimi ve etkin katılımı desteklediği bilinen bir yaklaşım olması nedeniyle etkili bir stratejidir (Bybee ve ark., 2006; Çelik ve Önal, 2018). Ders planında yer alan Girme ve Keşfetme basamaklarının merak uyandırma ve deneyim temelli öğrenmeyi teşvik etmesi, öğrencilerin aktif öğrenen konumunda olmasını sağlamaktadır. Açıklama basamağının kavramsal netlik sağlaması ve kavram yanlışlarının giderilmesi süreci, dersin bilimsel doğruluğunu güvence altına almaktadır. Derinleştirme aşamasında hazırlanan posterler ile sosyal paylaşım ve çok boyutlu sentezin desteklenmesi beklenmektedir. Değerlendirme aşamasında kullanılan Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ise sosyobilimsel konuların çok boyutlu ve disiplinler arası doğasına (Kolstø, 2001) uygun olarak öğrencilerin konuyu çok yönlü değerlendirmelerine olanak tanınmaktadır.

Çalışmanın en önemli sınırlılığı, tasarımın henüz bir öğrenci grubunda pilot olarak uygulanmamış olmasıdır; bu nedenle burada sunulan değerlendirmeler öğretim tasarımının kuramsal dayanaklarına ve alan yazınla tutarlılığına dayanmaktadır ve uygulama sonrası elde edilecek verilerle desteklenmesi gerekmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin biyoteknoloji uygulamalarına yönelik kavramsal anlamalarını geliştirmeyi ve sosyobilimsel durumlarda karar verme becerilerini desteklemeyi amaçlayan, 5E öğrenme modeline dayalı bütüncül bir ders tasarımı sunulmuştur. Tasarım kapsamında yedi farklı biyoteknoloji uygulamasına yönelik senaryolar, yapılandırılmış çalışma kâğıtları, TÜBİTAK bilgi kartları, poster sunumu ve Altı Şapkalı Düşünme Tekniği bir bütün olarak bir araya getirilmiştir. Geliştirilen bu tasarımın, öğrencilerin biyoteknoloji gibi soyut ve tartışmalı bir konuyu yalnızca teorik düzeyde öğrenmelerinin ötesine geçerek, toplumsal etkilerini tartabilen, bilimsel okuryazar ve etik açıdan duyarlı bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu doğrultuda önerilerimiz aşağıdaki gibidir:

1. Fen eğitimi müfredatlarında yer alan diğer sosyobilimsel konulara (küresel iklim değişikliği, nükleer enerji, yapay zeka vb.) yönelik benzer sistematik karar verme mekanizmalarını içeren eğitsel tasarımlar geliştirilmelidir.
2. Geliştirilen bu ders tasarımının etkililiği, yarı deneysel araştırma desenleri kullanılarak farklı sınıf düzeylerinde test edilmeli; öğrencilerin kavramsal anlamalarına, karar verme becerilerine ve sosyobilimsel konulardaki argümantasyon kalitelerine etkisi boylamsal çalışmalarla incelenmelidir.
3. Bu tür yenilikçi ders tasarımlarının yaygınlaştırılması amacıyla fen bilimleri öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmeli ve geliştirilen materyaller öğretmenler ile akademisyenlerin erişimine sunulmalıdır.
4. Öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmen adaylarının sosyobilimsel konuları sınıflarında etkili bir şekilde yönetebilmeleri için pedagojik alan bilgilerini destekleyecek uygulamalı derslere yer verilmelidir.
5. MEB ders kitapları ve öğretim programları güncellenirken, bu çalışmada sunulan 5E tabanlı karar verme odaklı ders tasarımları ve yapılandırılmış senaryolar model olarak referans alınmalıdır.



KAYNAKÇA

- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A. ve Landes, N. (2006). *The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness*. BSCS.
- Byrnes, J. P. (2002). *The development of decision-making*. In Cognitive development and instruction with adolescents (pp. 115-132). Allyn and Bacon.
- Çaycı, N. B. ve Doğru, A. (2024). Fen bilimleri eğitimi alanında genetik, genetik mühendisliği ve biyoteknoloji konusunda yapılmış lisansüstü tez ve makalelerin incelenmesi. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 8(1), 50–69. <https://doi.org/10.35346/aod.1457352>
- Çelik, H. ve Önal, N. T. (2018). 5E öğrenme modelinin fen bilimleri dersinde akademik başarı ve kavramsal anlama üzerine etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 15(3), 40–54.
- Demiral, Ü. ve Türkmenoğlu, H. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel bir konuda karar verme stratejilerinin alan bilgileriyle ilişkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 309–340. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/517875>
- Driver, R., Newton, P. ve Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84(3), 287–312. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(200005\)84:3<287::AID-SCE1>3.0.CO;2-A](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(200005)84:3<287::AID-SCE1>3.0.CO;2-A)
- Ercan, S. ve Şahin, F. (2015). Fen eğitiminde mühendislik uygulamalarının kullanımı: Tasarım temelli fen eğitiminin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1).
- Gündüz, E., Yılmaz, M. ve Çimen, O. (2016). MEB ortaöğretim 10. sınıf biyoloji ders kitabının bilimsel içerik bakımından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 414–430.
- Kalaycı, N. ve Korkmaz, Ö. (2017). Problem çözme ve karar verme becerilerinin öğretimi. *Pegem Akademi*.
- Kesici, Ş. (2002). Karar verme stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal özellikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (8), 287-299.
- Kolstø, S. D. (2001). Scientific literacy for citizenship: Tools for dealing with the science dimension of controversial SSI. *Science Education*, 85(3), 291–310. <https://doi.org/10.1002/sce.1011>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- MEB. (2011). *Karar verme becerileri etkinlik rehberi*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2013). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli fen bilimleri dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Nalçacıoğlu, R. (2006). Biyolojinin dünü, bugünü ve yarını. *I. Moleküler Biyoteknoloji Bahar Okulu* içinde (ss. 88–109). Karadeniz Teknik Üniversitesi Basımevi.
- Özdemir, G. ve Duran, M. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde biyoteknoloji ve genetik mühendisliği konularındaki kavramsal anlama düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 523-541.



- 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>
- Sadler, T. D. ve Zeidler, D. L. (2005). The significance of content knowledge for informal reasoning regarding socioscientific issues. *Science Education*, 89(1), 71–93. <https://doi.org/10.1002/sce.20023>
- Sağır, Ş. U. (2006). *Fen bilgisi dersinde karar verme becerilerini geliştirmeye yönelik bir öğretim tasarımı* (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara).
- Semenderoğlu, F. ve Aydın, H. (2014). Öğrencilerin biyoteknoloji ve genetik mühendisliği konularını kavramsal anlamalarına yapılandırmacı yaklaşımın etkisi. *Turkish Studies*, 9(8), 751–773.
- Tatar, N. ve Kuru, M. (2006). Fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 147–158.
- Temizkan, M. (2015). Türkçe eğitiminde karar verme becerisinin geliştirilmesine yönelik bir yöntem önerisi. *Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Dergisi*, (18), 12-25.
- Yıldırım, O., Kurtuldu, H. M. ve Aydın, S. Ö. (2003). Lise 3. sınıf 'biyoteknoloji ve genetik mühendisliği' ünitesinin program tasarısı. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 86–110.
- Yıldız, Ç. M. (2025). *Lise öğrencilerinin biyoteknoloji hakkındaki görüşlerinin, tutumlarının ve biyoetik değerlerinin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Zeidler, D. L. ve Sadler, T. D. (2008). Social and ethical issues in science education: A prelude to action. *Science & Education*, 17(8–9), 799–803. <https://doi.org/10.1007/s11191-007-9130-6>
- Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Simmons, M. L. ve 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>



Türkçe Öğretmeni Adaylarının AGS Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi

Mahmut ÖZKAN

Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, mahmut_ozkan23@trabzon.edu.tr, 0009-0006-2323-4012

Fatih BAYRAKTAR

Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, fatih_bayraktar23@trabzon.edu.tr, 0009-0008-4781-4913

Talha ŞEN

Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, talha_sen23@trabzon.edu.tr, 0009-0008-6961-3995

Hüseyin Emre ÇAKIR

Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, huseyinemre_cakir23@trabzon.edu.tr, 0009-0004-7752-3077

Cihat Tuğrul ATA

Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, cihattugrul_ata23@trabzon.edu.tr, 0009-0007-9491-4741

Özet

Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve istihdam politikaları, nitelikli öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla tarihsel süreçte pek çok değişikliğe uğramıştır. Bu doğrultuda 2024 yılında yürürlüğe giren 7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu ile Milli Eğitim Akademisi kurulmuş ve bu akademiye girişte temel kriter olarak Akademiye Giriş Sınavı (AGS) tanımlanmıştır. Mevcut Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) sisteminden farklı olarak yeni bir değerlendirme mimarisi sunan AGS, doğrudan Türkçe öğretmeni adaylarını ve onların kariyer planlamalarını etkilemektedir. Bu araştırma, sistemin en yakın muhatabı olan Türkçe öğretmeni adaylarının AGS’ye yönelik algılarını, sınavın yarattığı akademik ve psikolojik etkileri, hazırlık stratejilerini ve sınavın mesleki yeterliliği ölçme kapasitesine dair görüşlerini derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma, olgunun kendi doğal bağlamı içerisinde ve katılımcı perspektifiyle anlaşılmasını sağlayan nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü’nde öğrenim gören ve kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 8 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında, uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliliği sağlanarak revize edilen, 6 açık uçlu sorudan oluşan yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler, tümevarımsal bir yaklaşımla içerik analizine tabi tutulmuş; kodlar, alt temalar ve ana temalar aracılığıyla sistematik hale getirilmiştir.

Araştırma bulguları, adayların AGS’yi büyük ölçüde bir "belirsizlik kaynağı" ve "psikolojik bir yük" olarak kodladıklarını ortaya koymaktadır. Katılımcılar, sınavın aniden duyurulmasını ve içerik yapısındaki muğlaklığı eleştirerek bu durumun yoğun gelecek kaygısı, stres ve motivasyon kaybına yol açtığını ifade etmişlerdir. Sınavın mesleki yeterliliği ölçme potansiyeline ilişkin olarak; adaylar merkezi ve teorik bir sınavın öğretmenlik gibi performansla dayalı bir meslekte "yetkinlik" ölçmekten ziyade "eleme" odaklı olduğunu savunmuşlardır. Akademik açıdan ise, AGS’ye hazırlık sürecinin lisans derslerine ayrılan süreyi kısıtladığı ve öğrencilerin mezuniyet aşamasındaki akademik başarılarını (not ortalamalarını) olumsuz etkilediği saptanmıştır. Ayrıca, dört yıllık eğitimin üzerine gelen bu sınav



zorunluluğu, bazı adaylar tarafından mesleki özsaygıyı zedeleyen bir unsur olarak görülürken, az sayıda aday ise sınavın genel kültür seviyesini yükseltme noktasındaki katkısına dikkat çekmiştir. Sonuç olarak, AGS'nin öğretmen adayları üzerinde çok boyutlu bir baskı unsuru oluşturduğu görülmektedir. Bu bağlamda, sınav içeriğinin lisans müfredatıyla uyumlandırılması, sürecin daha şeffaf ve öngörülebilir şekilde yürütülmesi ve teorik sınavların uygulamalı değerlendirme araçlarıyla desteklenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretmeni adayları, Akademiye Giriş Sınavı (AGS), öğretmen atamaları

An Examination of Turkish Language Teacher Candidates' Views on the Academy Entrance Exam (AGS)

Mahmut ÖZKAN

Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, mahmut_ozkan23@trabzon.edu.tr, 0009-0006-2323-4012

Fatih BAYRAKTAR

Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, fatih_bayraktar23@trabzon.edu.tr, 0009-0008-4781-4913

Talha ŞEN

Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, talha_sen23@trabzon.edu.tr, 0009-0008-6961-3995

Hüseyin Emre ÇAKIR

Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, huseyinemre_cakir23@trabzon.edu.tr, 0009-0004-7752-3077

Cihat Tuğrul ATA

Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, cihattugrul_ata23@trabzon.edu.tr, 0009-0007-9491-4741

Abstract

Teacher training and employment policies in Türkiye have undergone numerous changes throughout history in order to meet the need for qualified teachers. In this context, the National Education Academy was established with the enactment of the Teaching Profession Law No. 7528, which came into force in 2024, and the Academy Entrance Exam (AGS) was defined as the primary criterion for admission to this academy. Unlike the existing Public Personnel Selection Examination (KPSS) system, the AGS introduces a new assessment structure and directly affects Turkish language teacher candidates and their career planning. This study aims to examine Turkish language teacher candidates' perceptions of the AGS, the academic and psychological effects created by the exam, their preparation strategies, and their views regarding the exam's capacity to measure professional competence.

The research was conducted using a case study design, one of the qualitative research methods that enables the phenomenon to be understood within its natural context and from the participants' perspectives. The study group consists of eight senior students studying in the Department of Turkish Education at the Fatih Faculty of Education of Trabzon University, selected through a convenience sampling method. In order to collect the data, a structured interview form consisting of six open-ended questions, revised in line with expert opinions to ensure content validity, was used. The obtained data



were subjected to content analysis and were systematically organized through codes, sub-themes, and main themes.

The findings of the study reveal that candidates largely conceptualize the AGS as a “source of uncertainty” and a “psychological burden.” Participants criticized the sudden announcement of the exam and the ambiguity in its content structure, stating that this situation leads to intense anxiety about the future, stress, and a loss of motivation. Regarding the exam’s potential to measure professional competence, candidates argued that a centralized and theoretical examination tends to focus more on “selection” rather than measuring “competence” in a profession such as teaching, which is largely performance-based.

From an academic perspective, it was determined that the preparation process for the AGS limits the time allocated to undergraduate courses and negatively affects students’ academic performance during the graduation stage (grade point averages). Furthermore, the requirement to take this exam after four years of undergraduate education was perceived by some candidates as a factor that undermines professional self-respect, while a small number of candidates emphasized the exam’s contribution to improving their general knowledge level.

In conclusion, the AGS appears to create a multidimensional pressure on teacher candidates. In this regard, it is recommended that the content of the exam be aligned with the undergraduate curriculum, that the process be conducted in a more transparent and predictable manner, and that theoretical examinations be supported with practical assessment tools.

Keywords: Turkish language teacher candidates, Academy Entrance Exam (AGS), teacher employment policies.

GİRİŞ

Tarih boyunca insanların ihtiyaçlarını karşılamak için birçok meslek ortaya çıkmıştır. Şüphesiz ki öğretmenlik de bir ihtiyaç sonucu ortaya çıkmış ve en eski mesleklerden biridir. Zaman içinde farklı şekillerde yapılan bu meslek günümüzde sistematik ve kurumsal bir yapıya dönüşmüştür (Külekçi Akyavuz ve Küçükkapdan, 2024). Öğretmenlik sadece bilgi aktarmayı amaçlayan bir meslek değil; bireyin kişilik gelişiminde, toplumsal değerlerin kazanılmasında, kültürel mirasın aktarılmasında rol oynayan bir rehberlik sürecidir. Bu yönüyle öğretmenlik sadece bir meslek olarak değil bir sorumluluk olarak da görülebilir. (Özpolat, 2005)

Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesinde öğretmenlik şu şekilde tanımlanmıştır: “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir, öğretmenler bu görevlerini Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler.”. Aynı kanunun 44. maddesi öğretmenlik formasyonunu üniversiteler, akademiler ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından açılacak kurumlar tarafından verildiğini söyler. 45. maddede ise öğretmen adaylarında aranan niteliklerin MEB tarafından belirleneceği açıklanmış ve aranan nitelikler 657 numaralı Devlet Memurları Kanunu’nda belirtilmiştir. Aranan niteliklerin bazıları Türk vatandaşı olmak, bir suçtan ceza almamak, yaş ve öğrenim şartlarını taşımak ve askerlik ile ilgili şartlardır. (Devlet Memurları Kanunu, 1965)

Ülkemizde öğretmen atamalarının 2001 yılına kadar öğretmen adaylarının mezuniyet notu, kamudaki ihtiyaç durumu ve yapılan yazılı sınavlar sonucu yapıldığı biliniyor (Çavdar vd., 2022). Merkezi ve standart bir sınav sisteminin olmadığı görülmektedir (Kavcar, 2002). 18 Mart 2002 tarihli 2002/3975 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı’yla Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) hayatımıza girmiş, merkezi ve



standart bir sınav sistemine geçilmiştir. Öğretmen adayları için KPSS genel yetenek ve genel kültür, öğretmenlik alan bilgisi (ÖABT) ve eğitim bilimleri olmak üzere 3 oturumdan oluşmuştur. Ocak 2025 tarihinde yayımlanan 9401 sayılı yönetmelikle ise öğretmen adayları için KPSS şartı kaldırılmıştır. Öğretmen atamalarını gerçekleştirmek için KPSS dışında da uygulamalar olmuştur. Bunlardan birisi sözleşmeli öğretmenlik sistemidir. Sözleşmeli öğretmenlik 2005 yılında 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 4/B maddesi kapsamında uygulaması başlatılmıştır (Devlet Memurları Kanunu, 1965). Bu sistemde öğretmenler KPSS puanına göre sözleşmeli olarak atanmakta ve belirli bir süre sonra kadroya geçme imkânı bulmaktadır. 2011 yılında kaldırıldıktan sonra 2016 yılında tekrar uygulanmaya başlanmıştır (Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik, 2016). Bu uygulama günümüzde de devam etmektedir. Öğretmen atamalarında kullanılan başka bir uygulama da mülakat sistemidir. Bu sistem 2016 yılında çıkarılan 672 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile uygulanmaya başlanmıştır. Bu uygulamada adaylar, KPSS puanına göre sözlü sınava çağrılmakta ve bu sınavdan aldıkları puanla nihai başarı sıralaması yapılmaktadır (KHK/672, 2016), (KHK/668, 2016).

Günümüzde öğretmen adaylarının niteliklerini ölçmek için Millî Eğitim Bakanlığı Akademiye Giriş Sınavı (MEB-AGS) uygulanmaktadır. AGS, 10 Ekim 2024 tarihli ve 7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu ile yürürlüğe girmiştir. Söz konusu kanun öğretmen olarak istihdam edilecek bireylerin, öğretmenlik mesleğine kaynak teşkil eden en az lisans düzeyindeki yükseköğretim programlarından mezun olmaları ve Millî Eğitim Akademisi tarafından verilecek hazırlık eğitiminde başarılı olmaları gerektiğini belirtmektedir (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2024). İlk defa 13 Temmuz 2025 tarihinde uygulanan sınav AGS ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) olmak üzere 2 oturumdan oluşmaktadır. AGS oturumunda adaylara 80 çoktan seçmeli soru yöneltilmekte ve 110 dakika süre verilmektedir. Sınav sözel yetenek, sayısal yetenek, tarih, Türkiye coğrafyası, eğitimin temelleri ve Türk millî eğitim sistemi ve mevzuat olmak üzere 6 testten oluşmaktadır. ÖABT'de ise adayların branşlarına göre 50 çoktan seçmeli soru yöneltilen ve branşa göre 70-90 dakika arası süre verilecektir. İki oturum sonucunda adaylar 100 puan üzerinden değerlendirilmektedir (ÖSYM, 2025). Aldıkları puan doğrultusunda Millî Eğitim Akademisine girmeye hak kazanan adaylar, akademide açılan programlara katılacak ve yapılacak olan değerlendirmeler sonucunda akademiden aldıkları başarı puanı doğrultusunda atanmak için tercih yapacaklardır (Millî Eğitim Akademisi, 2025).

Araştırmanın Amacı

Öğretmen atamalarında uygulanacak sınavın doğrudan muhatapları, kuşkusuz öğretmen adaylarıdır. Bu nedenle, sınav sisteminin uygulanmasından önce sahip olduğu güçlü ve zayıf yönlerin belirlenmesi büyük önem arz etmektedir. Alan yazın incelendiğinde, öğretmen adaylarının akademiye giriş sınavı hakkındaki görüşlerine ilişkin çalışmalar kısıtlı düzeydedir. Bu durum, söz konusu sınavın öğretmen adayları tarafından nasıl değerlendirildiğine yönelik bir araştırma yapılması gereksinimini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının görüşlerine başvurulması, hem sınav sistemine yönelik sağlıklı bir değerlendirme yapılabilmesi hem de politika yapıcılara yol gösterici veriler sunulabilmesi açısından önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının AGS hakkındaki görüşlerini incelemektir. Bu kapsamda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının AGS hakkındaki düşünceleri neler?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının AGS'nin mesleki yetkinliklerini değerlendirmek için yeterli olup olmadığına yönelik görüşleri nedir?



3. Türkçe öğretmeni adaylarının AGS'ye hazırlanırken izledikleri çalışma planı nedir?
4. Türkçe öğretmeni adaylarının aldıkları lisans derslerinin AGS'ye hazırlık sürecine katkısı nedir?
5. Türkçe öğretmeni adayları AGS'nin psikolojik ve akademik etkileri hakkında ne düşünüyor?
6. AGS, Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine bakışını nasıl etkiledi?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine dayanarak gerçekleştirilmiştir. Durum çalışmaları, deneysel çalışmaların aksine karşılaştırma yapmaz, keşfetmeye çalışır. Araştırmacı hipotezi test etmek ya da ilişkileri ispatlamak yerine olayların ve davranışların kategorilerini tanımlamaya çalışır (Hancock & Algozzine, 2006, akt. Subaşı & Okumuş, 2017). Başka bir tanımda ise durum çalışmasını; 1) araştırmada “nasıl” ve “niçin” sorularına odaklanıldığı, 2) araştırmacının olaylar üzerinde çok az ya da hiç kontrolünün olmadığı, 3) olayı ya da olguyu kendi doğal yaşam çerçevesinde çalıştığınızda, 4) olay ve gerçek yaşam arasındaki bağ yeterince açık olmadığı zamanlarda kullanılan bir araştırma yöntemi olarak açıklanmaktadır. (Yin, 1984, akt. Subaşı & Okumuş, 2017).

Bu desenin seçilmesindeki temel gerekçe, sınav sistemine yeni dâhil edilen Akademiye Giriş Sınavı'nın (AGS) Türkçe öğretmeni adayları üzerindeki akademik ve psikolojik etkilerinin henüz taze, özgün ve alan yazında sınırlı düzeyde incelenmiş bir olgu olmasıdır. Durum çalışması, bu yeni sınav sisteminin getirdiği yansımaları dış bir müdahale olmaksızın, katılımcıların kendi doğal bağlamlarında ve tüm boyutlarıyla bütüncül bir yaklaşımla ortaya koymaya olanak sağlamıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim görmekte olan 4. sınıf düzeyindeki 5'i kadın 3'ü erkek toplam 8 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların akademik not ortalamaları 2.50-4.00 arasındadır. Katılımcılar, araştırmacının erişiminin kolay olduğu bireylerden oluşmakta olup, kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara ait bilgiler

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	GANO
K1	Kadın	4	3.51-4.00
K2	Kadın	4	2.51-3.00
K3	Erkek	4	2.51-3.00
K4	Kadın	4	3.01-3.50
K5	Erkek	4	3.01-3.50
K6	Kadın	4	2.51-3.00
K7	Erkek	4	2.51-3.00
K8	Kadın	4	3.01-3.50

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla, yazılı görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, araştırmanın



amacı doğrultusunda geliştirilen 6 açık uçlu sorulardan oluşmakta ve katılımcıların konuya ilişkin düşüncelerini derinlemesine ifade edebilmelerine olanak tanımaktadır. Sorular hazırlanırken amaca uygun olan 13 soruluk bir havuz oluşturulmuş soruların kapsam geçerliliğini, amaca uygunluğunu ve dil ve anlatım yönünden anlaşılabilirliğini sağlamak amacıyla Türkçe eğitimi ve nitel araştırma yöntemleri alanında uzman bir akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Uzman geri bildirimleri doğrultusunda birbirini tekrarlayan veya muğlak ifade barındıran sorular elenerek ve revize edilerek form nihai olarak 6 açık uçlu soruya indirgenmiştir.

Katılımcılara aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1. AGS hakkındaki genel algınız nasıl?
2. Sizce AGS öğretmen adaylarının mesleki yetkinliklerini değerlendirmek için yeterli mi yoksa ek değerlendirme yöntemleri olmalı mı?
3. AGS'ye hazırlanırken nasıl bir çalışma planı izliyorsunuz?
4. AGS'ye hazırlanırken üniversitedeki derslerinizin size katkıları var mı? Varsa açıklayınız?
5. AGS'nin öğrencilerin akademik başarı ve psikolojik durumlarına etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
6. AGS'ye girme zorunluluğu öğretmenlik mesleğine bakışı açınızı nasıl etkiliyor?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama süreci, Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi yerleşkesinde, katılımcıların kendilerini rahat hissettikleri sessiz bir derslik ortamında yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara araştırma öncesinde çalışmanın amacı açıklanmış, kimlik bilgilerinin tamamen gizli tutulacağı belirtilerek gönüllü katılım onayları alınmıştır. Yazılı görüşme formları katılımcılara dağıtılmış ve yanıtlarını serbest zaman kısıtı olmaksızın, kendi cümleleriyle yazılı olarak aktarmaları istenmiştir. Formların doldurulması sürecinde araştırmacılar salonda hazır bulunmuş; katılımcıların sorulara odaklanmasını sağlamış ve ihtiyaç duyulan anlarda tarafsız bir şekilde ve yönlendirici olmayan açıklayıcı somutlaştırmalarla süreci desteklemiştir.

Araştırmada elde edilen veriler, nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. İçerik analizi yapmak için öncelikle analiz edilecek katılımcı ifadeleri belirlenmiş, ardından içeriğin belirli yönlerini sistematik biçimde kaydetmek amacıyla bir sistem oluşturulmuştur. Katılımcıların formlara verdikleri yazılı yanıtlar tek tek okunmuş, anlam bütünlüğü korunarak özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Yanıtlarda öne çıkan ortak görüşler ve dikkat çeken ifadeler belirlenmiş; bu bulgular araştırma soruları çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Araştırmanın veri analizi sürecinde güvenilirliği sağlamak amacıyla ilk aşamada, katılımcılardan elde edilen yazılı veriler araştırmacılarından biri tarafından detaylı bir şekilde okunmuş ve ilk kodlar ile taslak temalar oluşturulmuştur. İkinci aşamada ise araştırmanın güvenilirliğini ve teyit edilebilirliğini artırmak amacıyla, oluşturulan bu ilk kod ve tema listesi çalışmanın diğer dört araştırmacısı ile detaylı bir şekilde incelenmiştir. Beş araştırmacının da katılımıyla gerçekleştirilen ortak istişare ve değerlendirme toplantısında; taslak kodların verileri ne derece temsil ettiği, anlam kaymaları olup olmadığı ve alt temaların ana temalarla olan uyumu tek tek tartışılmıştır. Görüş ayrılığı yaşanan sınırlı sayıdaki ifade üzerinde derinlemesine tartışmalar yürütülerek ortak bir uzlaşıya varılmış ve analize son şekli verilmiştir.

Verilerin sunumunda, katılımcıların kimlik bilgilerinin gizliliğini korumak amacıyla her bir katılımcı



"K1", "K2", "K3" şeklinde kodlanmış ve bu kodlamalar doğrudan alıntıların kime ait olduğunu belirtmek amacıyla kullanılmıştır. Elde edilen veriler, benzer görüşler doğrultusunda temalar altında gruplandırılmış, bu temalarda öne çıkan ifadelerle desteklenmiş ve içerikte belirli kelime ya da temaların ne sıklıkta yer aldığı sayılarak sistematik şekilde sunulmuştur. Bu bağlamda içerik analizi, bir iletişim ortamının içeriğinin sistematik olarak kaydedildiği ve analiz edildiği bir araştırma yöntemi olarak kullanılmıştır (Neuman, 2014, akt. Alanka, 2024, s. 72).

BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda yapılan içerik analizinin sonuçlarına yer verilmiştir. Katılımcıların yazılı ifadeleri, belirlenen temalar çerçevesinde değerlendirilmiş ve her tema altında dikkat çeken görüşler örnek alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

Bulgular bölümünde yer alan tablolardaki frekans (f) dağılımları incelendiğinde, alt tema ve ana temalara ait toplam frekans sayılarının araştırmanın toplam katılımcı sayısını ($N = 8$) aştığı görülmektedir. Bu durum, nitel araştırma yöntemlerinin ve açık uçlu soruların doğası gereği, katılımcıların görüşlerinin çok boyutlu ve kapsamlı olmasından kaynaklanmaktadır. Görüşme formunda yer alan sorulara yanıt veren tek bir katılımcı, sunduğu zengin içerikli ifadelerde aynı anda birden fazla alt temaya veya ana temaya yönelik görüş bildirebilmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar anlam bütünlüğü korunarak kodlandığı için, aynı katılımcıya ait farklı ifadeler birden fazla kategori altında sınıflandırılmıştır. Bu bağlamda tablolarda sunulan frekans değerleri katılımcı sayısını değil, ilgili temalara yönelik dile getirilen görüş ve vurguların tekrarlanma sıklığını (ifade sayısını) temsil etmektedir.

AGS Hakkındaki Genel Algı

Türkçe öğretmeni adaylarının AGS hakkındaki genel algılarını ifade eden görüşler Tablo 2’de sunulmuştur

Tablo 2. Türkçe öğretmeni adaylarının AGS hakkındaki genel algıları

Temalar	Alt temalar	f
Duygusal Tepkiler ve Psikolojik Etkiler	Gelecek kaygısı ve çevre baskısı	1
	Belirsizlikten kaynaklı stres/korku	2
	Moral ve motivasyon düşüklüğü	3
	Sınavın gerekliliğiyle ilgili kararsızlık	2
Sistem ve Uygulama	Sınavın zamanlaması ve duyurulma şekli	2
	Yapısal belirsizlik ve hazırlık sürecindeki eksiklikler	3



Eleştirisi	Eğitim politikalarındaki çelişkiler	2
	Yeni sistem katkısız	1
	Alan dışı derslerin dâhil edilmesi	1
Sınavın İçeriğine Yönelik Görüşler	Genel kültür bilgisinin öğretmen için gerekmesi	1
	Eğitim bilimlerinin kaldırılması farklı biçimde geri gelmesi	1
	Sınav içeriğinin kapsayıcı ama net olmaması	1
	Mezuniyetin uzaması nedeniyle duyulan kaygı	1
Akademik ve Mesleki Yansımalar	Öğretmenlik mesleğine katkı sağlama durumuna ilişkin belirsizlik	2
	Mesleki yeterlilikten ziyade sistem yükü olarak algılanması	1

Tablo 2 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının AGS hakkındaki görüşlerinin duygusal ve psikolojik etkiler, sistem ve uygulama eleştirisi, sınav içeriğine yönelik görüşler ve akademik ve mesleki yansımalar olmak üzere 4 tema altında olduğu görülmektedir.

Duygusal ve psikolojik etkiler 4 alt temada toplanmıştır. Bunlar gelecek kaygısı ve çevre baskısı ($f = 1$), belirsizlikten kaynaklı stres/korku ($f = 2$), moral ve motivasyon düşüklüğü ($f = 3$) ve sınavın gerekliliği ile ilgili kararsızlık ($f = 2$) şeklindedir. Bu konuda görüş bildiren öğretmen adaylarının ifadelerinden örnek aşağıda sunulmuştur.

“Bizleri oyalama süreci gibi. İnsanın psikolojik bir sınavı olduğunu düşünüyorum. Gelecek kaygısı, çevre baskısı vs. bunlar olabilecek şeyler ve bunlara rağmen ders çalışabilme, mentali koruyabilme o süreci yönetebilmektir.” (K8)

Sistem ve uygulama eleştirisi teması 4 alt temada toplanmıştır. Bunlar sınavın zamanlaması ve duyurulma şekli ($f = 2$), yapısal belirsizlik ve hazırlık sürecindeki eksiklikler ($f = 3$), eğitim politikalarındaki çelişkiler ($f = 2$) ve yeni sistemin katkısız görülmesi ($f = 1$) şeklindedir. Bu konuda görüş bildiren öğretmen adaylarının ifadelerinden örnek aşağıda sunulmuştur.

“Sınavın daha basitleştirildiğini ama yersiz ve zamansız olduğunu düşünüyorum. Gerek var mıydı, bilmiyorum. Sınav bazında eğitim bilimlerini kaldırdık diyip eğitim temellerinde sadeleştirip yeniden sınava koyulmuş. Aslında basitleştirilmiş ama sınavı kaldırdık demeleri bireyi gerdi.” (K6)

Sınavın içeriğine yönelik görüşler teması 4 alt temada toplanmıştır. Bunlar alan dışı derslerin dahil edilmesi olumlu ($f = 1$), genel kültür bilgisinin öğretmen için gerekli olduğu düşüncesi ($f = 1$), Eğitim bilimlerinin kaldırılıp farklı biçimde geri getirilmesi ($f = 1$) ve kapsayıcı ama net olmayan içerik ($f = 1$)



şeklinde. Bu konuda görüş bildiren öğretmen adaylarının ifadelerinden örnek aşağıda sunulmuştur.

“Alan kadar genel kültür tarzı alan dışı derslerin sınavda olması öğretmen adayı için iyi bence. Bir öğretmen alan kadar diğer dersleri de bilmeli bence.”(K5)

Akademik ve mesleki yansımalar teması 3 alt temada toplanmıştır. Bunlar mezuniyetin uzaması nedeniyle duyulan kaygı ($f = 1$), AGS’nin öğretmenlik mesleğine katkı sağlayıp sağlamayacağına dair belirsizlik ($f = 2$) ve mesleki yeterlilikten ziyade sistem yükü olarak algılanmasıdır ($f = 1$). Bu konuda görüş bildiren öğretmen adaylarının ifadelerinden örnek aşağıda sunulmuştur.

“4 yıllık bir bölümü 2 yıl daha uzaması gayet üzücü ve yorucu olacağı için olumsuz bir bakışa sahibim.”(K3)

Cevaplar doğrultusunda Türkçe öğretmeni adaylarının AGS’ye ilişkin genel algıları incelendiğinde, adayların bu sınavı büyük ölçüde olumsuz bir psikolojik yük, belirsiz bir sistem uygulaması, karmaşık ve yeterince açıklanmamış bir içerik yapısı ve mesleki gelişimle uyumsuz bir değerlendirme aracı olarak algıladıkları görülmektedir. Özellikle sınavın aniden duyurulması, içerik açısından muğlaklık taşıması ve eğitim bilimleri gibi bazı derslerin kaldırılıp benzer biçimde yeniden sınava dâhil edilmesi, adaylarda kafa karışıklığı ve güvensizlik yaratmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının AGS’ye yönelik algılarının olumsuz, karmaşık ve belirsiz olduğu bulguları, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) kaygı düzeylerini inceleyen araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu çalışmada da sınavın belirsiz yapısı ve ani değişikliklerin öğrencilerde kaygı ve güvensizlik yarattığı vurgulanmıştır (Taşkesen, İşgör, Önal, Kurt, Kurt & Zhakanova, 2017).

AGS’nin Öğretmen Yeterliliği Ölçmedeki Yeterliliği

Türkçe öğretmeni adaylarının AGS’nin öğretmen yeterliliklerini ölçmede yeterli olup olmasına ve ek değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşleri Tablo 3’te sunulmuştur

Tablo 3. Türkçe öğretmeni adaylarının AGS’nin öğretmen yeterliliklerini ölçmede yeterli olup olmasına ve ek değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşleri

Temalar	Alt Temalar	f
Değerlendirme ve Ölçme Yöntemine Yönelik Görüşler	Sınavın objektiflikten uzak olması	1
	Uygulamalı değerlendirme önerisi	2
	Performansa dayalı meslekte yazılı sınavın yetersizliği	1
	Yöntemin genel olarak yeterli bulunmaması	2
	Zaman sınırlaması nedeniyle yöntem yetersizliği	1
İçerik ve Alan Dağılımına Yönelik Görüşler	Alan dışı derslerin dozunda olması gerektiği	1
	Genel kültürün sınavda çok derin olmaması gerektiği	1
	Alan bilgisine daha fazla ağırlık verilmesi gerektiği	1
Kararsızlık	Net kanaat belirtmeyen	1



görüşler

Tablo 3 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının AGS'nin öğretmen yeterliliklerini ölçmede yeterli olup olmamasına ve ek değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşlerinin 3 tema altında olduğu görülmektedir. Bunlar değerlendirme ve ölçme yöntemine yönelik görüşler, içerik ve alan dağılımına yönelik görüşler ve kararsızlık bildiren görüşlerdir.

Değerlendirme ve ölçme yöntemlerine göre görüşler sınavın objektiflikten uzak olması ($f = 1$), uygulamalı değerlendirme önerisi ($f = 2$), performansa dayalı meslekte yazılı sınavın yetersizliği ($f = 1$), yöntemin genel olarak yeterli bulunmaması ($f = 2$) ve zaman sınırlaması nedeniyle yöntem yetersizliği ($f = 1$) olarak 5 alt temadan oluştuğu görülmektedir. Bu konuda görüş bildiren öğretmen adaylarının ifadelerinden örnek aşağıda sunulmuştur.

“Kesinlikle yeterli olduğunu düşünmüyorum. Keşke bu sınav yerine uygulamalı bir ders anlatımı yaptırıp, puanlamayı “OBJEKTİF” bir şekilde yapsalar. (K1)

“Öğretmenlik, performansa odaklı bir meslek olduğu için sınavlar değerlendirme konusunda yetersiz kalacaktır. (K4)

İçerik ve alan dağılımına yönelik görüşler ise 3 alt temadan oluşmuştur. Bunlar alan dışı derslerin dozunda olması gerektiği ($f = 1$), genel kültürün sınavda çok derin olmaması gerektiği ($f = 1$) ve alan bilgisine daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğidir. ($f = 1$). Bu konuda görüş bildiren öğretmen adaylarının ifadelerinden örnek aşağıda sunulmuştur.

“Ağırlıklı olarak alan bilgisine daha çok önem verilmeli. Sonuçta biz öğretmen olunca çocuklara AGS kısmını vermeyeceğiz. (K5)

Türkçe öğretmeni adaylarının AGS'nin mesleki yetkinliklerini değerlendirme konusunda ne derece yeterli olduğuna dair görüşleri incelendiğinde, katılımcıların bu sınavı genel olarak yetersiz ve eksik buldukları görülmektedir. Adayların bir kısmı sınavın kapsamının mesleki yeterlilikleri tam olarak ölçemediğini, yalnızca belli alanlarda bilgi sorgulaması yapıldığını ifade ederken; bazıları ise öğretmenlik gibi çok yönlü bir meslek için tek bir merkezi sınavın yeterli olamayacağını vurgulamıştır. Ayrıca, sınavın içeriğiyle ilgili yapılan eleştirilerde, mesleki becerilerden çok ezbere dayalı bilgi ölçümüne ağırlık verilmesi dikkat çekmektedir. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin sadece teorik bilgiye indirgenmiş bir çerçevede değerlendirildiği algısını pekiştirmektedir. Dolayısıyla, katılımcılar AGS'nin öğretmenlik mesleğinin çok yönlü doğasına tam olarak karşılık gelmediğini, uygulamalı beceriler, sınıf yönetimi ve iletişim gibi alanlarda ölçme yapmadığını belirterek sınavın kapsam ve yöntem açısından yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Memduhoğlu ve Kayan (2017) tarafından yapılan benzer bir araştırmada da benzer bulgulara ulaşılmış, merkezi sınavların öğretmenlik mesleğini değerlendirmede yetersiz kaldığı, bu nedenle uygulamalı süreçlerin değerlendirme sürecine dahil edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu durum, her iki çalışmada da öğretmenlik mesleğinin sadece bilgi temelli değil; aynı zamanda beceri, tutum ve uygulama temelli yönlerinin de değerlendirilmesi gerektiği görüşünü desteklemektedir. Dolayısıyla hem bizim verilerimiz hem de ilgili literatür, AGS'nin kapsam ve yöntem açısından yeniden ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

AGS'ye hazırlanırken izlenen çalışma planı

Türkçe öğretmeni adaylarının AGS'ye hazırlanırken izledikleri çalışma planlarına yönelik görüşleri Tablo 4' te sunulmuştur.



Tablo 4. Türkçe öğretmeni adaylarının AGS'ye hazırlanırken izledikleri çalışma planları

Temalar	Alt Temalar	f
Düzenli ve Planlı Çalışma	Aylık plan yapma	1
	Konuları sıraya koyma ve denemelerle ilerleme	1
	Günlük programla test ve tekrar yapma	1
	Eğitim koçuyla planlama	1
Düzensiz veya Kısıtlı Çalışma	Okul nedeniyle düzensiz veya boş vakitlerde çalışma	2
	Plan olmadan sadece online derslerle ilerleme	1
Hazırlık yapmama	Çalışmayı düşünmeme	1

Tablo 4 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının AGS'ye hazırlanırken izledikleri çalışma planlarının, düzenli ve planlı çalışma, düzensiz veya kısıtlı çalışma ve hazırlık yapmayanlar şeklinde 3 temaya ayrıldığı görülmektedir.

Düzenli ve planlı hazırlık teması, aylık plan yaparak ($f = 1$), konuları sıraya koyarak ve denemelerle ilerleme ($f = 1$), günlük programla test ve tekrar yapma ($f = 1$) ve eğitim koçuyla planlı hazırlık ($f = 1$) olarak dört alt temadan oluştuğu görülmektedir. Bu konuda görüş bildiren öğretmen adaylarının ifadelerinden örnek aşağıda sunulmuştur.

“İki tane ÖABT dersi, iki tane AGS dersi seçerek günü gününe test ve tekrar yaparım.” (K7)

“Sırayla konuları belirleyip aylık plan yaparak.” (K2)

Düzensiz veya kısıtlı çalışma teması ise okul nedeniyle düzensiz veya boş vakitlerde çalışma ($f = 2$) ve plan olmadan sadece online derslerle ilerleme ($f = 1$) olarak iki alt temadan oluşmaktadır. Bu konuda görüş bildiren öğretmen adaylarının ifadelerinden örnek aşağıda sunulmuştur.

“Online dersler ile hazırlanıyorum. Düzenli bir çalışma planım yok.” (K4)

Hazırlık yapmayanlar teması ise çalışmayı düşünmeyen ($f = 1$) olarak bir alt temadan oluşmaktadır.

Türkçe öğretmeni adaylarının AGS'ye hazırlanırken izledikleri çalışma planlarına bakıldığında, adayların çalışma şekillerinin büyük oranda bireysel şartlara ve üniversite yoğunluklarına göre şekillendiği görülmektedir. Katılımcıların bazıları sistemli ve planlı bir şekilde konu takibi ve test çözümü yaptıklarını belirtirken, bir kısmı ise okul, staj ve diğer akademik yükümlülükler nedeniyle düzensiz ve fırsat buldukça çalıştıklarını ifade etmiştir. Ayrıca eğitim koçu desteğiyle ya da online kaynaklarla hazırlanan adaylar da bulunmaktadır. Bu bulgular, adayların büyük bir kısmının belirli bir plan çerçevesinde ilerlemekte zorlandığını, sınava yönelik çalışmalarını genellikle mevcut zaman ve enerjiye göre şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle öğretmenlik son sınıf düzeyinde hem staj hem de akademik derslerin varlığı, sınav hazırlığını ikinci plana atmakta ve düzenli bir çalışma ritminin oluşmasını engellemektedir. Bu durum, AGS gibi önemli bir sınav sürecinin öğretmen adayları için ekstra bir yük oluşturduğunu ve bu yükün planlı çalışmayı zorlaştırdığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlik mesleğine geçiş sürecinde adaylara ek yükler bindirerek, onların sınava ve mesleğe yönelik motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Sonuç olarak, sınav hazırlık sürecinin bireysel değil sistemsel desteklerle de güçlendirilmesi gerektiği, özellikle son sınıf öğretmen adaylarının sınav sürecine daha sağlıklı hazırlanabilmeleri için üniversite-staj-sınav dengesi gözetilerek yapısal düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.



AGS'ye hazırlanırken üniversitedeki derslerin katkısı

Türkçe Öğretmeni adaylarının almış oldukları lisans derslerinin AGS'ye hazırlanırken sağladığı katkılara ilişkin görüşler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Lisans derslerinin AGS'ye hazırlık sürecine katkısı*

<i>Temalar</i>	<i>Alt Temalar</i>	<i>f</i>
Katkısı Yok	Lisans derslerinin AGS'ye hazırlığa katkısı yok	4
Belirli Alanlarda Katkı Sağlıyor	Eğitim bilimleri alanında katkı sunması	3
	Alan derslerinin katkı sağlaması	1

Tablo 5 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının almış oldukları lisans derslerinin AGS'ye hazırlık sürecine olan katkılarına yönelik görüşlerin katkı yok ve belirli alanlarda katkı var şeklinde 2 tema içinde olduğu görülmektedir.

Katkı yok teması adaylarının, üniversite derslerinin AGS'ye hiçbir katkısı olmadığı ($f = 4$) şeklinde 1 alt temadan oluşmaktadır. Bu konuda görüş bildiren öğretmen adaylarının ifadelerinden örnek aşağıda sunulmuştur.

“Geçmiş yıllarda kısmen vardı. Bazı eğitim bilimleri derslerinde değinilmişti.” (K8)

Belirli alanlarda katkı var teması, eğitim bilimleri alanında katkı var ($f = 3$), alan dersleri katkı sağlıyor ($f = 1$) olmak üzere 2 alt temadan oluşmaktadır. Bu konuda görüş bildiren öğretmen adaylarının ifadelerinden örnek aşağıda sunulmuştur.

“Kısmen var. Türk eğitim sistemi vb. bazı konular üniversitede almış olduğumuz okul yönetimi dersinde işlenen konulardır.” (K4)

Araştırma bulguları, lisans derslerinin AGS'ye hazırlık sürecine katkısı konusunda iki farklı algının varlığını ortaya koymaktadır. Bir grup aday, üniversite müfredatının sınavın gerektirdiği stratejiler ve içerik odaklı bilgiye doğrudan cevap vermediğini ve bu nedenle sınava hazırlıkta ek kaynaklara ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Buna karşılık, başka bir grup aday ise özellikle eğitim bilimleri, alan dersleri ve okul yönetimi gibi bazı lisans derslerindeki içeriklerin AGS'de karşılaşılan belirli sorular için temel oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu durum, lisans programlarının genel öğretmenlik bilgi ve becerilerini geliştirmeye odaklanmasının yanı sıra, bazı derslerin sınav içerikleriyle örtüşen konular sunduğunu ancak bu katkının sınavın tüm alanlarını kapsamaktan uzak olduğunu göstermektedir. Gökçe (2013) tarafından yapılan çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır, eğitim fakültelerinde alınan derslerin KPSS'yi kazanmada yeterli olup olmaması durumuna ilişkin görüşlerde katılımcıların büyük çoğunluğu alınan dersleri yetersiz bulmaktadır. Öte yandan hem bu çalışmada hem de söz konusu çalışmada bazı derslerin belirli sınav konularıyla örtüştüğü, ancak bu örtüşmenin sınırlı kaldığı vurgulanmaktadır. Dolayısıyla, bu bulgular lisans programlarının genel öğretmenlik yeterliklerini geliştirme işlevini yerine getirirken, merkezi sınavlara yönelik içeriksel hazırlık konusunda yetersiz kaldığına işaret etmektedir.

AGS'nin öğrencilerin akademik başarı ve psikolojik durumlarına etkisi

AGS'nin Türkçe öğretmeni adaylarının akademik başarıları ve psikolojik durumlarına etkisine yönelik



görüşler tablo 6' da sunulmuştur.

Tablo 6. AGS'nin Türkçe öğretmeni adaylarının akademik başarı ve psikolojik durumlarına etkilerine yönelik görüşler

Temalar	Alt Temalar	f
Psikolojik Etkiler	Gelecek kaygısı, stres ve gerginlik yaratması	5
	Sınav sürecinin belirsizliği ve kafa karıştırmaları	4
	Psikolojik destek ihtiyacı doğması	1
Akademik Etkiler	Üniversite derslerine çalışmayı engellemesi, başarı düşürmesi	2
	Eğitim bilimlerine çalışmanın boşa gitmesi	2

Tablo 6 incelendiğinde AGS'nin Türkçe öğretmeni adaylarının akademik başarı ve psikolojik durumlarına etkilerine yönelik görüşlerin psikolojik etkiler ve akademik etkiler olmak üzere 2 tema içinde olduğu görülmektedir.

Psikolojik etkiler teması, gelecek kaygısı, stres ve gerginlik yaratıyor ($f = 5$), sınav süreci belirsiz, ani değişimler kafa karıştırıyor ($f = 4$) ve psikolojik destek ihtiyacı doğuyor ($f = 1$) olmak üzere 3 alt temadan oluşmaktadır. Bu konuda görüş bildiren öğretmen adaylarının ifadelerinden örnek aşağıda sunulmuştur.

“Sürecin hızla değişimi, kafa karışıklıkları yaratarak psikolojik olarak olumsuz etkiler yaratmaktadır.” (K4)

Akademik etkiler teması, üniversite derslerine çalışmayı engelliyor, başarı düşüyor ($f = 2$) ve eğitim bilimlerine çalışmanın boşa gitmesi ($f = 2$) olmak üzere 2 alt temadan oluşmaktadır. Bu konuda görüş bildiren öğretmen adaylarının ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Erkenden eski sınava hazırlananlar için zor olmuştur. Yani eğitim bilimlerini bitirenler için olumsuz boşa çalışılmış düşüncesi vermiştir.” (K2)

“...AGS'ye çalıştığımız için üniversite derslerine çalışamıyoruz. Bu da akademik not ortalamamızı düşürüyor.” (K1)

Araştırma verileri, Türkçe öğretmeni adaylarının AGS sürecine yönelik algılarının büyük ölçüde olumsuz olduğunu ve bu sürecin adaylar üzerinde yoğun bir psikolojik baskı oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların ifadeleri doğrultusunda, sınavın yalnızca akademik bir yeterlilik ölçütü olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin ruhsal dengelerini zorlayan bir unsur haline geldiği görülmektedir. Özellikle sınav sisteminde yapılan ani değişiklikler, içeriklerin belirsizliği ve sürecin hızla şekil değiştirmesi adaylarda kafa karışıklığı ve güvensizlik duygusu uyandırmaktadır. Bu sürece ilişkin bir diğer önemli bulgu ise AGS'ye hazırlık sürecinin, adayların üniversite derslerine odaklanmalarını engellemesi ve bu durumun akademik başarıya olumsuz yansımalarıdır. Katılımcıların önemli bir kısmı, AGS'nin ağırlıklı olarak öne çıkması nedeniyle lisans derslerine gereken önemi veremediklerini ve bu durumun not ortalamalarını düşürdüğünü ifade etmiştir. Bu durum, sınavın yalnızca mesleki gelecek değil, aynı zamanda mevcut akademik süreçler üzerinde de doğrudan etkili



olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra, bazı derslerin sınavdan kaldırılıp daha sonra tekrar sınavda dahil edilmesi gibi uygulamalar, adaylarda boşa zaman harcadığı düşüncesini pekiştirmiştir. Bu da sınav sistemine yönelik güvensizlik hissini artırmakta ve öğrencilerin psikolojik dayanıklılığını zayıflatmaktadır. Sürecin bu denli belirsizlik içermesi, sınava hazırlık sürecinde düzenli ve planlı çalışmayı zorlaştırmakta, öğrencilerin uzun vadeli akademik ve kişisel planlarını sekteye uğratmaktadır. Gül (2015) tarafından yapılan çalışmada KPSS'nin öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşamlarına etkileri incelenmiş ve öğretmen adaylarının sınava çalışmak için sosyal yaşamlarını azalttığı ve okula gitmedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu verilerin yaptığımız araştırma ile örtüştüğünü söyleyebiliriz. Ayrıca, sınav sisteminde yapılan belirsiz değişikliklerin öğrencilerde zaman kaybı ve hayal kırıklığı duygusunu pekiştirdiği, bu durumun da sınava yönelik motivasyonu ve psikolojik dayanıklılığı zayıflattığı anlaşılmaktadır. Hem bu araştırma hem de Gül (2015) tarafından yapılan araştırma, merkezi sınav sisteminin sadece akademik değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal alanlarda da öğretmen adayları üzerinde belirgin etkiler yarattığını göstermektedir.

AGS'ye girme zorunluluğunun öğretmenlik mesleğine bakışına etkisi

AGS'ye girme zorunluluğunun Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine bakış açılarına etkisine yönelik görüşler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. AGS'ye girme zorunluluğunun Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine bakış açılarına etkisine yönelik görüşler

<i>Temalar</i>	<i>Alt Temalar</i>	<i>f</i>
Olumlu Etki	İyi öğretmen yetiştirmek	1
	Genel kültür seviyesi	1
Etkisi yok	Bakış değişmemesi	2
Olumsuz Etki	Lisans eğitiminin yetersiz sayılması	1
	Sınav uygulamasının belirsizliği	3
	Sınavın uygulanışı	1

Tablo 7 incelendiğinde AGS'ye girme zorunluluğunun Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine bakış açılarına etkisine yönelik görüşlerin olumsuz etki, etkisi yok ve olumlu etki olmak üzere 3 tema üzerinde olduğu görülmektedir.

Olumsuz etki teması, lisans eğitiminin yetersiz sayılması ($f = 1$), sınav uygulamasının belirsizliği ($f = 3$) ve sınavın uygulanışı ($f = 1$) olmak üzere 3 alt temadan oluşmaktadır. Bu konuda görüş bildiren öğretmen adaylarının ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

“O sınav yüzünden kendimi yetersiz hissediyorum. Dört sene eğitim almamız yeterli olmamış demekki.” (K1)

“Bir kez denerim olmazsa denemem akademi 2 yıl daha sürüyor. İnsanın yaşı geçiyor bunun için daha fazla çabalamam.” (K6)

“Öğretmenlerin bir teste tabî tutulmasını fakat yapılanın daha uygun halde uygulanması gerektiğine inanıyorum.” (K7)



Etkisi yok teması, bakışı değişmiyor ($f = 2$) alt temasından oluşmaktadır.

Olumlu etki teması iyi öğretmen yetiştirmek ($f = 1$) ve genel kültür seviyesi ($f = 1$) olmak üzere 2 alt temadan oluşmaktadır. Bu konuda görüş bildiren öğretmen adaylarının ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

“...Bir öğretmenin genel kültür olarak da bir yerde olması lazım.” (K5)

Türkçe öğretmeni adaylarının AGS’ye girme zorunluluğuna yönelik algıları incelendiğinde, öğretmenlik mesleğine bakış açılarının bu zorunluluktan doğrudan etkilendiği görülmektedir. Bazı adaylar, dört yıllık öğretmenlik eğitiminin ardından böyle bir sınava tabi tutulmalarının kendilerinde yetersizlik hissi yarattığını belirtmiş; bu durum, mesleki özsaygının zedelenmesine neden olmuştur. Özellikle sınavın öğretmenlik formasyonunu ve mesleki yeterliliği ölçmekten çok bir eleme aracına dönüşmesi, öğretmenlik mesleğinin niteliğine ilişkin kuşklar uyandırmaktadır. Buna karşın, bazı katılımcılar sınavın öğretmen yeterliklerini ölçme amacı taşıdığı sürece işlevsel olabileceğini belirtmiştir. Bu görüş, AGS’nin öğretmen niteliğini yükseltme potansiyeline sahip bir araç olarak da değerlendirilebileceğini göstermektedir. Ancak genel eğilim, sınav sisteminin mevcut haliyle öğretmen adayları üzerinde olumsuz bir etki bıraktığı yönündedir. Öğretmen adaylarının bir kısmı AGS’yi yalnızca bir deneme olarak görüp başarısız olunması halinde akademik kariyer gibi alternatif planlara yönelmeyi düşünmektedir. Bu durum, sınavın mesleğe geçişte bir motivasyon kaynağı olmaktan çok, belirsizlikle dolu bir eşik olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Ayrıca önceki yıllarda yaşanan KPSS sonuçlarının geç açıklanması gibi bürokratik gecikmelerin yarattığı belirsizlik, adayların sistemin güvenilirliğine olan inancını zayıflatmıştır. Buna karşın, AGS’nin en azından belirli ve daha kısa bir değerlendirme süreci sunması, bazı adaylar tarafından olumlu bir yön olarak değerlendirilmektedir. Sonuç olarak, AGS’ye girme zorunluluğu öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını etkilemektedir. Bir yandan bu süreci mesleki bir yeterlilik göstergesi olarak değerlendiren adaylar bulunurken, diğer yandan sınavın sistemsel belirsizlikler ve mesleki güvensizlikler ürettiğini düşünen geniş bir kesim mevcuttur. Bu da sınav sistemine ilişkin algıların, bireysel gelecek planları ve mesleki kimlik inşası üzerinde doğrudan etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenlik mesleğine geçişte kullanılan değerlendirme yöntemlerinin sadece akademik başarıyı değil, adayların duygusal ve mesleki gelişimlerini de dikkate alacak şekilde yeniden yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, Türkçe öğretmeni adaylarının AGS’ye yönelik genel algılarının büyük ölçüde olumsuz olduğu görülmektedir. Adaylar, sınavın ani duyurulması, içerik belirsizliği, bazı derslerin kaldırılıp tekrar eklenmesi gibi nedenlerle yoğun bir psikolojik baskı yaşadıklarını ifade etmiş, sınav sistemine yönelik güvensizliklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca, AGS’nin mesleki yeterliliği ölçmekte yetersiz kaldığı, daha çok ezbere dayalı bilgiye odaklandığı ve öğretmenliğin çok yönlü doğasını yansıtamadığı yönünde eleştiriler dikkat çekmiştir. Sınava hazırlık süreçlerinin bireysel koşullara bağlı olarak şekillendiği, üniversite yoğunluklarının ve akademik yüklerin planlı çalışmayı engellediği de belirlenmiştir. Lisans derslerinin sınava katkısı konusunda farklı görüşler bulunmakla birlikte, genel eğilim derslerin yetersiz kaldığı yönündedir. Bununla birlikte, AGS’ye girme zorunluluğunun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları da doğrudan etkilediği görülmekte; bazı adaylar bu durumu mesleki bir değersizlik hissiyle ilişkilendirirken, bazıları ise



öğretmen niteliğini artırma çabası olarak değerlendirmektedir. Tüm bu bulgular, AGS sürecinin yalnızca akademik değil, aynı zamanda psikolojik, mesleki ve sosyal açılardan öğretmen adayları üzerinde derin etkiler bıraktığını ve sınav sistemine yönelik reform ihtiyacını ortaya koyduğunu göstermektedir.

AGS'ye ilişkin mevcut sorunların çözümü için sınavın içeriği ve kapsamı yeniden değerlendirilmelidir. Sınav süreci daha şeffaf, planlı ve adaylar açısından öngörülebilir şekilde yürütülmelidir. Aynı zamanda AGS'nin öğretmen adaylarının mesleki gelişimleriyle uyumlu hale getirilmesi önem taşımaktadır. Bu doğrultuda üniversitelerdeki lisans programları sınav süreciyle bütünlük oluşturacak şekilde yeniden yapılandırılmalı; adaylara hem akademik hem de psikolojik destek sunularak sürece daha sağlıklı hazırlanmaları sağlanmalıdır. Ayrıca, sadece teorik bilgiye dayalı değil, mesleki yeterlikleri ölçen uygulamalı değerlendirme araçlarının geliştirilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Akyavuz, E. K. ve Küçükkapdan, O. (2024). Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 78–90.
- Alanka, D. (2024). İçerik analizi: Nitel bir araştırma yöntemi olarak teorik bir çerçeve. *Kronotop İletişim Dergisi*, 1(1), 62–82.
- Cirit Gül, A. (2015). *KPSS'nin öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşamlarına etkileri* [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çavdar, M. ve İçer, Ö. A. (2022). Cumhuriyet'in ilk yıllarından günümüze öğretmen seçme, yetiştirme ve atama uygulamaları. *Journal of Social Humanities and Sciences (JOSHAS)*, 8(57).
- Gökçe, F. (2013). Lisans öğrencileri ile formasyon programına devam eden kursiyerlerin KPSS konusundaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(Özel Sayı 1), 171–190.
- Gündoğdu, K., Çimen, N. ve Turan, S. (2008). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına KPSS ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 35–43.
- Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelik. (2002). *T.C. Resmî Gazete* (Sayı: 24744). <https://www.mevzuat.gov.tr/anasayfa/MevzuatFihristDetayIframe?MevzuatTur=21&MevzuatNo=20023975&MevzuatTertip=5>
- Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2025). *T.C. Resmî Gazete* (Sayı: 32779). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2025/01/20250111-8.pdf>
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 1–14.
- Memduhoğlu, H. B. ve Kayan, M. F. (2017). Öğretmen seçme ve atama uygulaması olarak Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) ilişkin öğretmen adaylarının algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1259–1291.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Sıkça sorulan sorular*. Millî Eğitim Akademisi. <https://milliegitimakademisi.com/sikca-sorulan-sorular/>
- Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). *T.C. Resmî Gazete* (Sayı: 14574). https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144011_KANUN.pdf



Olağanüstü Hal Kapsamında Alınması Gereken Tedbirler ile Bazı Kurum ve Kuruluşlara Dair Düzenleme Yapılması Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (2016). *T.C. Resmî Gazete* (Sayı: 29783 Mükerrer 2). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/07/20160727M2..htm>

Olağanüstü Hal Kapsamında Kamu Personeline İlişkin Alınan Tedbirlere Dair Kanun Hükmünde Kararname. (2016). *T.C. Resmî Gazete* (Sayı: 29818 Mükerrer). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/09/20160901M1-1.htm>

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (2025a). *Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) kılavuzu*. <https://www.osym.gov.tr/TR,3510/kpss-ogretmenlik-kilavuzu.html>

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (2025b). *MEB Öğretmenlik Alan Bilgisi (AGS) konu dağılımı*. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2025/MEB-AGS/konudagilimi16012025.pdf>

Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. (2003). *T.C. Resmî Gazete* (Sayı: 25038). https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144242_mevzuat.pdf

Öğretmenlik Mesleği Kanunu. (2024). *T.C. Resmî Gazete* (Sayı: 32696). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.7528.pdf>

Özpolat, A. (2005). Öğretmenlik mesleğindeki değişmelerin tarihsel-toplumsal bağlamı. *Millî Eğitim Dergisi*, (166), 30–34.

Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik. (2016). *T.C. Resmî Gazete* (Sayı: 29790). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/08/20160803-22.htm>

Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419–436.

Şahin, Ç. ve Demir, F. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe öğretmenliği alan sınavına yönelik algıları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(4), 979–992.

Taşkesen, O., İşgör, İ. Y., Önal, M., Kurt, C., Kurt, N. ve Zhakanova, G. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kamu personeli seçme sınavı kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 59–68.

Türkiye Cumhuriyeti. (1965). *Devlet Memurları Kanunu (Kanun No: 657)*. *T.C. Resmî Gazete* (Sayı: 12056). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.pdf>



Yapay Zekâyı Sınıflara Taşımak: Görevdeki İngilizce Öğretmenlerinin Bakış Açıları ve Tercihleri

Naz TOPKARA

Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, naztopkara3@gmail.com

Özet

Yapay zekânın birçok alanı dönüştürdüğü bilinmektedir. Bu alanların çeşitli şekillerde gelişmesini sağlamış ve insanların hem mesleki hem de kişisel yaşamlarını daha pratik hale getirmiştir. Bu alanlardan biri de eğitimidir ve öğretmenler yapay zekâyı çeşitli amaçlarla kullanmaktadır. Örnek vermek gerekirse; bir öğretmen Yapay Zekadan ders planlamak, öğrencilerin ilgisini çekecek sınıf içi etkinlikler hazırlamak, öğrenme stillerine dair yeni bakış açıları kazanmak ve daha pek çok farklı konu için yararlanabilir. Büyük miktarda bilgiyi hızla elde etme ve kullanıcıların ihtiyaçlarına göre analiz etme yeteneğiyle yapay zekâ, çağımızın temel araçlarından biridir; özellikle İngilizce öğretimi bağlamında sunduğu faydalar, onu öğretmenler için güvenilir bir tercih haline getirmektedir. Bu nedenle, mevcut kaynaklarımızın kapasitesinden tam olarak faydalandığımızdan ve eğitim yaklaşımlarını buna göre dönüştürdüğümüzden emin olmak için, bu araçlar hakkındaki bilgiyi artırmak büyük bir önem taşımaktadır. Ancak, İngilizce eğitiminde yapay zekâ tabanlı uygulamalara geçiş, tanık olunan hızlı ilerlemelere kıyasla hala geride kalmaktadır. Son çalışmalar çoğunlukla yapay zekânın eğitimi nasıl dönüştürdüğüne odaklansa da, öğretmenlerden ziyade öğrencilerin bakış açılarına öncelik vermektedirler. Bu durum hayati önem taşır çünkü öğretmenler bu son teknoloji aracının ön saflardaki uygulayıcılarıdır ve yapay zekânın en doğru ve faydalı kullanımına dair öğrencilerin fikirlerini onlar şekillendirir. İşte bu nedenle bu nitel çalışma, yapay zekânın eğitim amaçlı nasıl kullanıldığını ve öğretmenlerin bakış açılarını, endişelerini ve önerilerini anlamının önemini vurgulamayı amaçlamaktadır. Öğretmenler yeterince eğitildiklerinde, teknoloji ve öğrenciler arasında bir köprü işlevi görebilirler. Bu köprü'nün dinamiklerini keşfetmek ve öğretmenlerin deneyimlerini incelemek için, bu çalışma nitel bir araştırma tasarımı benimsemektedir. Yapay zekâ tabanlı öğretim, sunduğu fırsatlar ve olası zorluklar hakkında derinlemesine ve ayrıntılı yanıtlar elde etmek amacıyla görev başındaki 5 lise öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin yapay zekâyı değişen sıklıklarda—öncelikli olarak materyal tasarımı, ders planlama ve değerlendirme için pedagojik bir asistan olarak—kullanmalarına rağmen; zaman kısıtlamaları, müfredat yoğunluğu ve teknolojik yetersizlik hissi gibi önemli engellerle karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenler, aşırı güvenme, eleştirel düşünmede gerileme ve akademik sahtekârlık risklerini gerekçe göstererek, öğrencilerin gözetimsiz yapay zekâ kullanımıyla ilgili güçlü endişelerini dile getirmişlerdir. Bu zorlukların üstesinden gelmek için katılımcılar, okul düzeyinde yapay zekâ politikalarının oluşturulmasının yanı sıra, eğitim otoriteleri tarafından yürütülen, alana özgü ve müfredatla uyumlu eğitimlere yönelik acil bir ihtiyaç olduğunu altını çizmişlerdir. Sonuç olarak bu çalışma, öğretmenlerin yapay zekâyı entegre etmeye ve dijital becerilerini geliştirmeye istekli olmalarına rağmen; mevcut engelleri aşmak ve yapay zekânın dil eğitimindeki potansiyelini en üst düzeye çıkarmak için sistematik eğitimin ve net pedagojik yönergelerin hayati önem taşıdığını öne sürmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yapay Zekâ tabanlı öğrenme, İngilizce Öğretmenleri, Öğretmen Eğitimi

Introducing Artificial Intelligence to Classrooms: In-Service English Language Teachers' Perspectives and Preferences

Naz TOPKARA

Undergraduate Student, Trabzon University, Fatih Faculty of Education, naztopkara3@gmail.com

Abstract

It is known that Artificial Intelligence (AI) has transformed many fields. It enhances efficiency in professional and personal contexts. One of these fields is education, where teachers utilize AI for various purposes including lesson planning, preparing classroom activities that foster student motivation, gaining new perspectives of learning styles



and other instructional tasks. With its ability to obtain extensive amounts of data swiftly and analyze it according to the users' needs, AI is one of the widely used technologies of our age and the benefits it has particularly in the English language teaching context are what makes it a reliable choice for teachers. Therefore, increasing knowledge about those technologies is of great importance to ensure the full utilization of the capacity of our current resources and transforming educational approaches accordingly. However, the transition towards AI-based practices in English language education is still lagging behind compared to the rapid advancements seen. Even though recent studies focus mostly on how AI transforms education, they prioritize students' perspectives, on the other hand, limited attention has been given to the teachers' opinions. This is vital because teachers are the frontline practitioners of this latest technology tool, and they shape the students' opinions regarding the most precise and helpful use of AI. That is why this qualitative study aims to emphasize how AI is used for teaching purposes, and the perspectives, concerns, and suggestions of teachers. When teachers are educated enough, they can function as a bridge between technology and students. To explore the dynamics of this bridge and examine teachers' experiences, this study adopts a qualitative research design. Semi-structured interviews with 5 in-service high school teachers were used to explore AI-based teaching, the opportunities it provides and the challenges it presents. The findings reveal that while teachers utilize AI at varying frequencies—primarily as a pedagogical assistant for material design, lesson planning, and assessment—they face significant barriers such as time constraints, curriculum overload, and feelings of technological insufficiency. Furthermore, teachers expressed strong concerns regarding students' unsupervised AI use, citing risks of over-reliance, declining critical thinking, and academic dishonesty. To address these challenges, the participants highlighted an urgent need for subject-specific, curriculum-aligned training led by educational authorities, alongside the establishment of school-level AI policies. Ultimately, this study suggests that while teachers are eager to integrate AI and improve their digital skills, systematic training and clear pedagogical guidelines are crucial for overcoming existing barriers and maximizing AI's potential in language education.

Keywords: AI-based learning, English Language Teachers, Teacher Education

Introduction

In recent years, like most fields, education was also transformed by AI, which is one of the leading technological tools of the decade and a brand new opportunity creator. AI actually transformed the traditional norms of education and provided new perspectives. Therefore, how teachers, who are one of the primary users of this tool in education, utilize and perceive these advanced tools is crucial to ensure the proper and most beneficial usage. Teachers' level of information regarding AI is what mostly shapes students' ideas about it, so it is vital to be fully aware of the teachers' opinions and suggestions. Bringing AI into educational settings presents several significant challenges, ranging from a notable lack of transparency and reliability issues to complex ethical dilemmas (Huszarova et al., 2024). To understand where these concerns stem from it is essential to delve into the experiences and perspectives of the teachers themselves. Also, while the majority of existing research on teachers' AI use relies on survey-based quantitative methods (Yim & Su, 2024; Fatalaki & Saeedi, 2025; Derinalp & Halife, 2025), this study adopts a qualitative approach through semi-structured interviews to capture the experiences, concerns, and suggestions of upper secondary in-service English language teachers.

When the previous research is examined, it is noticed that many educators see AI as a pedagogical resource that enhances their professional development, and also a tool that sparks students' engagement (Erbay Çetinkaya & Çelik, 2025; Özkan et al., 2024; Selamat, 2026). On the other hand, while the implementation of AI were positively received by many teachers, there was still some concerns regarding plagiarism, ethics, lack of training, and overdependency (Huszarova et al., 2024; Sütçü & Sütçü, 2023; Temiz & Kafadar, 2024). Supporting this duality, Kalra (2024) found that while over 86% of teachers were satisfied with the AI integration into classrooms, they had some concerns regarding



ethics and teacher roles. Lastly, in 2021, Zhang and Aslan revealed that educators or educational institutions can find appropriate ways of AI usage according to educational needs and aims.

All things considered, previous research has shown that while AI has the ability to make the teaching process more convenient for teachers, it also has some drawbacks like concerns about cheating and plagiarism, ethical issues and lack of knowledge. These concerns may make teachers misuse and misinterpret AI or refrain from it completely, and thus, mislead their students.

Even though detailed studies are present regarding this topic, there is still a need to fully understand what teachers are really experiencing and what their suggestions are to make the AI utilization process more convenient and beneficial. Exploring the teachers' perceptions and suggestions may provide important insights for the future of education. Based on this, this study aims to address the following research questions:

1. Do in-service English language teachers use Artificial Intelligence (AI) while completing school-related tasks and if they do, or do not, why?
2. What are the in-service English language teachers' attitudes toward integrating AI into classrooms and how do they perceive their own self-efficacy in using these technologies?
3. What suggestions do English language teachers have regarding the utilization of AI in classrooms?

Purpose of the Study: The primary purpose of this qualitative study is to explore the perspectives, experiences, and practices of in-service high school English language teachers regarding the integration of Artificial Intelligence (AI) into their instructional processes. Addressing the gap in the existing literature, which predominantly focuses on students, this research prioritizes teachers as the frontline practitioners. Ultimately, the study aims to investigate how teachers utilize AI for pedagogical tasks, identify the primary barriers and concerns they face—such as academic dishonesty and curriculum overload—and compile their suggestions for systematic training and school-level policies to maximize AI's potential in language education.

Methodology

Research Design

In this study, a qualitative research design was used because it is better for understanding the personal experiences and opinions of the participants. As discussed in the introduction section, most of the previous studies about Artificial Intelligence (AI) in education are quantitative and use surveys. However, to answer the research questions about the "how" and "why" of AI use, a qualitative approach was more suitable to capture the detailed perspectives, concerns, and suggestions of the teachers.

Participants

The participants of this study were 5 in-service English language teachers who work in upper secondary schools (high schools) in Turkey. The participants have varying levels of teaching experience, ranging from approximately 5 to 20 years, and they work in public school settings. All of them have at least some experience with using AI tools for their professional tasks. These teachers were chosen through



convenience sampling because they were accessible to the researcher and willing to participate. They are the frontline practitioners who use technology in their classrooms and guide their students. To keep their identities organized and confidential, the teachers are labeled as Participant 1 (P1) to Participant 5 (P5) in the analysis.

Data Collection Tools

To collect the data, semi-structured interviews were conducted with these 5 high school teachers during the spring semester of 2026. Semi-structured interviews were useful because they allowed for exploring AI-based teaching, the opportunities teachers find, and the challenges they face in a flexible way. During these interviews, questions were asked related to:

- Their use of AI for school-related tasks and the reasons for using or not using it.
- Their attitudes toward AI integration in the classroom and how they feel about their own skills (self-efficacy).
- Their observations regarding students' AI use and the challenges they face.
- Their suggestions and ideas for using AI more effectively in the future.

Data Collection and Analysis

The interviews were conducted in Turkish, which is the native language of the participants, so they could express their thoughts more comfortably and clearly. They were held online through Zoom voice calls due to accessibility reasons. Each interview lasted approximately 10 to 20 minutes and was audio-recorded with the participants' verbal consent. Before the interviews, the participants were informed about the purpose of the study and their right to withdraw at any time. After the data collection, the audio recordings were transcribed by the researcher. The collected data were analyzed using thematic analysis. First, the transcripts were read multiple times to become familiar with the data. Then, meaningful statements were identified and coded through open coding. After that, similar codes were grouped into 10 main themes based on their conceptual similarities. These themes include "Diverse Purposes of AI Use", "Teacher Competence", "Ethics and Assessment Challenges", and "Privacy, Safety, and Policy Needs". This process enabled a comprehensive understanding of the teachers' underlying perspectives regarding AI and what they need for better integration.

Findings and Discussion

The study identified 5 main themes regarding teachers' frequency of using AI-based tools in classrooms: (1) Frequent (in-class and out-of-class), (2) Frequent (out-of-class only), (3) Moderate (regular but selective), (4) Limited (time-constrained), and Common across all. The themes regarding the frequency of use, key codes, and participants are presented in Table 1. Note: Because the findings are grouped by specific research questions, the theme numbers may skip. Each table only shows the themes related to that specific topic.



Table 1. Teachers' Frequency of AI use

Frequency of Use	Theme	Key Codes	Participants
Frequent (in-class and out-of-class)	Theme 1, Theme 2	Material design; AI as a feedback tool; Idea generation; Simplifying academic texts	P4
Frequent (out-of-class only)	Theme 1, Theme 2	Comprehensive course planning; AI-assisted grading; Accent diversity in listening; Creative/visual design	P5
Moderate (regular but selective)	Theme 1	Activity preparation; Differentiated instruction; Writing scaffolding; Vocabulary extraction from media	P1, P3
Limited (time-constrained)	Theme 1	Vocabulary practice; Lesson-end assessment; Project-based material creation	P2
Common across	Theme 1,	Material design; Lesson planning;	P1, P2, P3,



Frequency of Use	Theme	Key Codes	Participants
all	Theme 2	Exam/quizz preparation	P4, P5

Theme 1: Diverse Purposes and Patterns of AI Use, Theme 2: AI as Feedback, Evaluation, and Grading

According to Table 1, all of the participants use AI in their educational duties in different frequencies and different tasks. However, some of them complained about the time constraints and how they affect their integration of AI into classrooms. Regarding this, P2 stated:

“Actually, not really. Because we are mostly busy with keeping up with the curriculum, we cannot use it in every area. But we aren't completely clueless either. We use it in our classrooms from time to time.”
— P2

Two of the participants mentioned that they are moderately using AI in their classrooms for activity preparation, differentiated instruction, writing scaffolding and vocabulary extraction from media. In P3’s words:

"If a topic is not equally understood by the students, I ask AI to adjust the difficulty level and generate questions at different levels regarding that topic." — P3

Lastly, two of the participants mentioned that they are frequently using AI in education; P4’s usage consists of in-class and out-of-class AI usage, whereas P5’s usage is out-of-class only. Material design, feedback tool, comprehensive course planning and AI-assisted grading are some of the aspects of their AI use. For example, P4 said:

"I frequently use AI, particularly when it comes to designing lesson materials. I use it both to design materials and to get feedback. Sometimes, I just get ideas. Honestly, whenever my brain is a tabula rasa—completely blank—I immediately turn to AI." — P4

And P5 mentioned:

"I don't use it during class, I mean, during the lesson itself, but I use ChatGPT before the lesson... I actually use it quite a lot, to be honest." — P5

Overall, teachers utilize AI at different frequencies and tasks, according to students’ and their own needs. Most participants use AI as a pedagogical assistant, for the purpose of designing materials for the



upcoming lessons, lesson planning, or preparing exams, and they aim to maximize its benefits as much as they can.

Then, the study further explored teachers' perspectives of AI integration into classrooms and their attitudes towards it, focusing on the current level of AI technologies and teachers' self-efficacy perceptions. These aspects can be seen in Table 2.

Table 2. Teachers' Attitudes Toward AI Integration and Their Self-Efficacy Perceptions

Theme	Key Codes	Participants
Theme 3: Teacher Competence and Self-Assessment	Fear of falling behind; Perpetual insufficiency; Competence grows with sustained use	P1, P2, P4, P5
Theme 4: Informal Learning Strategies for AI Skills	Self-directed exploration; Learning by doing; Peer support as fallback	P1, P3, P4, P5
Theme 6: Barriers to AI Integration	Time constraints; Curriculum overload; Technical infrastructure incompatibility	P2, P4, P5
Theme 7: Teacher Agency, Role Perception, and Human-AI Balance	Teacher as mediator/facilitator; Preserving human touch; Emotional toll on teachers	P2, P3, P4, P5



Theme	Key Codes	Participants
Theme 8: Student Competence, Behavior, and Skill Deterioration	Over-reliance on AI; Declining critical thinking; Copy-paste culture; Digital native myth	P1, P2, P3, P4, P5
Theme 9: Ethics, Academic Integrity, and Assessment Challenges	Difficulty detecting AI-generated work; Plagiarism unawareness; Assessment integrity undermined	P1, P4, P5
Theme 10: Privacy, Safety, and Policy Needs	Student data privacy concern; Risk of unsupervised misuse; Parental digital literacy gap	P1, P2, P4, P5

As seen in Table 2, teachers have concerns related to integration of AI into classrooms, such as fear of falling behind, over-reliance on AI, and difficulty detecting AI-generated work. They feel that there are not enough resources that will direct teachers to the most beneficial use of AI. Also, these concerns may cause teachers to overlook the advantages of AI and discourage them from using it. Besides, they mentioned that they are learning these new tools mostly by using. P4 expressed a sense of limited but functional competence, noting that while she only uses familiar tools like ChatGPT, her capability increases with experience:

"I use the ones I feel most familiar with, like ChatGPT, for instance. Therefore, I don't know how to use the others. But right now, as I use it—the more I use them, the more experienced, the more capable I become... I consider myself competent to a limited extent, just enough to get my own work done." — P4

Teachers also reported that there are barriers to this integration, such as curriculum overload and infrastructure incompatibility. Apparently, these barriers keep them from fully grasping and keeping up with these emerging technologies. P5 mentioned that being a teacher in this age is difficult and that she will never feel sufficient:



"We are in a constant state of learning. I mean, I always say we happened to become teachers at a very difficult time, because we need to be smarter, faster, and one step ahead of the students... That is why I will never consider myself fully adequate." — P5

When we examine this data, teachers reported feeling mostly insufficient and having some concerns regarding students' use of AI as well. They believe that students' unsupervised use of AI can lead to misuse of these devices. They also mentioned the difficulty of detecting AI-generated work and how most students are unaware of plagiarism through AI. Moreover, over-reliance on these tools and a decrease in critical thinking skills are also part of the teachers' concerns.

Finally, the study aimed to examine the suggestions teachers have in relation to these setbacks in the integration of AI into classrooms. Some of these include curriculum-aligned AI training, comparative task design, and AI literacy education for students, as seen in Table 3.

Table 3. Teachers' Suggestions for the Utilization of AI in Classrooms

Theme	Key Codes	Participants
Theme 5: Professional Development, Training, and Institutional Support	Need for mandatory MoNE-led AI training; Subject-specific training; Curriculum-aligned AI training; Critique of lecture-based formats	P1, P2, P3, P4, P5
Theme 7: Teacher Agency, Role Perception, and Human-AI Balance (Pedagogical Suggestions)	Comparative task design (AI vs. human); Designing tasks that foster critical thinking; Practice-oriented AI literacy; Incentive-based approaches	P1, P4, P5
Theme 10: Privacy, Safety, and Policy Needs (Policy	Need for school-level AI policy; AI	P1, P2, P5



Theme	Key Codes	Participants
Suggestions)	literacy education for students	

As shown in Table 3, teachers highlighted the need for subject-specific, curriculum-aligned and MoNE-led AI training to ensure they are correctly leading their students and educating themselves. They also emphasized the need for school-level AI policies to promote accurate and ethical AI usage by students. In addition, there is a great need for activities that support critical thinking. Parallel to this, P1 and P4 stated:

"If we involve apps in the process, we need activities showing students that they benefit more when they use these tools properly... For instance, after teaching a subject, you can have them bring exactly what they generated from AI and critically compare it." — P1

"I strongly believe that the Ministry of National Education definitely needs to provide training for teachers. There is a whole group out there who know absolutely nothing about AI. Those who know it put pressure on those who don't... I recommend that this training be provided in alignment with the new curriculum." — P4

In conclusion, it is seen that even though teachers have positive views about AI utilization in education, particularly in classrooms, there still are barriers that keep teachers from reaching the full potential of these tools. Also, their concerns regarding students' AI usage are another aspect of these barriers.

DISCUSSION

The aim of this study was to explore in-service English teachers' attitudes, perceptions and suggestions concerning the integration of AI into classrooms. The findings showed that teachers mostly have positive views for the current and future states of AI-based education, but they still have some doubts such as over-reliance on AI, decrease in critical thinking, time constraints and plagiarism. Most teachers also reported that the lack of AI-training, both student- and teacher-wise, is a huge setback for correct integration of AI into classrooms.

These findings are consistent with previous research. For instance, a study conducted by Sütçü and Sütçü (2023) found that although AI usage in language teaching can have benefits, it also has some drawbacks such as becoming dependent on AI and devaluation of manpower. Another study performed by Kalra (2024) revealed that over 86% of participants were satisfied with the AI integration into classrooms, though they had some concerns regarding ethics and teacher roles. Also, Temiz and Kafadar's (2024) study emphasized that AI tools are perceived as useful resources that contribute to teaching efficiency by teachers, but some fear regarding the lack of training about this technology is present. Özkan et al., (2024) pointed out that AI enhanced student engagement, reduced teachers' workload and provided



instant feedback; however, teachers were still concerned about overdependence on AI for guidance. Lastly, Erbay Çetinkaya and Çelik (2025) reported that the self-reports of participants indicated that AI tools enhanced their professional development when used as a teaching and learning assistant.

However, this study provides insights into teachers' perceptions of this topic by adopting semi-structured interviews as a research method, unlike the majority of the current literature, offering a deeper understanding of teachers' experiences from both professional and personal perspectives. In addition, while some previous studies primarily emphasized teachers' technological anxieties, the findings of this study distinctively highlight that teachers are actually eager to learn and actively improve their current AI skills.

Conclusion and Recommendations

In conclusion, this study highlights that while in-service English language teachers possess positive attitudes and an eagerness to integrate AI tools into their classrooms, their efforts are hindered by significant barriers. Time constraints, curriculum overload, and a lack of systemic training prevent teachers from maximizing the potential of these emerging technologies. Furthermore, teachers hold valid concerns regarding students' unsupervised AI usage, particularly concerning academic dishonesty, over-reliance, and the deterioration of critical thinking skills. Despite feeling technologically insufficient at times, teachers are actively trying to improve their AI literacy through informal, self-directed learning. Based on these findings, several recommendations can be made for both educational practices and future research:

- **Institutional Support and Training:** Educational authorities, such as the Ministry of National Education (MoNE), should provide mandatory, subject-specific, and curriculum-aligned AI training for teachers to ensure they can confidently guide their students.
- **Policy Development:** Schools need to establish clear AI policies to promote accurate, ethical, and safe AI utilization, closing the digital literacy gap for both students and parents.
- **Pedagogical Adjustments:** Classroom instruction should include activities that foster critical thinking, such as comparative task designs where students critically analyze and compare AI-generated outputs with human work.
- **Future Research:** As this qualitative study is limited to a small group of teachers in a specific context, future research should adopt mixed-methods approaches with larger and more diverse participant groups to achieve a more extensive understanding of AI integration in language education.

REFERENCES

- Ahmadi Fatalaki, J., Saeedi, Z., Sheikhzadeh Marand, E., & Nasiri Firuz, A. R. (2025). *Artificial intelligence in education and EFL teachers' attitudes: Scale development and validation*. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/17501229.2025.2494823>
- Derinalp, P., & Halife, M. (2025). *Pre-service English as a foreign language teachers' attitudes toward artificial intelligence*. *Journal of Theoretical Educational Sciences*, 18(3), 609–629. <https://doi.org/10.30831/akukeg.1644354>
- Erbay Çetinkaya, Ş., & Celik, S. (2025). *Unpacking the role of AI in transforming English language teacher professionalism*. *Pedagogical Perspective*, 4, 541–553.



<https://www.researchgate.net/publication/399266692> *Unpacking the role of AI in transforming English language teacher professionalism*

Huszárová, K., Šmida, D., Kmet', A., Karolcik, S., & Hájková, E. (2024). AI in the classroom: How teachers perceive the future of education. 2024 22nd International Conference on Emerging eLearning Technologies and Applications (ICETA). <https://doi.org/10.1109/ICETA63795.2024.10850792>

Kalra, R. (2024). Exploring teachers' perceptions toward the integration of AI tools in the language classroom. *Journal of Language and Communication*, 29, 21–36. <https://www.researchgate.net/publication/392563830> *Exploring Teachers' Perceptions Toward the Integration of AI Tools in the Language Classroom*

Özkan, E., Erdemir, N., & Coşkun, D. (2024). A systematic review of EFL teachers' perspectives on artificial intelligence technologies. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 150–168. <https://www.researchgate.net/publication/387381548> *A systematic review of EFL teachers' perspectives on artificial intelligence technologies*

Selamet, C. S. (2026). AI-supported education and teachers' perspectives: Pedagogical transformation or loss of control? *Educational Point*, 3. <https://doi.org/10.71176/edup/18454>

Sutcu, S. S., & Sutcu, E. (2023). English teachers' attitudes and opinions towards artificial intelligence. *International Journal of Research in Teacher Education*, 14(3), 183–193. <https://ijrte.inased.org/makale/4071>

Temiz, G., & Kafadar, E. N. (2024). An investigation of in-service EFL teachers' perception of AI and experiences with its integration in ELT: A phenomenological approach. In G. Temiz (Ed.), *English studies: A multifaceted lens* (pp. 140–157). Eğitim Yayınevi.

Yim, I., & Su, J. (2024). Artificial intelligence (AI) learning tools in K-12 education: A scoping review. *Apollo - University of Cambridge Repository*. <https://doi.org/10.17863/CAM.104816>

Zhang, K., & Aslan, A. B. (2021). AI technologies for education: Recent research & future directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, Article 100025. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100025>



HAZIRLIKTAN MEZUNİYETE: L2 EDİNİMİ SÜRECİNDE ALTER EGO'NUN EVRİMİ

Asel ARIKAN

Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, aselarikan61@gmail.com

Özet

Dik bir duruşa ve kararlı bakışlara sahip bireyler içgüdüsel olarak öz güvenli algılanırken, göz temasından kaçınanlar genellikle çekingen olarak nitelendirilmektedir. Beden diline ait bu ipuçları, toplum genelinde kişiliğin birer yansıması olarak kabul görür. Aynı mantık dilsel alan için de geçerlidir; nitekim ikinci bir dili konuşmak, bireylere kimliklerini yeniden inşa etme fırsatı sunmaktadır. Dillerin, benzer durumlar için yalnızca farklı adlandırmalardan ibaret olmadığı; hem dünyayı hem de bireyleri tamamen farklı biçimlerde kategorize ettiği savunulmaktadır. Bu doğrultuda mevcut çalışma, dil ediniminin farklı aşamalarında "dilsel persona" (linguistic persona) kurgusunu incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, dil öğrenenlerin bir dili yalnızca araçsal olarak kullanmadıklarını, aksine zamanla kendilerini o dile uyumladıklarını vurgulamaktadır. Dil ediniminin ilk aşamasındaki hazırlık sınıfı öğrencileri için dilsel persona; sosyal normların, aksanların ve beden dilinin bir performans sanatçısı gibi sergilendiği bir taklit sürecinden ibarettir. Buna karşın son sınıf öğrencileri için dil, içselleştirilmiş bir kimliğe dönüşmektedir; bu aşamada hedef dil, artık yabancı bir sistem olmaktan çıkarak kendini ifade etmenin doğal bir yolu haline gelmektedir. Literatürde iki dilli benliklerin varlığı kabul edilmekle birlikte, hazırlık programlarından son sınıflara kadar alter egonun (ikinci benlik) evrimini karşılaştıran araştırmaların yetersiz kaldığı görülmektedir. Oysa kimlik, çok boyutlu bir yapıya sahiptir ve zaman ile mekâna bağlı olarak değişime uğrayabilir. Dolayısıyla bu çalışma, dilsel gelişimin (persona) psikolojik gelişimle (alter ego) eş zamanlı ilerleyip ilerlemediğini analiz ederek literatürdeki bu boşluğu doldurmayı hedeflemesi bakımından büyük önem arz etmektedir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş; Türkiye'deki büyük bir devlet üniversitesinde, ikinci dil ediniminin erken aşamalarını temsil eden beş hazırlık öğrencisi ve ileri düzey yeterliliğe sahip beş son sınıf öğrencisi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Tematik analiz sonuçları; stres, yüksek kaygı ve dili performansa dayalı bir sosyal maske olarak görme ile karakterize edilen hazırlık aşamasından, İngilizcenin içselleştirilmiş bir kimlik ve kendini ifade etmenin doğal bir kanalı haline geldiği son sınıf düzeyine doğru belirgin bir dönüşüm yaşandığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte istisnalar, alter egonun anlık bir yaratıcı motivasyon aracılığıyla mevcut acıcılıktan daha hızlı gelişebileceğini; diğer taraftan aktif sosyal uygulama ortamlarının eksikliğinin, ileri düzeydeki son sınıf öğrencilerini dahi birer "yabancı" gibi hissettirebileceğini göstermektedir. Sonuç olarak, dil öğrenimi ile kimlik değişimi her zaman eş güdümlü ilerlememektedir; dilsel persona gelişimi, zaman ve dil yeterliliği tarafından yönlendirilen dinamik bir süreçtir. Öte yandan işlevsel acıcılık, geleneksel bir "İdeal İkinci Dil Benliği" (Ideal L2 Self) kurgusu olmaksızın, tamamen pragmatik bir yaklaşımla da sağlanabilmektedir. Bu bulgular ışığında, yükseköğretim müfredatlarının teknik öğretimin ötesine geçmesi; hataların normalleştirildiği, düşük kaygılı ve etkileşimli konuşma ortamları sunması ve kimlik içselleştirmesini destekleyen gerçek dünya iletişim fırsatlarını sürece entegre etmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: İkinci dil edinimi, dilsel persona, alter ego, kimlik yeniden inşası, yabancı dil olarak İngilizce (EFL) öğrenenler



FROM PREP TO SENIOR: THE EVOLUTION OF THE ALTER EGO DURING L2 ACQUISITION

Asel ARIKAN

Undergraduate Student, Trabzon University, Fatih Faculty of Education, aselarikan61@gmail.com

Abstract

Individuals who maintain an upright gait and determined gaze are instinctively perceived as self-confident, while those who avoid eye contact are often labelled as timid. These non-verbal cues are widely accepted as reflections of personality within society. The same logic also applies to the linguistic realm, where speaking a second language potentially provides a path for individuals to reinvent their identities. It is argued that languages do not function as different labels for similar situations; they categorize both the world and individuals in completely distinct ways. Accordingly, this study seeks to explore the construction of the ‘linguistic persona’ during different stages of language acquisition. The research emphasizes that learners do not merely utilize a language; instead, they gradually adapt themselves to it. Initially, for preparatory students, the linguistic persona remains as an imitation process in which they demonstrate social norms, accents, and body language as performers. On the other hand, for senior students, language becomes an internalized identity where the target language is no longer a foreign system but a natural way for self-expression. While the presence of bilingual selves is recognized in the literature, research comparing the evolution of the alter ego from preparatory programs to senior classes has remained inadequate. However, identity is multiple and prone to evolution across time and place. Therefore, this study is of great importance as it seeks to address this gap by analyzing whether linguistic development, or the persona, moves in parallel with psychological development, the alter ego. The methodology involved a qualitative approach and semi-structured interviews were conducted with five preparatory students representing the early stages of L2 acquisition and five senior students representing advanced proficiency at a major state university in Turkey. The collected data were analyzed through thematic analysis. The thematic analysis reveals a clear shift from the preparatory stage characterized by stress, high anxiety, and viewing language as a performative social mask to the senior level, where English becomes an internalized identity and a natural way for self-expression. However, exceptions show that the alter ego can develop faster than actual fluency through immediate creative motivation, while a lack of active social practice environments can leave even advanced seniors feeling like "foreigners". In conclusion, learning a language and changing identity do not always go together; linguistic persona development is a dynamic process driven by time and proficiency, yet functional fluency can still succeed through a purely pragmatic approach without a traditional Ideal L2 Self. Based on these findings, higher education curricula should move beyond technical instruction to establish low-stakes, interactive speaking environments where mistakes are normalized and integrate real-world communication opportunities that support identity internalization.

Keywords: L2 acquisition, linguistic persona, alter ego, identity reconstruction, EFL learners



INTRODUCTION

Second language acquisition involves more than just cognitive growth; it is a process of emotional and identity transformation. For beginners, speaking English often feels like a scripted performance or imitation; however, for advanced learners, the second language evolves into a distinct alter ego that reflects a new linguistic identity. According to Pavlenko (2006), being bilingual is not only about having two languages but also about inhabiting different selves. This habitation is the concept of the 'linguistic persona' a social mask that students wear to interpret the cultural and emotional norms of the language. As this persona deepens, that social mask undergoes a process of internalization evolving into an alternative self: the alter ego. During this process, the terminology 'Ideal L2 Self' (Dörnyei, 2005) plays a crucial role in terms of representing the students' vision of the person they would like to become in the target language and boosting their motivation towards their desires. Being the subject of extensive empirical investigation, this theoretical shift does not only remain as a conceptual framework. Comprehending this transformation requires an exploration of existing studies that emphasize the identity differences between the native and second languages.

In this context, concrete evidence is provided by several studies highlighting the persona transformation of L2 learners. First of all, Dewaele (2016) conducted a large scale study with over 1,700 participants, demonstrating that more than 80% of learners reported feeling like a different person when speaking a foreign language. This finding is further supported by Wilson (2013), whose quantitative research of 203 learners showed that 65% of participants perceived significant shifts in their personality such as increased excitement, extroversion, and enthusiasm. This evolution of the linguistic persona often emerges as a result of the motivation Ideal L2 Self brings; as learners align their behaviors with the vision of the one they aspire to become (Dörnyei, 2005). Apart from these, several other studies also highlight the functional shifts in L2 acquisition. For instance, research conducted by Keysar et al. (2012) suggests that the L2 persona provides a higher rationality purified from the emotional weight of native tongue while making decisions. Secondly, according to Costa et al. (2014), when asked about sacrificing one life to save five, individuals tend to make more pragmatic decisions in their second language while emotional reactions become a cognitive burden for speakers in their native tongue. Finally, Ożańska-Ponikwia (2012) provided a quantitative analysis that nearly 67% of bilingual participants reported a change in their sense of self when using a second language suggesting that the alter ego acts as a protective shield against social anxiety in social interactions.

According to the current research in the Turkish context, it has been observed that similar findings are also valid for EFL (English as a Foreign Language) learners. As Bektaş-Çetinkaya (2024) reveals in a qualitative research conducted with 12 Turkish students, language acquisition is not only about memorization of vocabulary but also a profound emotional process that reshapes students' perception of the world and their alter egos. This transformation is mirrored in the professional realm; Keskin and Zaimoğlu (2021) found that professionals also develop a 'professional persona' in their research with 194 Turkish EFL teachers. The study highlights that continuous personal growth and the dynamic needs of the classroom eventually convert their linguistic persona into a stable professional identity. Lastly, highlighting that for Turkish preparatory students, English is a long-term investment shaped by their global aspirations and imagined future identities, Karjagdi Çolak (2025) conducted a narrative inquiry



with 10 Turkish preparatory students. The evidence suggests that development of linguistic persona is not just an academic task, but a strategic move to build a new self-perception. All in all, previous research has shown that language development is not only confined to cognitive processes but also involves a profound emotional and identity-based transformation. Moreover, the enhancement of a linguistic persona remains as an indispensable component of learners' academic and professional journey.

In spite of the fact that the presence of an alternative identity is acknowledged in the literature, research comparing the evolution of this persona particularly from the preparatory stage to the senior year remains limited. Therefore, this study is of significant importance as it seeks to address this gap and provide educators with a deeper understanding of the learners' journey by analyzing whether linguistic development moves in parallel with psychological development, the alter ego. Accordingly, this study explores the experience of being 'reborn' through a foreign language and aims to build a bridge between the self who performs the language behind a mask and the self who has become the language itself. Based on this, the present study aims to answer the following research questions:

1. How does the linguistic persona differ between preparatory and senior students?
2. As students get better at English, does their alter ego develop at the same rate as their language skills?
3. What is the role of the 'Ideal L2 Self' in shaping the linguistic persona of learners at different stages of language acquisition?

METHOD

Research Design

This study adopts a qualitative research design to explore the evolution of the linguistic persona and the development of the alter ego among English as a Foreign Language (EFL) learners. A qualitative approach was preferred as it allows for an in-depth understanding of participants' internal transformations, identity shifts, and personal perspectives. The study aims to capture participants' own views regarding how their linguistic identity changes as they progress from the preparatory stage to their senior year.

Setting and Sample

The study was conducted at a state university located in Türkiye during the spring semester of the 2025-2026 academic year. The participants were EFL learners at different stages of their academic journey. A total of 10 participants voluntarily took part in the study, consisting of five preparatory school students and five senior (4th-year) students. This division was purposively chosen to compare the initial and final stages of the linguistic persona's development.

The participants came from different cities across Türkiye, reflecting a certain level of geographical diversity. The preparatory students were in their first year of intensive English language education, while the senior students were completing their final year of undergraduate studies. All participants had experienced the process of language acquisition within a formal academic setting. Purposive convenience sampling was used, as the participants met the specific criteria of the study and were



accessible to the researcher within the university environment.

Data Gathering Instrument

The data were collected through a semi-structured interview form consisting of five open-ended questions. In addition to these questions, a short demographic section was included to gather basic information such as gender, age, and academic level. The interview questions were developed based on a review of the relevant literature, particularly focusing on the concepts of the "Linguistic Persona" and the "Ideal L2 Self."

To ensure content validity, expert opinion was obtained from a field specialist, and minor revisions were made. The final version of the interview form aimed to explore participants' perceptions of their English-speaking identities. The questions were asked in Turkish to ensure depth of expression; for the senior group, Question 2 focused on their retrospective journey, while for preparatory students, it was adapted to focus on their current transition. The questions cover:

1. If I asked you to define the attitude or personality you adopt while speaking English in three words, what would they be?
2. What is the most distinct character difference between your English speaking style in preparatory class and your style today? (Adapted for prep students as: How has your style changed since you started prep?)
3. How does your "ideal self" guide your current speaking style and motivation?
4. How does learning new expressions or pronunciation reflect on your self-confidence?
5. Do you think learning English opens the doors to a new personality? Why?

Data Gathering and Analysis

Before the interviews, informed consent was obtained from all participants, and they were assured of their anonymity through the use of pseudonyms. The interviews were conducted in Turkish to help participants express complex emotional experiences more comfortably. Each interview lasted 5-10 minutes and was audio-recorded.

The collected data were transcribed verbatim by the researcher. Since the study is reported in English, the selected excerpts were translated from Turkish, with a focus on maintaining the original meaning. The data were analyzed using inductive content analysis. First, the transcripts were read several times for familiarity. Then, meaningful units were identified and coded. Similar codes were grouped into themes. The findings were organized into tables for comparison and supported with illustrative excerpts to ensure transparency and depth.



FINDINGS AND DISCUSSION

The study identified four main themes regarding the development and evolution of the linguistic persona and alter ego among EFL learners: (1) Affective Evolution, (2) Linguistic Identity, (3) Ideal L2 Self, and (4) Proficiency and Control. The themes, related codes, developmental trajectories, and structural roles are systematically presented in Table 1.

Table 1. *Comparison of Prep and Senior Linguistic Personas*

Themes	Prep Students (Codes)	Senior Students (Codes)	Developmental Dynamics & Exceptions
Affective Evolution	Restless feelings, Stress, Fear of making mistakes, High Anxiety	Calm and relaxed, Fearless attitude, Internalized peace	General: Shift from high-stress avoidance to emotional stability. Exception: P2 and P4 are joyful/cheerful; S1 remains anxious and feels like a foreigner.
Linguistic Identity	Language as a technical tool, Personality transformation, Perceived limitations	Identity duality, Professional persona, Linguistic identity internalization	General: Evolution from viewing language as a skill to a core part of identity. Exception: S3 reports no impact on attitude or confidence.
Ideal L2 Self	Motivation through ideal self, Pursuit of self-confidence, Goal-	Alignment with ideal levels, Satisfaction with fluency,	General: Movement from a "desired" future image to a "realized"



Themes	Prep Students (Codes)	Senior Students (Codes)	Developmental Dynamics & Exceptions
	oriented visualization	Realized potential	state. Exception: S3 reported no specific Ideal L2 Self and focuses on functional flow.
Proficiency & Control	Sharp/Harsh tone, Plain/Direct language, Selective word choice based on connotation	Fluent and natural flow, Phonetic accuracy, High objectivity	General: Transition from controlled, restricted speech to spontaneous fluency. Exception: P2 already uses language as a creative tool.

The first theme identified from the interviews was Affective Evolution, which shows a clear shift from high-stress avoidance to emotional stability as students progress. Preparatory students mostly reported negative emotions such as stress, restless feelings, and a high fear of making mistakes. As P3 explained:

'I am a more relaxed person when speaking Turkish, but when speaking English, I am more timid and quiet. Stressed, tense, and nervous. If I make a mistake, I feel bad and I don't want to speak again.' (P3)

This controlled and emotionally defensive stance suggests that at the preparatory level, the L2 persona functions primarily as a performative social mask. The learner is not yet speaking from an internalized sense of self, but is rather performing the language from behind a mechanical barrier to avoid perceived errors."

On the other hand, senior students generally expressed a fearless attitude, feeling calm, relaxed, and having an internalized peace when speaking English. However, there were some exceptions in both groups. For instance, while some preparatory students like P2 and P4 stated they felt joyful and cheerful, a senior student, S1, noted that she still feels anxious and feels like a foreigner while using the language:



'I can say anxious because I still think I have deficiencies. Secondly, I can say a bit relaxed. Both relaxed and anxious. But in terms of self-confidence, there are still times when I feel uneasy. Because, of course, there aren't many people around me who speak English. But on the other hand, I feel like my self-confidence drops a little bit. Because I also think, "I wonder if I can ever reach this level?" (S1)

This exceptional case demonstrates that a high technical proficiency does not automatically guarantee identity internalization. Despite four years of advanced study, the lack of an active social practice environment keeps the linguistic identity trapped as a performance behind a mask, preventing the student from fully becoming the language itself."

Secondly, the findings showed a significant transformation in terms of Linguistic Identity. The data suggested that learners evolve from viewing English merely as a technical skill or tool to adopting it as a core part of their identity. Preparatory students focus heavily on technical tool usage and perceived limitations, although they already feel a sense of personality transformation. Senior students, however, experience a deeper identity duality and linguistic internalization, often developing a "professional persona. For example, when asked about her attitude while speaking English, Prep 1 stated that:

'First of all, it can be sharp or harsh; because since we are speaking a foreign language, we have a certain amount of knowledge about that language, so I can say that I form plainer or harsher sentences. Apart from that, I can say controlled. For the exact same reason, I have to form words and sentences in a more controlled manner.' (P1)

As an exception to this trend, S3 reported that learning the language had no real impact on her attitude or confidence. She reported that:

'To be honest, I don't think there is much of a difference between English and Turkish, but when speaking English, I feel careful, excited, happy.' (S3)

Regarding the Ideal L2 Self, the results indicated a movement from a "desired" future image to a "realized" state. Preparatory students are highly motivated by their ideal self, using goal-oriented visualization in their pursuit of self-confidence. P1 highlighted this strong visualization:

'Well, being a bit more free and anxiety-free motivates me more for that person. Because I think if I could approach my current speaking ability with a bit less anxiety or worry, even that would be close to that ideal and self-confident version.' (P1)

Conversely, senior students feel they have aligned with their ideal levels, expressing satisfaction with their current fluency and realized potential. S4 expressed this satisfaction clearly:

'Honestly, I think I am very close to my dream level of speaking English right now in terms of fluency and intonation. I see myself at a much more advanced level. That's why I can say I am even more motivated, and I can tell that I am gradually getting closer to my ideal self.' (S4)

In contrast, S3 was an exception here as well, reporting no specific Ideal L2 Self and focusing only on functional flow.

Lastly, the theme of Proficiency and Control highlighted a transition from controlled, restricted speech to spontaneous fluency. Preparatory students tend to use a plain, direct language and a sharp or harsh tone, making selective word choices. Senior students enjoy a fluent, natural flow with phonetic accuracy and high objectivity. According to Senior 4:

'It is like this; my personality and character in preparatory class are different from my current personality and character, and this is reflected in my language. Now I can speak much more fluently



and comfortably.' (S4)

In conclusion, the findings reveal that the development of a linguistic persona is a dynamic process that goes hand in hand with time and proficiency. While preparatory students struggle more with emotional weight, anxiety, and technical limitations, senior students successfully internalize the language, turning their alter ego into a calm, professional, and realized identity.

The study further investigated the relationship between language skill levels and the development of the alter ego, focusing on the speed of identity transformation relative to linguistic proficiency. These dynamics, including general trends and exceptional cases, are systematically organized in Table 2.

Table 2. *Linguistic Proficiency and Alter Ego Development Speed*

Stage / Case	Language Skill Level	Alter Ego / Identity Status	Speed of Development
Prep Stage (General)	Low / Medium: Controlled speech, plain language, fear of mistakes.	High: New personality, lower social anxiety, feels like a key to a new self.	Alter Ego is Faster: The personality change starts before the student is fully fluent.
Senior Stage (General)	High: Fluent, natural flow, professional communication.	Deep / Mature: Feels like two different people, context-dependent identity.	Same Speed: Both language skills and the new identity reach a mature level together.
Senior 1 (Exceptional Case)	High: Senior student level, high exposure.	Low Confidence: Feels like a foreigner, experiences a confidence gap.	Alter Ego is Slower: Technical skills are high, but the confident identity lags behind.

The interview data reveals different paths about the rate of identity internalization forms compared to their actual linguistic proficiency. In the General Prep Stage, the alter ego usually develops faster than speaking fluently. Prep students have a low or medium skill level, they control their speech too much, and they are afraid of making mistakes. However, they undergo an immediate transformation in their personality. The study indicates that they see English as a key to a new self.

A clear example of this fast identity development can be seen in Prep 2. Even though her language level is medium, just like a normal prep student, she already uses English for creative things and to feel relaxed. The data shows that she feels a strong sense of freedom through her alter ego. Her perception



of English as a 'creative safe haven' indicates that an immediate emotional or aesthetic alignment can allow a learner to bypass the restrictive mask stage entirely, initiating the process of becoming the language at the very onset of L2 acquisition." Prep 2 explained her feelings in the interview like this:

'In general, when speaking English, I feel more cheerful, more comfortable, and more creative. Because for me, words are not just a way of self-expression; they appear as a way of producing new expressions, new patterns. I think I express myself better with these. I feel more creative.' (P2)

In the General Senior Stage, the study reveals that language skills and identity status grow at the same speed and become mature together. Senior students can speak fluently and naturally. This helps them keep a deep and professional identity that changes depending on the situation. They can switch between Turkish and their English persona very easily.

On the other hand, Senior 1 is a big exception to this senior rule. The findings show that her alter ego is slower than her technical language skills. She has a high language level and a lot of practice because she is a senior student, yet she has a big confidence problem. Her identity development is behind her language skills, so she cannot feel close to her English persona. Senior 1 described this gap with her own words:

'No matter how much I improve my speaking, even though I am a senior now, I think I still have a few deficiencies. I feel like a foreigner when I speak.' (S1)

In conclusion, these examples show that learning a language and changing identity do not always go together. Most prep students change their identity very fast because of creative motivation. Conversely, other students like Senior 1 cannot internalize the language easily and feel like a foreigner because they lack a proper environment to practice, even if their technical English level is very high.

The study lastly looked at how the "Ideal L2 Self", the vision of the perfect English-speaking version of oneself, shapes the learners' motivation and linguistic persona. These points, including the general trends across stages and the unique exceptional case, are shown in Table 3.

Table 3. *The Nature and Impact of the Ideal L2 Self*

Stage / Case	Nature of Ideal L2 Self	Impact on Persona & Motivation	Role in Development
Prep Stage (General)	A Vision of the Future: Wants anxiety-free speech, vocabulary mastery, and native-like fluency.	The Engine: Drives persistence, helps overcome fear, and motivates continuous self-improvement.	A Motivational Anchor: Keeps the student going despite high stress and initial self-criticism.
Senior Stage (General)	A Reality / Near Goal: Satisfied with	The Stabilizer: Solidifies linguistic	A Source of Confidence: Validates



Stage / Case	Nature of Ideal L2 Self	Impact on Persona & Motivation	Role in Development
	current fluency and nearing the desired linguistic state.	identity and reinforces a professional persona.	achievement and ongoing learning.
Senior 3 (Exceptional Case)	Absent: No specific ideal self-image, no accent goals.	The Pragmatist: Focuses on functional flow; no fear of making mistakes.	No Impact: Shows that fluency is possible without having a dream self-image.

The study investigates the precise role and impact of the Ideal L2 Self on the participants' language development across different stages. In the General Prep Stage, the Ideal L2 Self acts as a distant vision of the future. Prep students generally dream of a self-image that possesses native-like fluency, a rich vocabulary, and anxiety-free speech. At this level, the ideal self functions as a motivational engine and an anchor. The data indicates that this future image drives their persistence and helps them overcome their initial fear of making mistakes. For instance, Prep 4 described how this ideal self guides his current state:

'Of course, I have an ideal self like everyone else. I feel that I am improving myself for this day by day, and I am trying to move forward with confidence in this regard. Of course, I haven't come close to my ideal self yet, I am still at the beginning, but I am working very hard for it and I hope that I will reach my ideal self in the future.' (P4)

In the General Senior Stage, conversely, the Ideal L2 Self transitions from a distant dream into a near reality. Senior students express general satisfaction with their current fluency and feel they are nearing their desired linguistic state. In this stage, the ideal self acts as a stabilizer. It solidifies their current linguistic identity and supports their professional persona, serving as a direct source of confidence.

Nevertheless, Senior 3 presents a major exception to this general trajectory. For this student, the Ideal L2 Self is completely absent. The findings show that Senior 3 has no specific ideal self-image, no dreams of an advanced accent, and no emotional attachment to the target language. Instead, this student operates as a pure pragmatist, focusing strictly on functional communication. Senior 3 described this pragmatic mindset in her own words:

'I mean, I don't have a goal like having a very perfect accent or speaking like a native speaker. My only goal is to understand what the other side is saying and to be understood clearly... For me, it is completely about functional communication.' (S3)

In conclusion, the findings reveal that while the Ideal L2 Self is a powerful motivational anchor that helps most prep students survive initial anxiety and helps senior students stabilize their professional persona, it is not a mandatory requirement for everyone. As shown by Senior 3, language learning can



also succeed through a purely pragmatic approach focused entirely on functional communication rather than identity transformation.

DISCUSSION

The purpose of this study was to explore the development and evolution of the linguistic persona and alter ego among EFL learners, specifically comparing university preparatory and senior students. The findings demonstrate that acquiring a second language is a profound emotional and identity transformation, rather than just a cognitive process. The data revealed significant differences between the two student groups in terms of their affective states, identity internalization, and the role of the Ideal L2 Self.

This study reveals important exceptions that show language learning is not always a predictable or linear path. A clear contradiction to Dörnyei's (2005) traditional Ideal L2 Self model is observed in the case of Senior 3. Traditional theories suggest that having an idealized dream image of oneself in the future is necessary to keep language motivation active and high. Senior 3, on the other hand, reported that this kind of ideal image is completely missing in her experience. She does not have a dream of a perfect accent or native-like speaking; instead, she focuses entirely on "functional communication" and clear communicative flow. This specific case proves that language success can happen through a purely practical approach, and deep identity transformation is not a strict requirement for everyone. Senior 3 shows that functional fluency can work perfectly without the presence of an Ideal L2 Self, which brings a different perspective to the existing literature.

Looking at the senior group from a different angle, Senior 1 presents a situation that directly contrasts with the "identity solidification" concept of Keskin and Zaimoğlu (2021). Keskin and Zaimoğlu (2021) suggest that advanced students usually turn their temporary social mask into a stable, confident professional persona over time. Senior 1, who is in her last year, reported that she still feels high anxiety during presentations and feels like an "outsider" or a "foreigner". She explained this struggle with a lack of regular speaking environments. This exception directly supports Dewaele's (2016) argument that active social engagement and real practice are absolute requirements for a persona to become a real alter ego. Without this active environment, the linguistic identity stays as a stressful social mask rather than an internalized self, no matter how many years the student spends in the department.

The study also found unique exceptions where identity internalization happened much faster than expected among younger learners. Prep 2 and Prep 4 did not fit the general trend of experiencing high stress or a restrictive mask in their first year. Instead, they already showed an alternative persona characterized by joy and comfort. For example, Prep 2 described English as a "creative safe haven" where she can express her ideas more rationally and escape the socio-cultural limits of her native language. This early alter ego development matches Pavlenko's (2006) view, which states that a strong emotional or creative connection can accelerate identity transformation right from the beginning of the journey. Also, the rational comfort Prep 2 feels supports the "foreign-language effect" by Keysar, Hayakawa, and An (2012). This theory shows that speaking in a second language creates a cognitive distance that helps people reduce emotional constraints and personal biases. Finally, this early identity adoption agrees with Karjagdi Çolak's (2025) perspective; it shows that today's Turkish prep students often see language learning as an immediate "investment" into a global self, rather than waiting for a distant future goal.



Based on these findings, several pedagogical implications can be suggested to support EFL learners in Turkish higher education. First, since preparatory students experience high levels of foreign language anxiety and stress, universities should design low-stakes, interactive speaking environments where mistakes are normalized. Instructors should focus on reducing the "social mask" burden by organizing collaborative and communicative group activities rather than individual graded speech tasks. Second, because active social engagement is a critical requirement for a linguistic persona to turn into a stable alter ego, as seen with Senior 1, curriculum designers should integrate real-world communication opportunities, such as international projects or English-speaking clubs, throughout the four-year undergraduate program. Finally, since learners like Senior 3 prove that language achievement can be driven by purely functional motivation, teachers should validate diverse learner paths. Instead of forcing every student to adopt an idealized native-like identity, pedagogical approaches should equally respect and foster pragmatic fluency and clear communicative competence.

This study has some limitations that should be acknowledged. First, it was conducted with a small group of participants within a single university context, which means the findings regarding the developmental trajectory of Turkish EFL learners cannot be generalized to all English learners across Türkiye. Second, the data relied entirely on qualitative self-reports from semi-structured interviews. While this approach allowed for a deep exploration of personal identity transformation, it may include subjective biases or idealized descriptions of the participants' own skills.

For future research, larger-scale longitudinal studies that follow the same group of students from their preparatory year all the way to their senior year are recommended to map this evolution more precisely. Additionally, future studies could adopt mixed-method designs, combining qualitative interviews with quantitative motivation scales or classroom observations, to provide a more comprehensive and objective understanding of linguistic persona development and alter ego internalization in foreign language acquisition.

REFERENCES

- Bektaş-Çetinkaya, Y. (2024). Turkish students' language-learning perezhivanie, learner identities, and transformation of self. *International Journal of Applied Linguistics*, 34(3), 1032–1045. <https://doi.org/10.1111/ijal.12552>
- Çolak, M. K. (2025). English as investment: A narrative inquiry into preparatory students' global aspirations. *Journal of Language Education and Research*, 11(2), 891–908. <https://doi.org/10.31464/jlere.1660703>
- Costa, A., Foucart, A., Arnon, I., Aparici, M., & Apesteguia, J. (2014). Your morals depend on language. *PLOS ONE*, 9(4), e94842. <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0094842>
- Dewaele, J. M. (2016). Multi-competence and personality. In V. Cook & L. Wei (Eds.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence* (pp. 403-419). Cambridge University Press. https://www.researchgate.net/publication/286922849_Multi-competence_and_personality
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum. <https://cstn.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/11/the-psychology-of-the-language-learner-3haxap.pdf>



Keskin, A., & Zaimoğlu, S. (2021). An Investigation of Turkish EFL Teachers' Perceptions of Professional Identity. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 82-95.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cagsbd/article/959756>

Keysar, B., Hayakawa, S. S., & An, S. G. (2012). The foreign-language effect: Thinking in a foreign tongue reduces decision biases. *Psychological Science*, 23(6), 661–668.

<https://doi.org/10.1177/0956797611432178>

Ożańska-Ponikwia, K. (2012). What has personality to do with identity change, emotionality and L2 use? *Eurosla Yearbook*, 12, 122–151.

http://www.eurosla.org/wp-content/uploads/2015/02/Ozanska_Dewaele.pdf

Pavlenko, A. (2006). *Bilingual minds: Emotional experience, expression and representation*. Multilingual Matters.

<https://mrdowportal.weebly.com/uploads/1/0/1/8/10183165/pavlenko-ed.2006-bilingual-minds.pdf>

Wilson, R. (2013). Another language is another person. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(3), 235-247. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14708477.2013.804534>



İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ (ELT) ÖĞRENCİLERİNİN KARIYER YOLCULUĞUNUN HARİTALANDIRILMASI: BAŞLANGIÇ MOTİVASYONLARI, ÖĞRENME DENEYİMLERİ VE ÖNERİLER

Sude GÖBEL

Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, sude_gobel23@trabzon.edu.tr,
0009-0002-0644-0421

Özet

Bir çalışma alanının seçimi, öğrencilerin yaşamında önemli bir yere sahip olup, özellikle İngilizce Öğretmenliği (English Language Teaching - ELT) öğrencileri açısından bu kritik kararın arkasında çeşitli motivasyon kaynakları bulunmaktadır. Kültürel geçmişleri, dil yeterlikleri, sahip oldukları olanaklar ve bireysel kapasiteleri farklılık gösterse de öğrencilerin motivasyonları, kariyer yollarına ilişkin nihai kararlarını şekillendirmektedir. Bu doğrultuda öğrenciler, İngilizce öğretmeni olabilmek amacıyla girdikleri zorlu sınav hazırlık sürecinde başlangıçtaki motivasyonlarına bağlı kalmaya çalışmaktadır. Bölüme kabul edildikten sonra ise öğretmen kimliklerini şekillendirecek yeni ve yoğun bir eğitim süreciyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu süreç boyunca öğrenciler, yoğun akademik ders içerikleri aracılığıyla çeşitli deneyimler edinmektedir. Bazı öğrenciler başlangıçtaki motivasyonlarını korurken, bazıları ise beklentileri ile karşılaştıkları gerçeklik arasındaki farklılıklar nedeniyle motivasyonlarında değişim ya da azalma yaşamaktadır. Bu çalışma; öğrencilerin bu kariyer yolunu seçmelerine ilham veren unsurları belirlemeyi, eğitim sürecindeki deneyimlerini incelemeyi ve sürecin uygulanmasına yönelik önerilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Böylece öğrencilerin beklentilerine ilişkin daha kapsamlı bir anlayış geliştirilmesi hedeflenmektedir. Literatürde bu konuyu farklı boyutlarıyla ele alan çeşitli çalışmalar bulunmasına rağmen, öğrencilerin eğitim yolculuğunu başlangıcından sonuna kadar bütüncül bir bakış açısıyla inceleyen araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bu nedenle öğrencilerin beklentilerini daha iyi anlayabilmek ve daha net bir çerçeve oluşturabilmek adına bütüncül bir yaklaşım önem taşımaktadır. Araştırma, Türkiye'de bir üniversitenin İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören beş dördüncü sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve öğrencilerin yanıtlarında tekrar eden örüntüleri ile temel temaları belirlemek amacıyla tematik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrenciler, İngilizceyi sevmeleri ve aileleri ile lise öğretmenlerinin teşvikleri doğrultusunda İngilizce Öğretmenliği bölümünü tercih etmişlerdir. Eğitim süreçleri boyunca yazma ve sunum becerilerini geliştirmiş olmalarına rağmen, programda teori ile uygulama arasında önemli bir boşluk bulunduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlik uygulaması (staj) süresinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında, öğretmen atama sistemi ile yeni uygulamaya konulan Eğitim Akademileri gibi düzenlemelerin özellikle son sınıf öğrencileri üzerinde yoğun stres ve gelecek kaygısı oluşturduğu görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda katılımcılar; üniversitelerde tekrar eden kuramsal derslerin azaltılmasını, okul gözlemlerine lisans eğitiminin daha erken yıllarında başlanmasını ve üst sınıf öğrencileri ile yeni başlayan öğrenciler arasında akran mentorluk sisteminin oluşturulmasını önermişlerdir. Sonuç olarak bu çalışma, politika yapıcılar ile yükseköğretim kurumlarının daha uygulama odaklı bir öğretim programı geliştirmeleri ve yeni eğitim politikalarının geleceğin İngilizce öğretmenleri üzerindeki psikolojik etkilerini dikkate almaları gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: İngilizce Öğretmenliği (ELT), Deneyim, Motivasyon Faktörleri, Öğretim



Programı, Türkiye

MAPPING THE CAREER PATH OF ELT STUDENTS: INITIAL MOTIVATION, LEARNING EXPERIENCES, AND SUGGESTIONS BACHELOR'S STUDENT, TRABZON UNIVERSITY, FATİH FACULTY OF EDUCATION

Sude GÖBEL

sude_gobel23@trabzon.edu.tr, 0009-0002-0644-0421

Abstract

Choosing a field of study plays a significant role in students' lives, and this critical decision has various motivational grounds, especially for English Language Teaching (ELT) students. Despite differences in cultural backgrounds, language proficiencies, available resources, and capabilities, students' motivations lead them to their ultimate decision about their career paths. To this end, each of the students remains committed to their initial motivations in this challenging exam preparation process to become an English language teacher. After being admitted to the department, they encounter a subsequent demanding process to shape their teacher identities. Throughout this period, students undergo various experiences through engagement with intensive academic coursework. While some students maintain their initial motivation, others experience shifts or even a decline in motivation due to discrepancies between their expectations and reality. This study aims to investigate what inspires students to choose this career path, examine their experiences, and gather their recommendations regarding the implementation of the process. Consequently, a clearer understanding of students' expectations is achieved. Although there are various studies exploring this topic separately, not many of them track students' journeys from beginning to end. Having such a holistic understanding is important in order to develop a more defined outlook on their expectations. The study was conducted with five fourth-year ELT students at a university in Türkiye. Data were collected by means of semi-structured interviews and analyzed through thematic analysis to identify recurring patterns and key themes within students' responses. According to the findings, students chose ELT because they love English and because of the encouragement from their families and high school teachers. During their education, they improved their writing and presentation skills, but they also found a big gap between theory and practice in the program. They felt that internship hours were not enough. Moreover, problems like the state appointment system and new "Education Academies" caused high stress and future anxiety for senior students. Based on these results, participants suggested that the university should reduce repetitive theoretical courses and start school observations in the earlier years. They also recommended peer mentorship between senior and new students. In conclusion, this study shows that policymakers and universities need to create a more practical curriculum and understand the psychological effects of new policies on future English teachers.

Keywords: ELT, Experience, Motivational Factors, Curriculum, Türkiye



INTRODUCTION

Decisions are always shaped by underlying motivations, and it is most strongly experienced when choosing a field of study. This issue is particularly complex for ELT students, as their choice of this field is influenced by various factors. In the Turkish context, the diversity of students in terms of high school backgrounds, socio-economic status, and language proficiency results in formation of a highly heterogeneous structure. Therefore, the variety of motivational sources can be directly associated with this heterogeneous structure. For instance, while some students are motivated by their interest in the English language, others choose this field due to its perceived job security. These diverse motivations ultimately lead students to choose a career as English language teachers. Once they begin university, students are engaged in an intensive academic curriculum lasting four years, or five when the preparatory year is considered, designed to shape their professional teacher identity. As students progress in their field of study, the maintenance of their motivation becomes increasingly critical. Sustaining motivation is a key factor in their success. Dörnyei and Ushioda (2011), as cited in Asriani et al. (2022), stated that motivation might influence individuals' desire to exert effort, choose certain choices, and be engaged in a particular activity. Therefore, motivation is not merely a desire but also a psychological foundation that supports both success and professional commitment, especially in the ELT department which requires a great deal of effort. However, motivation does not always progress steadily due to the discrepancy between expectations and reality. Students' expectations are generally shaped by an idealized perception of the profession. Instead of participating in practice-oriented activities or enhancing their language proficiency, students encounter a curriculum largely composed of theoretical coursework and intensive academic content. This incompatibility often results in a loss or a shift in motivation. In order to achieve a more effective educational process, students' experiences and recommendations should be carefully considered.

There are many research studies exploring students' initial motivation and their experiences. Igawa (2009) conducted a study to identify students' sources of motivation in Japan, Cambodia, and the USA. Data were collected from 110 teachers through small-scale surveys. Although the findings differed across countries, "liking English," "contributing to society," and "liking teaching" were highlighted as common responses. Another study carried out by Salı (2013) in Türkiye examined second-year students in the ELT department. The Teachers' Ten Statement Test (TTST) was administered to 100 students. Based on the data obtained, sources of motivation were categorized into three types: intrinsic, extrinsic, and socio-cultural factors. "Liking English," "liking teaching," and environmental factors (family influence) were emphasized among the findings. Exploring the experience-related studies, Fhaeizdhyall et al. (2018) conducted a qualitative study with 68 pre-service ELT students. The findings revealed that students completed the process by developing pedagogical skills, gaining a professional identity, and increasing their awareness of teaching techniques. Nonetheless, they frequently reported a discrepancy between the theoretical and practical aspects of their education. Şahinkaraş et al. (2010) examined 142 fourth-year students at two universities in Türkiye using a mixed-methods survey that included both qualitative and quantitative approaches. The results showed that students did not achieve the expected learning outcomes, and that their learning process was largely limited to the classroom environment. A relatively recent study conducted by Macías-Villegas et al. in Colombia involved six pre-service English teachers. A narrative inquiry approach was utilized for data collection. The students emphasized the significance of practicum experience and described it as a transition process from student to teacher.



Moreover, the findings indicated a persistent discrepancy between theory and practice.

Overall, the studies indicate that students' interest in the profession and field, along with family-related environmental factors, are the main motivating factors influencing their choice of the ELT field. Furthermore, although students perceive themselves as adequately prepared in terms of theoretical and professional knowledge, they are not satisfied with the practical aspect of the process.

Despite previous studies that have examined motivation and experiences separately, relatively few studies have addressed both aspects together and analyzed the process holistically from beginning to end, including students' recommendations. To better understand students' expectations and to provide a more effective learning environment, a holistic perspective is essential. Therefore, improving the curriculum may contribute to a more efficient educational process for future generations. Based on these considerations, this study aims to answer the following research questions:

1. What is the most influential motivational factor for ELT students in choosing this career path?
2. How do ELT students evaluate the educational process they have undergone, and what is their level of satisfaction?
3. What are ELT students' recommendations regarding the current ELT curriculum and system?

Aim of the Study: This study aims to investigate the initial motivations of pre-service ELT students for choosing the profession, evaluate their educational experiences, and explore their recommendations for improving the current ELT curriculum and teacher education system.

METHODOLOGY

Research Design

This study adopts a qualitative research design to investigate the initial motivations, lived experiences, and recommendations of pre-service ELT teachers. A qualitative approach is selected for its capacity to provide a deep exploration of the mentioned subjects. In light of this study, actionable insights for a more efficient ELT curriculum will be achieved.

Setting and Sampling

The study was conducted at a state university located in the northeastern region of Türkiye, within a pre-service English teacher training program. The participants were fourth-year students in the ELT department whose academic journey has almost been completed.

This study includes five students (F=3; M=2) who volunteered to participate. Three of the participants came from three different cities in Türkiye, while two participants are originally from the local city where the university is located providing a range of regional backgrounds.

The participants were fourth-year students who completed one year of preparatory classes and spent eight semesters in the program. These students also had practicum experience. This shows that the participants are familiar with various aspects of the ELT curriculum. Moreover, as these participants are in their final year, they serve as information-rich cases.

Convenience sampling was used, as the participants were easily accessible to the researcher.



Data Gathering Instrument

Data were collected through semi-structured interviews. After expert approval, seven main open-ended questions were asked, with additional questions added when necessary. Additionally, a demographic section was included to gather basic participant information such as gender, age, and hometown.

The questions mainly focused on their motivations for becoming English teachers and why they chose to study in this department. Moreover, their experiences, how these experiences affected their motivations, and their perspectives on their future were explored. Finally, their recommendations as teacher candidates were gathered. The questions were asked in Turkish to collect more detailed data by providing a comfortable environment for the participants. Furthermore, conducting the interviews in Turkish ensured that participants could express their emotional states fluently, thereby increasing the validity of the data. The final version includes the following seven questions translated into English:

1. Choices are always made with a meaningful purpose behind them. Choosing a university major is actually one of the most important decisions in our lives. What was the main factor that motivated you to choose this department? Why did you think, “I should choose this field”?
2. How did you feel when you first learned that you were accepted into this department and when you first arrived here?
3. You have almost completed your education process—first of all, congratulations, and I wish you success in your future. Considering this four-year program, or five years including the preparatory year, how would you evaluate your overall experiences academically? Do you think the program was sufficient in terms of theory and practice? Were there any contradictions between them?
4. As a result of this intensive education, what is your level of satisfaction? Did it meet your expectations? In light of this, could you please share your perspective on your future?
5. Compared to when you first arrived, how do you feel now? What is your current level of motivation? Do you still feel the same, or have things changed? Could you briefly explain what has changed and why?
6. As a teacher candidate who has almost completed this process and has experienced various aspects of the program, what are your thoughts on the current English language teacher education program? What aspects do you think are lacking or need improvement? On the other hand, are there any aspects you find particularly effective and believe should be emphasized more? Specifically, what changes could have made your motivation higher or more stable?
7. Is there anything else you would like to add? Thank you.

Data Gathering and Analysis

Data were collected through semi-structured interviews with seven main questions asked in Turkish. Turkish was preferred over English to provide a more comfortable environment for participants to express their ideas clearly. Each interview lasted between 15 and 20 minutes. They were audio-recorded with the permission of the interviewees. The interviews were conducted in the school cafeteria and classrooms within the faculty.

Thematic analysis was used to identify recurring themes and patterns. First, the data were transcribed



meticulously and read several times to identify and code meaningful units. Similar codes were grouped into themes. Finally, these themes were matched with the relevant research questions to better understand students' initial motivations, experiences, and recommendations. The findings were also supported with illustrative excerpts from the interview transcripts.

FINDINGS

The study found three main themes about ELT students' experiences and opinions: (1) Motivational Factors for Choosing ELT, (2) Evaluation of Educational Process, and (3) Suggestions for ELT Curriculum and System. The themes and related codes are shown in the tables.

Table 1. Motivational Factors for Choosing ELT

Themes	Codes / Key Points	Participants
Theme 1: Motivational Drivers	Intrinsic Interest & Love for English: A long-standing passion for the language and a personal interest in linguistic development since childhood.	P2, P3, P4
	Aptitude & Personality Fit: Belief in one's success in the field and the feeling that teaching suits their character and communicative nature.	P1, P2, P4
	External Influence (Family & Teachers): Guidance and encouragement from high school teachers, peers, and family members (especially those who are teachers).	P1, P4, P5
	Pragmatic & Career Security: Practical reasons such as high employment rates, job security, proximity to home, or family promises.	P1, P4, P5



Themes	Codes / Key Points	Participants
Theme 2: Psychological & Academic Expectations	Emotional Duality (Excitement vs. Fear): The coexistence of happiness about winning the department and anxiety about moving to a new city or facing difficult courses.	P1
	Preparatory School (Prep) Impact: The contribution of the prep year to both academic proficiency and social adaptation.	P2, P3
	Academic Self-Perception: Expectations of a much higher level of English than in high school or feelings of being "behind" due to starting a second degree.	P1, P3
Theme 3: Institutional & Environmental Evaluation	Environmental Disappointment: Negative first impressions regarding the physical conditions of the campus (hills, classrooms) being below expectations.	P5
	Institutional Reputation: Trust in the faculty's long-standing history and its reputation for providing high-quality education.	P4
	Initial Alienation & Lack of Motivation: A lack of connection with faculty and indifference toward the school or lessons during the early years.	P5

The qualitative analysis of the participant responses revealed that the motivations for choosing the English Language Teaching (ELT) program were primarily driven by a combination of internal alignment, social guidance, and practical considerations. When the findings are examined hierarchically based on participant density, the most prominent factor motivating students to choose ELT was the convergence of a long-standing personal love for English and the belief that teaching perfectly fits their



communicative personality traits (P1, P2, P3, P4). Participants emphasized that their passion for the language was established long before university, and they felt an innate aptitude for this vocational path. For instance, P3 illustrated how this intrinsic interest and personality fit formed their career mindset, stating that teaching provided an ideal environment for their active and social nature:

"To be honest, I've always absolutely loved English; it's a field I'm genuinely good at. That's why I've always had this mindset of wanting to build a career around it. I realized that teaching is a perfect match for my personality. I'm quite an active person and I really enjoy communicating with people, especially students. So, I chose this path both because it fits who I am and because I believe it's where I can truly thrive and be successful." (P3)

The second most prevalent factor emerged as external influence, specifically the guidance and encouragement received from high school teachers, peers, and family members (P1, P4, P5). Many participants did not initially target ELT as a definitive goal but were steered toward the department by their immediate social and academic circles who recognized their potential. P1 emphasized how this external steering, combined with the macro-level academic advantages of being in a language track in the Turkish educational system, finalized their decision:

"Strictly speaking, I didn't initially have a definitive plan to choose this major; in fact, it wasn't on my mind at all. However, coming from a language background in high school, my teachers and peers frequently pointed out my aptitude for it. My family shared the same opinion. Furthermore, as you may know, language departments are among the most prominent and advantageous fields in Turkey. Considering all these factors, I ultimately decided to pursue this path." (P1)

Closely tied to external guidance, the third major driver was pragmatic reasoning and career security, with participants highlighting high employment rates and stable job opportunities as crucial decision-making factors (P1, P4, P5). In some cases, expert guidance from family members helped participants realize that an ELT degree could offer both the career stability they needed and the broader professional flexibility they desired. P5 shared how their initial reluctance and desire for the corporate landscape were reframed through the advice of their eldest sister, who serves as a psychological counselor:

"Personally, I didn't want to major in English Language Teaching at first. I used to think that the only thing I could do with an ELT degree was working for the government. Since I was a bit younger back then, I was looking for some adventure. I wanted to study Translation and Interpretation instead. Working for corporate companies, being active on a global scale—those were the things I was looking for. But then, my eldest sister, who is a guidance counselor, told me, 'You can actually do everything you just said even if you major in English Language Teaching.'" (P5)

In addition to these three dominant factors, the data revealed a series of secondary, less frequently mentioned psychological, academic, and environmental factors that influenced the participants' early university experiences. These relatively minor elements included the positive impact of the Preparatory School on academic and social adaptation (P2, P3), and initial anxieties regarding heightened academic self-perception, where students felt a pressure to meet university-level language standards or felt behind due to starting a second degree (P1, P3). Furthermore, a few participants explicitly detailed experiencing an intense emotional duality characterized by simultaneous excitement and fear of relocation (P1), initial alienation and a lack of motivation during their first years (P5), environmental disappointment regarding the physical conditions and geography of the campus (P5), and conversely, a reliance on institutional reputation based on the historical quality of the faculty (P4).

Table 2. Evaluation of Educational Process



Themes	Codes / Key Points	Participants
Theme 1: Academic & Pedagogical Competence	Educational Quality & Rigor: The program is intensive, faculty members are highly competent, and the education is perceived as superior to other universities.	P1, P2, P4
	Skill Acquisition: Significant development in presentation skills, academic writing, and interactive teaching methods.	P2, P3, P4
	Curricular Overlap: Some courses are perceived as redundant, covering similar topics under different titles.	P4
Theme 2: Theory vs. Practice Gap	Insufficiency of Practicum: The duration and frequency of internship hours are found inadequate for gaining real classroom experience.	P5
	Timing of Internship: Suggestions to start internship observation earlier (e.g., 1st or 3rd year) rather than only in the final year.	P2, P3
	External Work Experience: Professional experience in private language courses is seen as more contributive to practical development than university training.	P5
Theme 3: Future Outlook & Motivational Shifts	Systemic & Policy Anxiety: Motivation loss caused by the appointment system (atama), new "Education Academies," and political uncertainties.	P2, P3, P4, P5
	Career Diversification: A shift toward alternative	P2, P3



Themes	Codes / Key Points	Participants
	paths like academia or project management due to job security concerns.	
	Professional Readiness: Despite systemic challenges, students feel "well-equipped" and ready for the teaching profession upon graduation.	P1, P4
	Mental & Physical Burnout: Feelings of exhaustion and a decline in motivation towards the end of the 5-year process.	P1

The thematic analysis of the participants' evaluations of their educational process demonstrated a strong focus on macro-level career anxieties, pedagogical advancements, and structural recommendations for the curriculum. When analyzed based on the density of participant responses, the most pervasive factor influencing the students' evaluations was systemic and policy anxiety (P2, P3, P4, P5). Almost all participants expressed a severe loss of motivation and heightened stress stemming from external variables, specifically the state appointment system, the introduction of new "Education Academies," and ongoing political uncertainties within the national education landscape. This structural anxiety profoundly impacted their future outlook, creating a sense of hopelessness and professional vulnerability that overshadowed their academic achievements.

The second most prominent finding highlighted the academic and pedagogical competence of the program, specifically characterized by high educational quality, rigor, and substantial skill acquisition (P1, P2, P3, P4). Participants consistently emphasized that the program was intensive and handled by highly competent faculty members, making it feel superior to ELT programs at other universities. Students noted significant developments in their interactive teaching methods, academic writing, and public speaking abilities. For instance, P2 reflected on how the foundational years and core major courses significantly contributed to both their subjective confidence and comprehensive skill development, despite harborless feelings toward general pedagogical courses:

"Looking back, the prep year actually contributed a lot to my growth. I don't just mean subject knowledge, it really helped me develop various skills. Throughout the following four years, I absolutely loved my major courses, though I can't say I enjoyed some of the educational science classes as much. Even so, I still believe they taught me a great deal and brought a lot to the table." (P2)

The third clustered finding involved a strong demand for curriculum restructuring, specifically regarding the timing of internships and subsequent career diversification (P2, P3). Participants argued that leaving practical school observations solely to the final year was pedagogically inefficient, suggesting instead that internship components should be integrated much earlier, such as in the first or third year. Due to these structural limitations and the aforementioned systemic anxieties, these same



participants (P2, P3) exhibited a distinct shift toward alternative career trajectories, planning to diversify their future paths by transitioning into academia or international project management rather than relying solely on traditional public school teaching.

This gap between theoretical knowledge and field application was further illustrated by participants who sought external work experience to compensate for institutional limits. P5 explained that private sector employment provided a more substantial contribution to their practical development than the formal university curriculum, highlighting the difficulty of implementing theoretical frameworks in real-world environments:

"I can honestly say that I learned how to actually teach English by working at a language school. Doing it on your own, out there in the real world, is just so much better. It's pretty tough to put all that theoretical knowledge they give you into practice." (P5)

In addition to these dominant themes, the data revealed a few secondary, less frequently discussed institutional and psychological challenges within the educational process. These minor points included curricular overlap, where certain courses were perceived as redundant due to covering highly similar topics under different titles (P4). On an experiential level, some participants noted an overarching sense of sufficiency of practicum, finding the total duration and frequency of mandatory internship hours inadequate for mastering classroom management (P5). Finally, despite the widespread systemic stress, some students maintained a strong sense of professional readiness, feeling well-equipped and fully prepared to teach upon graduation (P1, P4), even though this sense of readiness was accompanied by severe mental and physical burnout and exhaustion toward the end of their five-year academic journey (P1).

Table 3. Recommendations for ELT Curriculum and System

Themes	Codes / Key Points	Participants
Theme 1: Structural Reforms	Content Redundancy: Reducing repetitive theoretical content across years.	P5
	Elective Diversity: Offering more student-centered elective choices.	P4
	Policy Evaluation: Implementing a pilot process for new curricula.	P2
Theme 2: Theory to Practice	Early Observation: Starting school visits in the 2nd year.	P5



Themes	Codes / Key Points	Participants
	Practical Application: Increasing the number of demo lessons and presentations.	P4, P5
	Language as Life: Treating English as a "way of life" and a living culture.	P1, P2
Theme 3: Professional Growth	Proficiency & Stigma: Addressing the lack of speaking skills among ELT students.	P5
	Mentorship: Using senior/experienced students' knowledge to help beginners.	P1
	Modernization: Providing seminars for teachers to adopt contemporary methods.	P2

The final dimension of the qualitative analysis compiled the structural, pedagogical, and professional recommendations proposed by the participants to enhance the efficacy of the English Language Teaching (ELT) curriculum and institutional system. When analyzing the density and interconnectedness of these suggestions, the most prominent consensus emerged around bridging the theory-to-practice gap through early observation and enhanced practical application (P4, P5). Participants strongly recommended restructuring the practicum timeline by shifting initial school visits to the second year of the undergraduate program rather than delaying field exposure to the final year. Furthermore, they emphasized the necessity of increasing the frequency of interactive demo lessons and classroom presentations within university courses, arguing that active pedagogical simulation is vital for cultivating authentic professional readiness.

The second highly emphasized cluster of recommendations focused on fostering organic professional growth, specifically by treating language learning as a holistic lifestyle and establishing collaborative peer mentorship networks (P1, P2). Participants argued that the curriculum should transcend mechanical grammar or skill instruction, instead positioning English as a living culture and a continuous "way of life." To support this cultural and professional immersion, P1 advocated for a sustainable model of institutional mentorship, where senior or experienced students actively share their academic and navigating insights to facilitate the adaptation of incoming first-year students:

"I strongly recommend that future English teachers—those who are younger than us and next in line—definitely take part in this kind of support and collaboration. Because as we learn from experienced professionals, we can also support our younger and newer peers. We can pave the way for them and



teach them what to watch out for. That's why I think this is absolutely essential. For instance, you are conducting an interview here, and I believe this interview is highly necessary. I'm sure our younger peers will benefit from it immensely. I think these kinds of initiatives should be increased. Living the language—I mean, English shouldn't just be about a language or speaking; English definitely needs to become a lifestyle, a lived experience." (P1)

Closely aligned with the demand for practical adaptation, the third major recommendation involved structural reforms aimed at eliminating content redundancy across the curriculum (P5). Participants expressed that the repetitive nature of theoretical frameworks across different courses throughout their undergraduate years decreased their academic motivation and created a sense of monotony. P5 explicitly detailed this systemic fatigue, noting how the duplication of theoretical content becomes overwhelmingly apparent by the final year of study:

"The theoretical knowledge just keeps repeating itself throughout the classes. What you learn in one course pops up again in another. By the time you finally make it to your fourth year, you look back and go, 'Yep, I've seen this, I've seen that, I know this one, and I've definitely seen that too!'" (P5)

In addition to these core recommended changes, a few participants introduced relatively localized, secondary suggestions for systemic modernization and curriculum evaluation. These minor points included expanding elective diversity to offer more student-centered and individualized elective choices (P4), and implementing a meticulous pilot process for any newly introduced educational policies or curricula before mass implementation (P2). On a professional level, suggestions were made to address the systemic proficiency and stigma surrounding the perceived deficit in oral communication and speaking skills among ELT students themselves (P5). Lastly, the participants noted the necessity of institutional modernization, suggesting that current university instructors and school teachers should be provided with regular professional development seminars to effectively adopt contemporary, innovative language teaching methodologies (P2).

DISCUSSION

The primary objective of this study was to critically explore pre-service ELT students' motivational sources for selecting their department, their lived experiences throughout the undergraduate trajectory, and their structural recommendations for curriculum optimization. The findings paint a comprehensive picture of the complex interplay between intrinsic desires, institutional realities, and macro-systemic pressures.

In alignment with the initial research dimension, the data indicated that intrinsic passion for the language established during childhood, combined with a subjective perception of vocational personality fit, serves as the cornerstone of career choice for most participants. This finding strongly corroborates prior literature in the Turkish and global contexts. Specifically, Salı (2013) demonstrated that intrinsic career value and "loving the subject matter itself" were among the highest-rated motivators for Turkish ELT trainees. On an international scale, Igawa (2009) similarly observed that non-native student teachers predominantly chose this professional trajectory due to an innate fondness for the English language ("liked English").

However, a critical contribution of the present study is the highlighted prominence of pragmatic and instrumental motivators, such as job security and high employment rates in Turkey. This dual-



motivation structure matches the personal utility value framework utilized by Salı (2013), wherein vocational stability was rated exceptionally high by Turkish teacher candidates. Thus, choosing ELT in the contemporary Turkish context is rarely a purely altruistic or intrinsic decision; rather, it represents a calculated balance between personal affinity and socio-economic survival.

Regarding the educational process, the findings revealed a distinct paradox. While participants acknowledged the superior internal academic quality of the faculty and reported substantial advancements in complex skills such as academic writing and public presentations, they simultaneously identified a severe disconnect between theoretical frameworks and classroom realities. The perceived inadequacy of mandatory internship hours underscores a pervasive theory-versus-practice gap that is widely discussed in global teacher education literature.

This sense of pedagogical disorientation mirrors the narrative insights of Macias-Villegas and Hernández-Varona (2023), who documented how student teachers undergo an intense confrontation when their theoretical insights clash with the harsh contextual realities of public school classrooms. Furthermore, as Abang Fhaeizdhyall et al. (2018) highlighted, pre-service teachers often find authentic classroom environments fundamentally different from simulated micro-teaching courses, primarily because actual student behavior and proficiency levels are frequently more challenging than anticipated.

To compensate for this institutional limitation, participants in this study sought out-of-class opportunities. The emphasis placed by P5 on the superiority of working in private language courses over university practicum lessons serves as a vital empirical finding. This heavily supports the arguments of Şahinkarakas, İnözü, and Yumru (2010), who posited that higher education outcomes and actual professional competence are tightly linked to independent, out-of-class learning opportunities and real-world professional agency.

A particularly striking and urgent finding within the educational evaluation was the high level of future anxiety and psychological burnout experienced by senior ELT students. The participants detailed an overwhelming sense of stress driven by macro-level external forces, including the competitive state appointment system, sudden political uncertainties, and the introduction of new "Education Academies." This continuous systemic pressure culminates in a profound loss of academic motivation and physical exhaustion toward the end of the five-year program.

While Abang Fhaeizdhyall et al. (2018) observed that student teachers lose their self-belief and start to doubt their pedagogical abilities after encountering real school environments, the present study expands on this by showing that in the Turkish context, the burnout is heavily political and structural rather than merely pedagogical. The anxiety does not stem solely from a lack of teaching capability, but from the systemic unpredictability governing entry into the profession.

Grounded in these empirical insights, several structural recommendations are proposed for the modernization of the ELT curriculum. First, academic policymakers and curriculum designers must actively target content redundancy by eliminating repetitive theoretical course loads across different academic years. The duplication of theoretical data under varying course titles induces academic fatigue and diminishes student engagement.

Second, the curriculum must undergo a practice-oriented transformation. Responding to the structural vulnerabilities highlighted in this study, school observations and active demo lessons should be integrated into the earlier stages of the undergraduate timeline, specifically starting in the second or third year. Transitioning the curriculum toward an experiential learning model is also strongly advocated by Macias-Villegas and Hernández-Varona (2023), who asserted that teacher education programs must



provide spaces for structured self-inquiry and critical reflection from the very beginning of the academic journey.

Finally, as beautifully conceptualized by P1, language learning and teaching must transcend mechanical academic boundaries to become a holistic lifestyle and a lived experience. To facilitate this organic transition, institutions should foster collaborative, peer-driven mentorship networks where experienced senior students actively guide and support newcomers, thereby illuminating the professional path for future generations of English educators.

REFERENCES

- Asriani, A., Atmowardoyo, H., & Weda, S. (2022). Exploring EFL students' motivation in learning English: A study of professional program students. *Journal of Excellence in English Language Education*, 1(2), 160–169.
- Fhaeizdhyall, A., Nazamud-din, A., Sabbir, F., & Ibrahim, S. (2018). The effectiveness of teacher education program: Identifying the difficulties and challenges faced by the pre-service English teachers. *International Journal of English Language Teaching*, 6(1), 1–17.
- Igawa, K. (2009). Initial career motivation of English teachers: Why did they choose to teach English? *Shitennoji University Bulletin*, (48), 225–242.
- Macías-Villegas, D. F., & Hernández-Varona, W. (2023). Pre-service teachers' experiences in constructing and redefining their conceptions of language teaching. *Folios*, (57), 19–35. <https://doi.org/10.17227/folios.57-12985>
- Sahinkarakas, S., Inozu, J., & Yumru, H. (2010). The influence of higher education experiences on ELT students' learning outcomes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4183–4188. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.661>
- Salı, P. (2013). Understanding motivations to become teachers of English: ELT trainees' perceptions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1418–1422. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.056>

APPENDICES

Appendix A: Data Gathering Instrument (Interview Protocol)/ Turkish Version

- 1- Seçimler ardında hep bir anlamlı bir amaçla yapılır. Üniversitede bölüm seçmek de hayatımızda yaptığımız en önemli seçimlerden birisidir aslında. Sizin bu bölümü tercih etmenize motivasyon sağlayan sebep neydi? Neden ben bu bölümü tercih etmeliyim diye düşündünüz?
- 2- Bölümü ilk kazandığınızı öğrendiğinizde ve buraya ilk geldiğinizde nasıl hissetmiştiniz?
- 3- Eğitim sürecinizi neredeyse tamamladınız, tebrik ederim ve yolunuzun açık olmasını dilerim öncelikle. Siz bu dört hatta hazırlık kısmını da dahil edecek olursak beş yıllık bu programın sonucunda elde ettiğiniz yaşantıları (deneyimleri) akademik anlamda nasıl değerlendirirsiniz? Teori ve uygulama alanında sizce yeterli miydi? Çelişen noktalar var mıydı?
- 4- Bu aldığınız yoğun eğitimin sonucunda memnuniyetiniz ne durumda? Beklentinizi karşıladı mı? Bunların ışığında geleceğinize bakış açınızı biraz paylaşın lütfen.



- 5- İlk geldiğinizden farklı olarak nasıl hissediyorsunuz? Motivasyon durumunuz ne durumda? Hala aynı şekilde mi hissediyorsunuz yoksa bir şeyler değişti mi? Nelerin değiştiğini ve nedenlerini kısaca açıklayınız?
- 6- Artık bu süreci neredeyse tamamlayan ve eğitim programlarının çeşitli yönlerini görmüş olan bir öğretmen adayı olarak sizin mevcut İngilizce Öğretmeni yetiştirme programına dair düşünceleriniz neler? Eksik gördüğünüz geliştirilmesini düşündüğünüz ya da tam tersi bu tutum çok hoş daha çok görülmeli dediğiniz noktalar nelerdir? Özellikle neler farklı olsaydı motivasyonunuz daha fazla/daha stabil ilerleyecek olurdu?
- 7- Eklemek istediğiniz bir şey var mı? Teşekkürler.

Appendix B: Data Gathering Instrument (Interview Protocol)/ English Version

- 1- Choices are always made with a meaningful purpose behind them. In fact, choosing a major at university is one of the most critical decisions we make in our lives. What was the driving motivation behind your choice of this department? What made you think, "This is the department I should choose"?
- 2- How did you feel when you first found out that you were admitted to this department, and what were your initial impressions when you first arrived here?
- 3- First of all, congratulations on nearly completing your education, and I wish you the best of luck on your path. How would you academically evaluate the experiences you have gained throughout this four-year—or rather five-year, including the preparatory school—program? Do you think it was sufficient in terms of theory and practice? Were there any conflicting points?
- 4- What is your level of satisfaction as a result of this intensive education you received? Did it meet your expectations? In light of this, could you please share your perspective on your future?
- 5- Compared to when you first arrived, how do you feel now? What is your current state of motivation? Do you still feel the same way, or have things changed? Could you briefly explain what has changed and why?
- 6- As a pre-service teacher who has almost completed this process and witnessed various aspects of educational curricula, what are your thoughts on the current English Teacher Education Program? What are the shortcomings that you think need improvement, or conversely, what are the positive aspects that you believe should be emphasized more? In particular, what could have been different to make your motivation higher or more stable?
- 7- Is there anything else you would like to add? Thank you.



KALEM-KÂĞIT SINAVLARINDAN FİLM YAPIMINA: İNGİLİZ DİLİ EĞİTİMİ SINIFLARINDA ALTERNATİF BİR DEĞERLENDİRME YÖNTEMİ OLARAK AKTİF ÖĞRENME

Erdem AKYÜZ

Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu,

Erdem_akyuz241@trabzon.edu.tr

Özet

Öğrencilerin bir konuyu anlama düzeylerinin değerlendirilmesi, öğretim sürecinin gölgesinde kalması nedeniyle eğitimciler tarafından sıklıkla göz ardı edilmesine rağmen, eğitimin ilk dönemlerinden bu yana temel bir mesele olmuştur. Yüzyıllar boyunca, öğrenme sürecinin sonunda doğrudan ve indirgemeci bir yaklaşım benimseyen kâğıt-kalem sınavları gibi sonuç odaklı (summative) değerlendirme yöntemleri, temel değerlendirme araçları olarak kullanılmıştır. Ancak modern dünyada bazı eğitimciler, öğrencilerin anlama düzeyini ve kapasitesini değerlendirmedeki yetersizlikleri nedeniyle kâğıt-kalem sınavlarının öğrencilerin yeteneklerini ölçmede etkili bir yol olmadığını savunmaktadır. Öte yandan aktif öğrenme, pek çok eğitimci tarafından öğrencilerin belirli bir konudaki yeterliliklerini süreç boyunca gözlemlemede daha etkili olduğu öne sürüldüğünden, süreç odaklı bir çerçeve benimseyen biçimlendirici (formative) bir değerlendirme aracı olarak vurgulanmaktadır. Aktif öğrenme, eğitimin merkezi olan öğrencileri odağına alır ve uygulamalarını onların etrafında şekillendirir. Sunumlar, drama, film yapımı ve benzeri aktif öğrenme pratikleri, öğrencileri pasif dinleyici konumundan çıkararak öğrenme sürecine aktif bir şekilde dahil eder. İngiliz Dili Öğretimi (ELT), sunumlar, dublaj, film yapımı ve aktif öğrenci katılımını kucaklayan daha pek çok uygulamayı kapsayacak biçimde, aktif öğrenmeyi yenilikçi bir değerlendirme yöntemi olarak müfredatlarına kapsamlı bir şekilde entegre etmiştir. Mevcut literatür, aktif öğrenme uygulamalarının sınıf içi kullanımına "geleceğin eğitimcileri" gözünden bir öğrenci değerlendirme aracı olarak yaklaşmaktan ziyade, çoğunlukla öğretim elemanı perspektifinden odaklanmaktadır. Bu nedenle bu çalışma, İngilizce öğretmen adaylarının, aktif öğrenme etkinliklerinin ELT sınıflarında ve ötesinde kendi mesleki gelişimlerine sağladığı faydaya yönelik algılarını incelemeyi amaçlamaktadır. Alandaki bu boşluğu doldurmak amacıyla, 10 İngilizce öğretmen adayıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeleri içeren nitel bir araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Katılımcılar, Türkiye'de aktif olarak öğrenim gören ve ders planlarına aktif öğrenmeyi entegre eden bir müfredatla eğitim alan İngilizce öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Bulgular, İngilizce öğretmen adaylarının aktif öğrenme etkinliklerinin mevcut öğrencilik yaşam deneyimlerinin yanı sıra gelecek kariyerlerinin dikkate alınması açısından yararlı ve işlevsellik gösterdiğini kanıtlamıştır. Katılımcıların büyük bölümü aktif öğrenme etkinliklerinin sınıf ortamında kullanımının öğretim sürecinin bir parçası olması sebebiyle konular hakkında daha iyi öğrendiklerini ve içselleştirdiklerini; ayrıca sınıf yönetimi ve konu hakimiyeti gibi öğretim becerilerini geliştiren bir ön uygulama işlevi gösterdiğini belirtmiştir. Sonuç olarak, bu çalışmanın bulguları, ELT (İngiliz Dili Eğitimi) bağlamında alternatif değerlendirme araçları olarak aktif öğrenme etkinliklerinin pozitif etkilere sahip olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Aktif öğrenme, Değerlendirme, İngiliz dili öğretimi, Mesleki gelişim, Öğretmen adayları

FROM PEN-AND-PAPER EXAMS TO MOVIE MAKING: ACTIVE LEARNING AS A FORM OF ALTERNATIVE ASSESSMENT WITHIN ELT CLASSROOMS

Erdem AKYÜZ

Undergraduate student, Trabzon University, School of Foreign Languages,

Erdem_akyuz241@trabzon.edu.tr

Abstract

Assessment of students' understanding of a subject has been a fundamental subject since the earliest times of education despite being frequently overlooked by educators as a result of being overshadowed by instruction. For



centuries, summative assessment methods such as pen-and-paper exams, employing a direct and reductive approach at the end of the learning process, were used as the main assessment tools. In the modern world, however, some educators argue that the pen-and-paper exam is not an effective way to assess the abilities of students because of its inability to evaluate the level of understanding and capability of students. Active learning, on the other hand, has been highlighted as a formative assessment tool, employing a process-oriented framework as it is claimed to be more effective in observing students' capability on a specific topic throughout the process by numerous educators. Active learning aims at the center of education, the students, and navigates its practices around them. Active learning practices like presentations, dramas, film making, and more actively engage students in the learning process, moving them beyond passive listening. English language teaching (ELT) has extensively implemented active learning into its curricula as a novel way of assessment, including dubbing, film making, and many other practices that embrace active student participation. This study aims to examine the perceptions of pre-service English teachers towards the utility of active learning activities in their professional growth within ELT classrooms and beyond as existing research mainly focuses on the implementation of active learning practices into classroom use from an lecturer's perspective rather than utilizing it as a tool for student assessment through mentioned activities from an educator-of-future's perspective. To fill this gap, a qualitative approach, including semi-structured interviews with 10 pre-service English teachers is employed. The participants were pre-service English teachers actively studying in Turkey who were being trained through a curriculum that incorporates active learning in their lesson plans. The gathered data were analyzed through thematic analysis. The findings indicated that pre-service English teachers perceive active learning activities as beneficial and usable in terms of both their current student life and their professional career in the future. The participants mostly expressed that using active learning activities within classroom context helped them learn and internalize subjects better as a result of being a part of the process of teaching, and served them as a pre-practicum that increased their teaching skills such as classroom management and topic control. As a result, this study's findings highlighted the positive effect of active learning activities as forms of alternative assessment tools in ELT context. This study suggests a broader and more concentrated integration of active learning activities into ELT context by the departments of language education.

Keywords: Active learning, Assessment, ELT, Professional development, Pre-service teachers

GİRİŞ

Student assessment is a crucial phenomenon within educational settings because it determines the level of proficiency of both students and educators in a subtle way as poor evaluation generates distress and suspicion within educational context. Assessment, in general, is defined as actively monitoring student qualification and sufficiency through meticulous, extensive, and embedded process which employ numerous different approaches (Alisoy, 2023; Heaton, 1990). This research, specifically, focuses on two forms of assessment: Formative assessment and summative assessment. Formative assessment includes continuous and interactive process where students learn through applications that provide them with feedback, realization of inadequacy, and constant practice by which students pursue their goals and identify the gaps (Black & Wiliam, 1998; Sadler, 1989). Formative assessment occurs within learning process to enhance mental growth, increase involvement and self-esteem of students (Brown, 2004; Listiani & Nasrullah, 2024). Summative assessment, on the other hand, takes place at the end of a learning process to evaluate students' understanding of the subject with limited feedback and opportunity to fix misconceptions (Brown, 2004; Ismail et al., 2022). While summative assessment provides referable results, overuse of it may result in apprehension, unease, and diminished inherent motivation (Brown, 2004; Ismail et al., 2022). In general, students reflect that formative assessment methods and active learning help them succeed in summative assessment practices by building confidence, realizing their advantages and disadvantages, and addressing challenges (Baddane, 2025). Active learning, a type of formative assessment, can be explained as any teaching strategy that involves the learners in "doing things and thinking about the things they are doing" (Bonwell & Eison, 1991),



which means that the learner will be involved in high cognitive processes and not just receiving information from the teacher. In language learning, active learning can be used directly for the purpose of monitoring the learner's progress since it will involve the learner in interactive tasks such as meaningful communicative activities, which will require the use of newly acquired information (Prince, 2004).

Research on formative assessment fundamentals clearly shows that the regular evaluation of formative assessments and feedback based on mastery positively affects students' achievement, intrinsic motivation, and academic success (Ames & Archer, 1988; Butler, 1988; Fontana & Fernandes, 1994; Fuchs & Fuchs, 1986; Whiting et al., 1995). Moving from the theoretical basis, current language instruction increasingly adopts active learning practices not only as an educational approach, but also as an instrument for continuous and alternative assessment. As noted by Manzano et al. (2023), the effective use of active learning in assessment is conditioned by the teacher's readiness to control communication processes and apply these approaches for evaluating students. As for teacher training, according to Farnasari et al. (2023), the assessment literacy of pre-service English teachers is highly associated with their ability to introduce authentic active assessment practices like roleplays and project works. Prastikawati et al.'s (2024) study, which focused on examining the influence of a six-week teaching practicum on the language assessment literacy (LAL) of pre-service English teachers indicated that although the level of assessment literacy among pre-service EFL teachers at the beginning was low, they developed their assessment literacy skills to moderate levels during the practicum. The study indicates that the practicum provides a link between university education and practice in classrooms, thereby developing the knowledge, skills, and principles of assessment among "to be teachers". Finally, the study concludes that experience gained from classroom practice acts as a bridge through which pre-service teachers become flexible assessors, not strict evaluators.

Araştırmanın Amacı

Overall, these studies clearly indicate that formative assessment methods are beneficial within educational context regardless of the grade of students; however, existing research mainly focused on either quantitative data collected from students or qualitative data from educators, overlooking the qualitative data from the learners, especially pre-service English teachers. Understanding pre-service English teachers' perception is crucial to see how active learning assessment helps pre-service teachers transition from being strict evaluators to becoming flexible assessors of the learning process. Therefore, this research aims to unearth pre-service English teachers' perceptions towards the role of active learning activities as forms of alternative assessment for enhancing their professional skills such as pedagogical classroom management, language assessment, and effective teacher-student communication. For this reason, the following research questions are presented:

- 1- How do pre-service English teachers perceive the role of active learning activities as alternative assessment practices during their training?
- 2- Which professional competencies do pre-service English teachers perceive to be most developed through engagement with active learning-based assessments?
- 3- To what extent do pre-service English teachers feel prepared to design and implement active learning-based assessments, and what challenges do they anticipate in future classroom contexts?



YÖNTEM

Araştırma Deseni

This study adopts a qualitative approach, aiming at revealing the in-depth and individualized beliefs of the participants towards active learning as an assessment tool. Qualitative approach, differing from quantitative, focuses on participants' thoughts and beliefs making it an appropriate methodology for this study.

Araştırma Grubu/Örneklem/İnceleme Nesnesi

The study was conducted in a state university located in north-eastern Türkiye within an English language teacher training program. The participants were pre-service English teachers, actively training in a teacher training curriculum in the academic year of 2025-2026. Purposeful sampling was employed to reach a valid outcome.

10 participants voluntarily participated in the study, including 2 third year female students, 3 third-year male students, 2 first-year female students, and 3 first-year male students. This provided a range of perspectives due to variety of grade and gender.

Veri Toplama Araçları

All participants completed a semi-structured interview that took between 5 minutes to 19 minutes, including 5 open-ended questions, regarding their perspective towards active learning activities, challenges they encounter and its effect on their professional development. The questions were formed by the researcher, matching them with the research questions of the study. Guidance from a field-specialist is received to maintain clarity and focus. The final version of the interview aspired to reveal pre-service English teachers' perspectives towards active learning as forms of assessment tool in ELT setting. The questions were asked in Turkish as the participants expressed themselves more clearly in their mother-tongue. The final version includes the following five questions translated in English:

1. How do you define active learning? What activities comes to your mind when active learning activities in the classroom are mentioned?
2. What challenges do you encounter during active learning activities? What are your coping strategies for these challenges?
3. What are your perceptions regarding the use of active learning as a form of alternative assessment?
4. As a pre-service English teacher, do you think active learning contributes to your professional development? Why or why not?
5. Do you plan to utilize active learning as an alternative assessment method in your future classrooms? If so, what challenges do you expect to face?

Verilerin Toplanması ve Analizi

The data were collected via semi-structured interviews conducted in Turkish. The interviews were recorded with participants' consent for analysis, then the recordings were transcribed to identify meaningful patterns by coding, using thematic analysis. Similar codes were grouped into



themes. Finally, the themes were aligned with the research questions. Findings were charted to visualize the themes. Findings are also supported with excerpts form the interviews.

BULGULAR ve TARTIŞMA

The study examined different aspects of student perception towards active learning as a form of alternative assessment. 10 participants who were pre-service English teachers in a local university located in north-eastern Türkiye, participated in semi-structured interviews to express their perceptions of different aspects of active learning as forms of alternative assessment tools. Every aspect is presented with a table, demonstrating visible patterns seen during interviews.

Firstly, regarding the role of active learning activities as alternative assessment practices during their training, two main themes were identified: (1) Perceived Superiority, and (2) Reliability and Practicality Concerns. The themes and related codes are presented in Table 1.

Themes	Shortened Codes	Participants
Perceived Superiority	Preference for active methods	P1, P4, P6, P8, P9
	Holistic & instant evaluation	P8, P9
Reliability & Practicality Concerns	Subjectivity & rubric needs	P7, P10
	Equitable grading challenges	P2, P5, P7

The most common perception among participants was that active learning offers a more dynamic and beneficial learning environment compared to traditional assessment tools such as pen-and-paper exams. Some participants (P1, P4, P6, P8, P9) stated that utilizing active learning activities for assessment purposes was more enjoyable than traditional methods. Furthermore, they stated that these activities offer a superior form of evaluation compared to traditional exams, and help learners engage better in the learning activity. Participants, such as P8 and P9, highlighted that it enabled them to understand the evaluation system used in the classrooms in multi-dimensional way instead of a narrow vision thanks to active learning activities like demos and presentations. For instance, P8 explained it with standard midterms:

"If we use active learning as an assessment tool, I think that person is truly handled in a three-dimensional way and their skills are genuinely measured." (P8)

However, a crucial concern identified by the participants was the reliability and practicality of these assessments. Participants (P2, P5, P7, P10) stated that grading performance is inevitably subjective and difficult to manage in crowded classrooms. P7 expressed these challenges by stating:

"This can be used, but based on what? The rubric for this needs to be absolute... With classes consisting of around 40 students today, it is difficult to evaluate everyone according to their individual activity and performance." (P7)

Secondly, regarding the professional competencies pre-service English teachers perceive to be most developed through engagement with active learning-based assessments, two main themes were identified: (1) Instructional and Pedagogical Skills, and (2) Professional Identity and Confidence. These



are detailed in Table 2.

Themes	Shortened Codes	Participants
Instructional & Pedagogical Skills	Better instructions & feedback	P6, P7
	Comprehension monitoring	P9, P10
Professional Identity & Confidence	Confidence & practical skills	P1, P2, P8

The participants mostly stated that their instructional and pedagogical skills were the most improved skills as a result of active learning activities. Participants (P6, P7, P9) expressed that active learning activities allowed them to fix their instructional errors and learn effective ways of monitoring student comprehension during class hours. P7 stated how this helped manage a common struggle for pre-service teachers:

"It is very useful in giving instructions as we face a lot of problems with instructions because we don't know how to give them. We try to improve this by doing these activities." (P7)

Furthermore, participants stated that these activities act as a teaching simulation that was intrinsically connected to their professional confidence. P8 mentioned the value of this practical experience:

"I felt that active learning was truly applied to us for the first time last year and this year... because we find ourselves in a simulation during active learning activities." (P8)

Finally, regarding English teachers' readiness to design and implement active learning-based assessments, and the challenges they anticipate in future classroom contexts, three main themes were identified: (1) Readiness and Intention to Implement, (2) Planned Pedagogical Strategies, and (3) Anticipated Challenges, as shown in Table 3.

Themes	Codes	Participants
Readiness & Intention to Implement	Definite intention to implement	P2, P3, P6, P8, P10
	Drawing on experiences and accepting responsibility	P2, P4, P5, P8
Planned Pedagogical Strategies	Adapting to class profile and establishing routines	P1, P8, P10
	Motivating students and reducing performance anxiety	P1, P6, P9
Anticipated Challenges	Student reluctance, fear, and laziness	P4, P5, P7
	Classroom management, noise, and systemic constraints	P5, P7, P9, P10

The most highlighted finding regarding future implementation of active learning activities into classrooms of the participants was their inclination and readiness towards it. Many participants (P2, P3, P6, P8, P10) expressed their intention and desire to implement active learning activities into their teaching practice and process. Instead of focusing on the obstacles, some participants (P1, P6, P8, P9, P10) had already created their own pedagogical strategies to cope with the obstacles they may encounter within their future classrooms during the implementation of active learning activities. For example, P1



emphasized the importance of learner analysis:

"First of all, I would analyze my students... I would analyze who is more prone to what, who feels more comfortable with what. I would try to find a common ground that makes everyone comfortable." (P1)

Despite this readiness, the participants expect significant challenges in their future classrooms. Problems such as student reluctance, classroom management problems, and systemic constraints were common challenges expected by P4, P5, and P7. P4 specifically expressed the issue of habitual student reluctance:

"I expect to encounter a laziness that stems from the student taking the easy way out. Like students complaining as, 'Teacher, why are you making us struggle with this, just give us an exam and let us pass.'" (P4)

In conclusion, the findings show that while pre-service English teachers anticipate significant systemic and student-level challenges, they feel pedagogically prepared to implement active alternative assessments by relying on structured routines and their own positive experiences as learners, which demonstrates that their professional skills are greatly affected by active learning activities as means of alternative assessment through their education.

SONUÇ VE ÖNERİLER

The aim of this study was to explore pre-service English teachers' perceptions towards the role of active learning activities as forms of alternative assessment for enhancing their professional skills. The findings indicated that pre-service English teachers perceive active learning activities as assessment tools to be a beneficial way to improve their professional skills, and feel ready to implement them into their future classrooms. Though expecting various challenges during implementation such as student reluctance, classroom management problems, and systemic constraints, pre-service English teachers feel ready to overcome them in field. Moreover, some participants expressed their readiness by presenting their own pedagogical strategies to cope with the obstacles they may encounter within their future classrooms during the implementation of active learning activities.

These findings are consistent with previous research that highlights the superiority of alternative assessment tools over traditional exams. For example, according to Neupane (2025), alternative assessment tools reveal students' hidden skills and foster critical thinking better compared to traditional tests, which generally focuses on memorization. Similarly, Manzano et al. (2023) state that traditional assessment methods limit student involvement and motivation, resulting in lower levels of comprehension. They also note that active learning approaches create a more positive learning environment and enhance feedback quality. Utilizing active learning activities on daily basis supports the concept that states continuous feedback is important to improve teaching and learning. Moreover, regarding the professional development of pre-service teachers, the findings match the findings of Prastikawati et al. (2024), which states that having practical experience with classroom assessments such as demos or presentations helps pre-service English teachers adapt to their roles as real evaluators. However, this study also presents a new insight to the existing literature. Many previous studies mistake active learning with other teaching models such as the flipped classroom, which demands students to extensively study for the subject that will be discussed during class hours, outside of the classroom before going to the school. It expects the student to be fully familiar with the topic and be able to discuss it with their peers and teachers. However, the findings from the 10 participants in this study clearly



separate the two, indicating that active learning serves as an engaging and application-based assessment tool within the classroom. Moreover, in contrast to most literature which mainly focuses on how alternative assessments enhance student's grades, this research focuses directly on the pre-service educators themselves. It demonstrates that employing active learning as a form of assessment tool helps pre-service English teachers improve their professional skills such as managing classrooms and maintaining constant feedback, and internalize the process of evaluation as a fundamental element of their teacher identities.

Based on these findings, several pedagogical implications can be suggested. Schools, especially English language teaching (ELT) departments should prioritize implementing active learning activities to provide their students with a deep insight into the language learning process and fundamentals of consistent evaluation. Additionally, pre-service teachers should be informed and prepared by their educators and departments for the challenges they may encounter in their future classrooms as not all of the participants in this study had their own pedagogical strategies to overcome those challenges.

This study has some limitations. It was conducted with a small group of pre-service English teachers in a specific context, so the results cannot be generalized to all pre-service English teachers or any other discipline. Moreover, the data collected were based on self-reports and personal insights, which may include subjective perspectives. For future research, larger-scale studies with different pre-service English teacher groups from all around the world and mixed-method designs are recommended to better understand the pre-service English teachers' perception towards active learning as forms of alternative assessment.

KAYNAKÇA

Alisoy, H. A. (2023). Task-based teaching, learning, and assessment in ELT: A case study of innovative practices. *International Journal of Philosophical Studies and Social Sciences*, 3(5), 25-33. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10075961>

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260–267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>

Baddane, K. (2025). Balancing formative and summative assessment in English language teaching: Impacts on learner outcomes and motivation. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 7(5), 28–39. <https://doi.org/10.32996/jeltal.2025.7.5.4>

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom* (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1). School of Education and Human Development, George Washington University.

Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices* (1st ed.). Pearson Education.



Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58(1), 1–14. . <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1988.tb00874.x>

Farmasari, S., Wardana, L. A., Baharudin, Herayana, D., & Suryaningsih, H. (2023). Pre-service EFL teachers' language assessment literacy satisfaction and assessment preparedness. *International Journal of Language Education*, 7(4), 646–660. <https://doi.org/10.26858/ijole.v7i4.47445>

Fontana, D., & Fernandes, M. (1994). Improvements in mathematics performance as a consequence of self-assessment in Portuguese primary school pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 6(4), 407–417. <https://doi.org/10.26858/ijole.v7i4.47445>

Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1986). Effects of systematic formative evaluation: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 53(3), 199–208. <https://doi.org/10.1177/001440298605300301>

Heaton, J. B. (1990). Writing English language tests. Longman.

Ismail, S. M., Rahul, D. R., Patra, I., & Rezvani, E. (2022). Formative vs. summative assessment: Impacts on academic motivation, attitude toward learning, test anxiety, and self-regulation skill. *Language Testing in Asia*, 12, Article 40. <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00191-4>

Listiani, F., & Nasrullah, N. (2024). An analysis of formative and summative assessment by English foreign language (EFL) teacher. *Journal of English Language and Literature Teaching*, 8(2), 517-526

Manzano, R., Basantes, M. C., & Villafuerte-Holguín, J. (2023). Teachers' professional development: Active approach and meaningful learning in the instruction in English as a foreign language. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 1514–1537. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4496

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>

Prastikawati, E. F., Mujiyanto, J., Saleh, M., & Wulifitriati, S. (2022). Pre-service EFL teachers' conceptions of assessment during their teaching practicum. *KnE Social Sciences*. <https://doi.org/10.18502/kss.v7i14.11956>

Prastikawati, E. F., Mujiyanto, J., Saleh, M., & Fitriati, S. W. (2024). Teaching practicum: Does it impact to pre-service EFL teachers' language assessment literacy? *World Journal of English Language*, 14(3), 242–251. <https://doi.org/10.5430/wjel.v14n3p242>

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>

Whiting, B., Van Burgh, J. W., & Render, G. F. (1995). *Mastery learning in the classroom* [Paper



presentation]. American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting, San Francisco, CA, United States. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED382688>



TÜRKİYE'DEKİ MİLLÎ EĞİTİM AKADEMİLERİNE YÖNELİK EBEVEYN GÖRÜŞLERİ, KAYGILARI VE ÖNERİLERİ: İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN VELİLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Ebrar KOL

Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, ebrar_kol24@trabzon.edu.tr, 0009-0008-6477-6912

Özet

Türkiye'deki öğretmen istihdam politikaları, Millî Eğitim Akademisinin (MEA) kurulmasıyla son dönemde önemli bir dönüşüm geçirmiştir. Bu yeni sistem, dört yıllık lisans eğitiminin ardından eklenecek bir yıllık eğitim süreci ile öğretmen yetiştirme sistemini iyileştirmeyi amaçlamaktadır. MEA; kesin devam zorunluluğu gerektirmekte, barınma ve yaşam masraflarını tam olarak karşılayamayacak düzeyde sınırlı bir maddi ödenek sunmakta ve hem teorik hem de uygulamalı dersleri içermektedir. MEA'nın hayata geçirilmesi akademisyenler, öğretmen adayları ve ebeveynler arasında önemli tartışmalara yol açmıştır. Mevcut araştırmalar, genel olarak akademisyenlerin ve öğretmen adaylarının MEA'nın uygulanmasına ve yapısal zorluklarına yönelik bakış açılarını incelemiştir. Ancak literatürde, ebeveynlerin MEA hakkındaki görüşleri, endişeleri ve önerilerine dair belirgin bir boşluk bulunmaktadır. Adayların maddi ve manevi olarak birincil destekçileri konumunda olan ebeveynler, bu geçiş sürecinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Bu çalışma, özel olarak İngilizce Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğrencilerin ailelerine odaklanarak, ebeveynlerin MEA'nın uygulanmasına yönelik görüş, endişe ve önerilerini derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmış olup, kapsamlı veri toplamak amacıyla dokuz İngilizce Öğretmenliği öğrencisi velisiyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Karmaşık MEA prosedürlerinin doğru bir biçimde anlaşılmasını sağlamak ve ebeveynlerin görüşlerini rahatça ifade edebilmelerine imkân tanımak amacıyla ilk bilgilendirmeler ile görüşmeler Türkçe yürütülmüştür. Bulgular, ebeveynlerin MEA'yı büyük ölçüde lisans eğitimi değersizleştiren gereksiz bir uygulama olarak algıladıklarını göstermektedir. Ebeveynlerin başlıca endişeleri; yetersiz ödenek nedeniyle ailelerin üzerine binen ağır mali yük, adayların ekonomik bağımsızlıklarını kazanma süreçlerinin gecikmesi ve öznel değerlendirmelerde oluşabilecek adam kayırma kaygısının yarattığı psikolojik strestir. Ebeveynler, mezuniyet sonrası bir akademi yerine üniversitelerin eğitim fakültelerinde yapısal reformlar gerçekleştirilmesini ve adil, nesnel, sınava dayalı bir atama sisteminin kurulmasını önermektedir. Sonuç olarak bu çalışma, değişen öğretmen istihdam politikalarının yalnızca akademisyenleri ve öğretmen adaylarını değil, aynı zamanda İngilizce Öğretmenliği programlarında çocukları okuyan ebeveynleri de derinden etkilediğini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Millî Eğitim Akademisi, Türkiye, Ebeveyn Görüşleri, İngilizce Öğretmenliği, Öğretmen Eğitimi

PARENTS' OPINIONS, CONCERNS, AND SUGGESTIONS ABOUT NATIONAL EDUCATION ACADEMIES IN TÜRKİYE: A QUALITATIVE STUDY ON THE PARENTS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING STUDENTS

Ebrar KOL

Undergraduate Student, Trabzon University, Fatih Faculty of Education, ebrar_kol24@trabzon.edu.tr, 0009-0008-6477-6912

Abstract

Teacher employment policies in Türkiye have recently experienced a significant transformation with the introduction of the National Education Academy (NEA). This new system intends to enhance teacher preparation through an additional year of training after a four-year undergraduate degree. The NEA requires strict attendance, offers a limited financial stipend that may not fully cover accommodation and living costs, and includes both theoretical and practical courses. The introduction of the NEA has sparked considerable debate among



academicians, teacher candidates, and parents. Current research has primarily explored the perspectives of academicians and teacher candidates regarding the implementation and structural challenges of the NEA. However, there is a significant gap in the literature regarding parents' perspectives, concerns, and suggestions on the NEA. Parents play an important role in this transition period since they are the main providers financially and emotionally for the candidates. This study aims to explore the opinions, concerns, and suggestions of parents related to the implementation of the NEA, specifically focusing on the families of students enrolled in English Language Teaching (ELT) programs. The research employs a qualitative design, utilizing semi-structured interviews with 9 parents of ELT students to gather in-depth data. To ensure accurate comprehension of the complex NEA procedures and to allow parents to express their views comfortably, the initial briefings and interviews were conducted in Turkish. The findings suggest that parents largely perceive the NEA as an unnecessary extension that devalues undergraduate education. Their primary concerns are the severe financial burden on families due to the insufficient allowance, the delayed financial independence of candidates, and the psychological stress caused by the fear of nepotism in subjective evaluations. Instead of a post-graduation academy, parents suggest implementing structural reforms within university faculties and establishing a fair, objective, exam-based recruitment system. In conclusion, the study highlights that varying teacher employment policies affect not only academicians and teacher candidates, but also the parents of ELT students.

Keywords: National Education Academy, Türkiye, Parent Perspectives, English Language Teaching, Teacher Education

INTRODUCTION

Teacher training policies in Türkiye have undergone various structural changes over the years, and different models have been implemented throughout this process. The National Education Academy (NEA), established under the Teaching Profession Law No. 7528 that came into effect in 2024 (Official Gazette, 2024), stands out as one of the most current and controversial examples of these policies. According to the Ministry of National Education (MoNE, 2024), the NEA aims to develop the professional competencies of teachers, support their continuous development throughout their careers, and promote innovative approaches in education. In this new system, candidates are no longer appointed directly after their four-year undergraduate education. Instead, they must first pass two exams: the Academy Entrance Exam and a field-specific test, after which successful candidates must move to specific cities to attend the academy for four mandatory semesters (MoNE, 2024). The program includes both theoretical and practical courses to prepare candidates for real classroom environments. During this time, candidates receive a monthly stipend of about 32,000 TL, but they have to cover their own rent, transportation, and living expenses (MoNE, 2024). After successfully completing the academy and its final exams, they are appointed as contract teachers for three years (MoNE, 2024). Overall, recent research highlights that this new system makes the path to becoming a teacher longer and appears to create new financial and psychological challenges for the candidates (Alhalid et al., 2025; Gül, 2025).

Several studies have explored the challenges and structural impacts of teacher employment policies and the newly established NEA in Türkiye. Özdoğan Özbal and Gökçe (2018), in an examination of teacher employment policies, highlighted that a lack of coordination between teacher-training institutions and employing bodies historically results in significant unemployment and systemic issues. As employment policies shifted, the socio-economic impact on candidates became more evident. Erdem et al. (2022) conducted a qualitative study with unappointed teachers and found that candidates faced significant psychological stress and financial anxiety after graduation, heavily relying on their families for support. With the recent introduction of the NEA, research has rapidly shifted to stakeholders' immediate reactions to the new system. Alhalid et al. (2025) evaluated the NEA's structure and noted a potential for authority overlap between Education Faculties and the academy, which may lead to a loss of motivation among students and academics. Focusing on higher education perspectives, Pınar and



Sarıçam (2025) conducted a qualitative case study with 22 academicians from Education Faculties. Their findings revealed that the majority of academicians found the academy unnecessary, arguing that it devalues existing undergraduate education and acts as an economic tactic to delay appointments. Similarly, Gül (2025) explored the perspectives of 15 senior pre-service teachers using a qualitative phenomenological design. The study demonstrated that the new system caused severe motivation loss, financial anxiety, and a deep fear of subjective evaluations and nepotism among candidates, making them feel that their four-year degrees were invalidated.

Overall, while previous research highlights that academicians and pre-service teachers predominantly view the NEA as an unnecessary structural burden that exacerbates financial and psychological distress, there is a significant gap in the literature regarding parents' perspectives, concerns, and suggestions. Parents play an essential role in this extended transition period, as they are the primary emotional and financial providers for candidates surviving on a limited stipend. This burden is arguably even more pronounced for candidates in English Language Teaching (ELT) programs, whose appointment scores also heavily depend on additional mandatory Foreign Language Proficiency Exams alongside the standard academy entrance tests. Exploring these parents' views can provide a more holistic understanding of the psychological and practical burdens imposed by the NEA.

Purpose of the Study

Based on this, the present study aims to answer the following research questions:

1. What are the general opinions and perceptions of parents of ELT students regarding the establishment of National Education Academies in Türkiye?
2. What are the primary concerns of these parents regarding the potential impact of the academies on the candidates' career trajectories and socioeconomic well-being?
3. What are the parents' suggestions and expectations for improving the structure, fairness, and implementation of the National Education Academies?

METHODOLOGY

Research Design

This study adopts a qualitative research design. A qualitative approach was preferred to explore the opinions, concerns, and suggestions of parents regarding the newly introduced NEA for pre-service teachers. This design allows for an in-depth understanding of the parents' perspectives, particularly concerning the financial, temporal, and educational implications of the academy process on their children enrolled in ELT programs.



Setting and Sample

The participants of this study consisted of 9 parents residing in Trabzon whose children are currently enrolled in ELT programs. The sample included 7 female and 2 male parents, with ages ranging from 42 to 56 (mean age = 48.8). The participants represented diverse educational backgrounds, including primary school (n=4), middle school (n=1), high school (n=2), and university (n=2) graduates. Furthermore, the number of children per family ranged from 1 to 5. The participants were selected utilizing voluntary and convenience sampling methods. This sampling approach was chosen as the participants were easily accessible to the researcher and willing to share their personal insights regarding their children's educational trajectories.

Data Gathering Instrument

The data were collected using a semi-structured interview format comprising 8 open-ended questions. To ensure the validity and clarity of the instrument, the interview questions were reviewed and approved by an expert in the field prior to data collection. Before proceeding to the core questions, the researcher provided an informative brief regarding the NEA's examination process, training duration, financial conditions, and employment criteria to ensure all parents had a baseline understanding of the topic. The interview questions were specifically designed by the researcher to investigate the parents' general evaluations of the academy, their concerns, and their comparative views on the previous system versus the new requirement. Key questions addressed the perceived adequacy of the four-year undergraduate ELT education, the implications of extending the career-entry timeline to nearly six years, and the potential economic burden on the family budget.

Data Gathering and Analysis

The data collection process took place over a two-week period in April 2026. The semi-structured interviews lasted approximately 5 to 10 minutes each. Although brief, this duration was sufficient to gather all necessary and focused data, as the prior informative briefing allowed participants to directly address the core questions without needing further conceptual clarification during the interview itself. To accommodate the participants' locations and preferences, the interviews were conducted both face-to-face (n=4) and via telephone (n=5). All interviews were conducted in Turkish to enable the parents to express their thoughts comfortably and accurately. With the explicit permission of the interviewees, the sessions were audio-recorded for transcription purposes. Strict adherence to ethical guidelines was maintained; informed consent was obtained from all participants, and their anonymity was strictly ensured throughout the study. The collected data were analysed using thematic analysis based on Braun and Clarke's (2006) framework. First, the interview data were read several times to ensure familiarity. Then, meaningful units were identified and coded through open coding. Similar codes were grouped into overarching themes. Finally, the themes were interpreted in line with the research questions to better understand the parents' opinions, concerns, and suggestions regarding the NEA. Findings were also supported with illustrative excerpts from the interview transcripts.

FINDINGS AND DISCUSSION

The findings of this study are categorized into three main sections aligned with the research questions: (1) parents' opinions and perceptions about the NEA, (2) their primary concerns regarding the system, and (3) their suggestions for alternative practices.



Opinions and Perceptions about the NEA

The first research question investigated parents' general opinions and perceptions of the NEA. The analysis revealed two main themes: Structural and Systemic Critiques, and Academic & Professional Validity. The themes and their related codes are presented in Table 1.

Table 1

Parents' Opinions and Perceptions about the NEA

Themes	Codes	Participants
Structural and Systemic Critiques	Illogical & Unnecessary Structure	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7
	Lack of Trust in Higher Education	P7
	Trust in State Decisions	P9
Academic & Professional Validity	Sufficiency of Undergraduate Education	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7
	Devaluation of Diplomas	P6, P7
	Benefit of Practical Training	P8, P9

The most common perception among participants was that the academy is an illogical and unnecessary structure, with the majority strongly emphasizing the sufficiency of the undergraduate education their children receive. Many parents argued that requiring another layer of training after an intensive university education essentially devalues the diplomas earned. P7 highlighted this perspective by stating: By telling students, 'We are giving you this training because your diploma is not enough,' it feels as though the state does not trust its own educators or assessments. (P7)

Conversely, a minority of participants exhibited trust in the state's decisions and recognized the potential benefits of the NEA in terms of practical training. P9 articulated this positive view by comparing the academy to an internship:

Well, I think it is very good. It will be like they are doing a comprehensive internship before teaching. They will get used to the profession... I believe if our state has foreseen this system, we should try to comply with it. (P9)

Concerns about the NEA

The second research question aimed to identify parents' primary concerns regarding the impact of the academy on their children. The analysis resulted in three main themes: Financial Implications & Challenges, Impact on Time & Career Timeline, and Psychological & Safety Concerns. These themes are detailed in Table 2.



Table 2

Parents' Concerns regarding the NEA

Themes	Codes	Participants
Financial Implications & Challenges	Insufficient Allowance	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9
	Family Financial Burden	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7
Impact on Time & Career Timeline	Delayed Independence	P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8
Psychological & Safety Concerns	Fear of Wasted Effort & Anxiety	P3, P4, P5, P7
	Fear of Nepotism & Unfairness	P2, P7, P8

When discussing the potential impact of the NEA, financial anxieties dominated the parents' narratives. There was a strong, shared reality that the proposed monthly stipend of approximately 32,000 TL falls drastically short of covering basic living expenses, particularly in metropolitan areas. This shortfall effectively extends the financial dependency of the candidates, placing an enduring burden on their families. P7 captured this deep frustration, asking,

Do the people who introduced this system ever consider if one can find even a single-room apartment in humane conditions with thirty thousand liras? There is nothing worse than an individual nearly thirty years old still having to rely on their family for financial support. (P7)

Suggestions and Alternatives

The third research question explored parents' suggestions and expectations for improving the teacher training and recruitment system. Three main themes were identified: Preference for Objective Assessment, Structural Education Reforms, and Alternative Professional Development (Table 3).

Table 3

Parents' Suggestions for the Teacher Training System

Themes	Codes	Participants
Preference for Objective Assessment	Return to a Fair Exam-Based System	P1, P2, P3, P4, P6, P8
Structural Education Reforms	Improving University Faculties	P6, P7



Themes	Codes	Participants
	Pre-University Selection	P5
Alternative Development	In-Service Training	P1, P7

A significant number of parents advocated for a return to a purely objective, exam-based recruitment system to eliminate the risks of nepotism and unfair evaluations inherent in interviews or academy assessments. Furthermore, rather than adding a post-graduation academy, parents suggested that systemic issues should be addressed by reforming and improving existing university faculties. P6 summarized this approach by stating:

If conducted fairly, an exam-based system is a good thing... Instead of constantly opening new universities, they should reduce the number of institutions and provide high-quality education. (P6)

Discussion

The main aim of this study was to explore the opinions, concerns, and suggestions of parents regarding the NEA for pre-service English teachers. The findings show that parents have serious concerns about the system. They largely perceive the NEA as an illogical and unnecessary structure that devalues their children's undergraduate education. Most participants reported that the insufficient financial allowance, the delayed career timeline, and the fear of subjective evaluations significantly increase the psychological and financial burden on their families.

These parental concerns are highly consistent with recent findings from higher education professionals. Similar to the academics in Pinar and Sarıçam's (2025) study, who argued that the NEA damages the reputation of the teaching profession, the parents in this study view the academy as an unnecessary step. Furthermore, Alhalid et al. (2025) noted that the academy creates potential role conflicts with existing Education Faculties. Reflecting these expert opinions, the parents strongly suggested that teacher quality should be improved by updating current university faculties instead of adding a post-graduation training layer.

Furthermore, the primary concerns expressed by the parents strongly align with the anxieties experienced by the teacher candidates themselves. Gül (2025) reported that pre-service teachers view the NEA as a source of time loss, repetition, financial strain, and prolonged appointment processes. The parents in the present study echoed these exact sentiments, particularly highlighting the severe financial burden of supporting their children on a limited stipend in different cities, as well as the psychological stress associated with the fear of nepotism during subjective evaluations. This shared lack of trust and anxiety is further supported by Alhalid et al. (2025), who pointed out that structural uncertainties, high costs, and bureaucratic burdens within the NEA cause significant apprehension among stakeholders. As Gül (2025) noted, such sudden systemic changes induce negative emotions like motivation loss, regret, and disappointment among candidates, which this study confirms also deeply affects their parents.

Importantly, this study expands the existing literature by introducing a new perspective: the impact of the NEA on the entire family unit. While previous research has focused mainly on candidates and



academics, these findings show how delayed financial independence forces parents to remain the primary economic providers for individuals approaching thirty years of age. This shows that prolonged teacher employment policies negatively affect the socio-economic stability and psychological well-being of the candidates' families.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

In conclusion, the findings indicate that the National Education Academy is largely perceived by parents of pre-service English teachers as an unnecessary and financially burdensome extension to the teacher training process. While a small minority acknowledges potential practical benefits, the overwhelming majority expressed deep concerns regarding the inadequacy of the financial stipend, the delayed transition into the workforce, and the psychological stress associated with subjective evaluations and fears of nepotism. Rather than implementing a post-graduation academy, parents strongly advocate for internal improvements within existing university faculties and a return to a purely objective, exam-based recruitment system to ensure fairness and alleviate the socio-economic strain on families.

Based on these findings, several policy implications can be suggested. Instead of making post-graduation academies mandatory and causing financial and emotional distress, policymakers should focus on structural educational reforms within university faculties, as suggested by both parents and academics. Returning to a fair, objective, exam-based recruitment system could reduce fears of nepotism and rebuild trust in the employment process. If the academy model continues, the financial stipend must be re-evaluated to cover actual living expenses, and evaluation criteria must be completely transparent to reduce anxiety.

This study has some limitations. It was conducted with a small group of nine parents whose children are enrolled in ELT programs, so the results cannot be generalized to all parent populations across different teaching branches. Also, the data rely on qualitative self-reports, which represent subjective personal experiences. For future research, larger-scale studies with mixed-method designs and parents from different socioeconomic backgrounds are recommended to fully understand the impact of the NEA on families.

REFERENCES

- Alhalid, N., Polat, S., Karabatak, S., & Alanoğlu, M. (2025). Türk eğitim sisteminde Milli Eğitim Akademisi. In S. Zaharia (Ed.), *ASES X. International Scientific Research Congress Conference Book* (pp. 17-29). Komrat State University. https://www.researchgate.net/publication/394044843_NATIONAL_EDUCATION_ACADEMY_IN_THE_TURKISH_EDUCATION_SYSTEM
- Erdem, S., Aygün, S., Mart, M., & Muhafız, E. (2022). Atama bekleyen öğretmenlerin istihdam sorunları. *Social Science Development Journal*, 7(33), 163-176. <https://doi.org/10.31567/ssd.715>
- Gül, M. (2025). Öğretmen adaylarının Millî Eğitim Akademisi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 58-73. <https://izlik.org/JA68MR45CD>
- Ministry of National Education. (2024). *Millî Eğitim Bakanlığı Akademi Giriş Sınavı'nın detayları belli oldu* [Details of the Ministry of National Education Academy Entrance Exam have been announced]. <https://www.meb.gov.tr/mill-egitim-bakanligi-akademi-giris-sinavinin-detaylari-belli-oldu/haber/35428/tr>
- Official Gazette. (2024, October 18). *Öğretmenlik mesleği kanunu* (Law No. 7528). Official Gazette



(No. 32696). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/10/20241018-1.htm>

Özdoğan Özbal, E., & Gökçe, E. (2018). An examination of teacher employment policies in Turkey and different countries. *Journal of Education and Future*, 14, 169-180. <https://doi.org/10.30786/jef.463771>

Pınar, İ., & Sarıçam, H. (2025). Eğitim fakültelerindeki akademisyenlerin Milli Eğitim Akademisi ile ilgili görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 12-29. <https://izlik.org/JA99MH44PZ>



ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ERİŞİM, KATILIM VE DESTEK BOYUTLARINDA KAPSAYICI EĞİTİM UYGULAMALARI

Ela AYDIN

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi,
ela_aydin25@trabzon.edu.tr*

Fatmagül Kübra DUZCU

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi,
fatmagulkubra_duzcu25@trabzon.edu.tr*

Selvinaz TURAN

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi,
selvinaz_turan25@trabzon.edu.tr*

Ebru ÜNAY

Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, ebruunay@trabzon.edu.tr

Özet

Bu çalışma, öğretmen görüşlerine göre kapsayıcı eğitim uygulamalarını erişim, katılım ve destek boyutları çerçevesinde incelemeyi amaçlamaktadır. Kapsayıcı eğitim; öğrencilerin bireysel farklılıklarına bakılmaksızın öğrenme ortamlarına eşit erişimini, aktif katılımını ve gereksinimlerine uygun destek hizmetlerinden yararlanmasını temel alan bütüncül bir eğitim yaklaşımıdır. Araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki kapsayıcı eğitim uygulamalarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli ile yürütülmüştür. Veriler, açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan 16 maddelik bir anket aracılığıyla 82 öğretmenden toplanmıştır. Kapalı uçlu sorulara ilişkin veriler betimsel istatistik yöntemleriyle analiz edilirken, açık uçlu sorulara verilen yanıtlar betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre kapsayıcı eğitim uygulamalarında en yüksek ortalamanın katılım boyutunda olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin sınıf içi süreçlere aktif katılımını destekleyen uygulamalara büyük ölçüde önem verdiği görülmüştür. Buna karşılık erişim boyutunun daha düşük ortalama sahip olması, özellikle fiziksel ortamların erişilebilirliği ile teknolojik araç ve materyallere ulaşım konusunda çeşitli sınırlılıkların bulunduğunu ortaya koymuştur. Destek boyutuna ilişkin bulgular ise öğretmenlerin rehberlik hizmetleri, uzman desteği ve materyal desteği konularında ek gereksinimler hissettiğini göstermiştir. Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler, öğretmenlerin en fazla fiziksel altyapı, materyal desteği ve hizmet içi eğitim alanlarında desteğe ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenler, kapsayıcı eğitimin güçlendirilmesi için okul altyapısının geliştirilmesi, uzman destek hizmetlerinin artırılması ve aile iş birliğinin güçlendirilmesi yönünde öneriler sunmuştur. Sonuç olarak araştırma, kapsayıcı eğitimde sınıf içi katılım kültürünün görece güçlü olduğunu; ancak erişim ve destek boyutlarında yapısal ve kurumsal eksikliklerin devam ettiğini göstermektedir. Bulgular doğrultusunda, kapsayıcı eğitimin etkili biçimde uygulanabilmesi için fiziksel ve teknolojik altyapının güçlendirilmesi, öğretmenlere yönelik uygulamalı hizmet içi eğitimlerin artırılması ve çok disiplinli destek hizmetlerinin yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı Eğitim, Erişim, Katılım, Destek Hizmetleri



INCLUSIVE EDUCATION PRACTICES IN TERMS OF ACCESS, PARTICIPATION, AND SUPPORT DIMENSIONS ACCORDING TO TEACHERS' PERSPECTIVES

Ela AYDIN

Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi,
ela_aydin25@trabzon.edu.tr

Fatmagül Kübra DUZCU

Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi,
fatmagulkubra_duzcu25@trabzon.edu.tr

Selvinaz TURAN

Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi,
selvinaz_turan25@trabzon.edu.tr

Ebru ÜNAY

Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, ebruunay@trabzon.edu.tr

Abstract

This study aims to examine inclusive education practices based on teachers' views within the dimensions of access, participation, and support. Inclusive education is a comprehensive educational approach that emphasizes students' equal access to learning environments, active participation in educational processes, and use of support services appropriate to their individual needs, regardless of their personal differences. The study sought to identify the current state of inclusive education practices in the schools where the participating teachers worked. The research was conducted using a descriptive survey design within the quantitative research approach. Data were collected from 82 teachers through a 16-item questionnaire consisting of both open-ended and closed-ended questions. Data obtained from the closed-ended questions were analyzed using descriptive statistics, while responses to the open-ended questions were examined through descriptive content analysis. The findings showed that the participation dimension had the highest mean score among the dimensions of inclusive education practices. Teachers were found to attach considerable importance to practices that support students' active participation in classroom processes. In contrast, the lower mean score for the access dimension indicated various limitations, particularly regarding the accessibility of physical environments and access to technological tools and instructional materials. Findings related to the support dimension revealed that teachers needed additional assistance in the areas of guidance services, specialist support, and instructional materials. Data obtained from the open-ended questions showed that teachers most frequently needed support in physical infrastructure, material provision, and in-service training. They also recommended improving school infrastructure, increasing specialist support services, and strengthening collaboration with families in order to enhance inclusive education. In conclusion, the study indicates that the culture of classroom participation in inclusive education is relatively strong; however, structural and institutional shortcomings persist in the dimensions of access and support. Based on the findings, it is recommended that physical and technological infrastructure be strengthened, practice-oriented in-service training for teachers be increased, and multidisciplinary support services be expanded to ensure the effective implementation of inclusive education.

Keywords: Inclusive Education, Access, Participation, Support Services

GİRİŞ

Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin bireysel, kültürel ve gelişimsel farklılıklarına bakılmaksızın aynı öğrenme ortamlarında anlamlı biçimde yer almasını, öğrenme süreçlerine aktif katılımını ve bu ortamlara eşit erişimini önceleyen bütüncül bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, eğitimin merkezine öğrencilerin çeşitliliğini yerleştirmekte; okulun fiziksel, sosyal ve pedagojik olarak dönüştürülmesini



gerektirmektedir (Booth & Ainscow, 2011). Dolayısıyla kapsayıcı eğitim yalnızca pedagojik bir uygulama alanı değil, aynı zamanda sosyal adalet, insan hakları ve eğitim hakkının hayata geçirilme biçimidir.

Eğitimde kapsayıcılık anlayışı Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu [UNESCO] tarafından 1990 yılındaki Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı'nda ortaya çıktıktan sonra kavramsallaştırılması da yine aynı konferansın farklı yıldaki oturumunda şu şekilde yapılmıştır: “Kapsayıcı eğitim öğrenmeye, kültürlere ve topluluklara katılımı artırarak, eğitim içerisinde dışlanmayı veya eğitimden doğrudan dışlanmayı azaltarak tüm öğrencilerin ihtiyaçlarının çeşitliliğini ele alma ve bunlara yanıt verme sürecidir. Uygun yaş aralığındaki tüm çocukları kapsayan ortak bir vizyon ve tüm çocukları eğitmenin devletin sorumluluğu olduğuna dair bir inançla içerik, yaklaşım, yapı ve stratejilerde değişiklik ve uyarlamaları içerir” (UNESCO, 2005, s. 13). Kapsayıcı eğitimin uluslararası düzeyde çerçeve kazanması, 1994 tarihli Salamanca Bildirgesi ile gerçekleşmiştir (UNESCO, 1994). Bildirge, tüm öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verebilen, ayırtırmayı değil çeşitliliği merkeze alan bir eğitim sistemi tasarlanması gerektiğini vurgulamış ve kapsayıcı okul vizyonu için temel ilkeleri ortaya koymuştur. Bu ilkelerin hukuki bir zemine taşınması ise 2006'da yürürlüğe giren Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme ile mümkün olmuş; Sözleşmenin 24. maddesi kapsayıcı eğitimi uluslararası hukuk bağlamında bağlayıcı bir yükümlülük hâline getirmiştir (United Nations, 2006). Sözleşme kapsamında yayımlanan Genel Yorum No. 4, makul uyarlamalar, bireyselleştirilmiş destekler, erişilebilir materyaller ve öğretimsel düzenlemelerin kapsayıcı eğitimin zorunlu unsurları olduğunu vurgulamaktadır (Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016).

Uluslararası literatürde kapsayıcı eğitimin çok boyutlu yapısını açıklayan çalışmalar dikkat çekmektedir. Ainscow (2005), kapsayıcı eğitimin başarısının yalnızca öğrencilerin fiziksel olarak bir arada bulunmasıyla açıklanamayacağını; öğretmen işbirliği, okul iklimi, öğrenmeye erişim ve öğrencilerin gerçek katılım deneyimleri gibi göstergelerle değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte CRPD Genel Yorum No. 4 (Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016), kapsayıcı eğitimin öğrenciyi sisteme uyarlayan bir yaklaşım değil; sistemin öğrencilerin çeşitliliğini merkeze alacak biçimde dönüştürülmesi gerektiğini vurgulayarak ulusal politikalara yön veren önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bu çok boyutlu yapıyı sistematik olarak açıklayan *Index for Inclusion*, kapsayıcı eğitimin üç temel bileşenini erişim, katılım ve destek olarak tanımlamaktadır (Booth & Ainscow, 2011). Erişim, öğrencilerin fiziksel ve pedagojik olarak öğrenme ortamına ulaşmasını; katılım, öğrenme ve sosyal süreçlere aktif ve sürdürülebilir katılımı; destek ise öğrencilerin bireysel gereksinimlerine yanıt verebilecek çok düzeyli öğretimsel düzenlemeleri kapsamaktadır. Kapsayıcı eğitim literatürü, öğretmen tutumları ve öz-yeterliliklerini güçlendiren, sistemin tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden yapılandırıldığı ve farklılıkların öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak kabul edildiği bir yaklaşımı ortaya koymaktadır. Türkiye’de öğretmen adaylarının olumlu tutumlarına rağmen uygulama kaygılarının sürdüğü (Leblebici & Türkan, 2021) ve uluslararası düzeyde entegrasyon temelli uygulamaların eşit fırsatı azalttığı, buna karşılık kapsayıcılığın eşit fırsatı en güçlü şekilde desteklediği (Medina-García vd., 2020) görülmektedir. Bu durum, kapsayıcı eğitimin yalnızca pedagojik bir yaklaşım değil, aynı zamanda sürdürülebilirlik, sosyal adalet ve eşitlik temelli bir eğitim paradigması olduğunu göstermektedir.

Türkiye’de kapsayıcı eğitime yönelik politika belgeleri son yıllarda önemli ölçüde güçlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (MEB, 2018a) ile 2023 Eğitim Vizyonu (MEB, 2018b), uluslararası normlarla uyumlu biçimde kapsayıcı eğitimin temel ilkelerinin kurumsallaşmasına katkı sağlamıştır. Türkiye’de yapılan araştırmalar; öğretmen tutumları,



öğretimsel uyarlamalar, akran ilişkileri, destek hizmetleri ve erişilebilirlik gibi kapsayıcı eğitimin temel boyutlarına ışık tutmaktadır. Örneğin Yükseler (2024) öğretmen farkındalığı ile sınıf içi uygulama düzeyi arasındaki ilişkiyi; Türkmenoğlu (2022) öğrencilerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını; Amaç (2023) öğretmenlerin uygulamada karşılaştığı zorlukları; Türkmen (2025) ise öğretmen öz yeterliklerini incelemiştir. Danış vd. (2023), kapsayıcı eğitimin yalnızca bir program değil, okul kültürünün bütününe ilgilendiren bir yaklaşım olduğunu vurgulamış; dil sorunları, öğretmen yeterlikleri, veli katılımı ve ayrımcılıkla mücadele gibi alanlarda çeşitli gereksinimlere dikkat çekmiştir. Amaç vd. (2025) ise 179 öğretmenin kapsayıcı eğitime ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla incelemiş ve öğretmenlerin genel olarak olumlu görüşlere sahip olmakla birlikte uygulamadaki bazı güçlükleri de dile getirdiklerini belirlemiştir. Bu çalışmalar kapsayıcı eğitime ilişkin önemli bulgular sunmakla birlikte, uygulamaların erişim, katılım ve destek boyutları açısından öğretmen görüşlerine dayalı olarak birlikte incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre kapsayıcı eğitim uygulamalarının erişim, katılım ve destek boyutlarında ne düzeyde gerçekleştiğini incelemek ve öğretmenlerin bu uygulamaların geliştirilmesine yönelik ihtiyaç ve önerilerini belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, betimsel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Betimsel tarama modeli, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. (Karasar, 2012).

Araştırma Grubu/Örneklem/İnceleme Nesnesi

Araştırmanın çalışma grubu, 2025–2026 eğitim-öğretim yılında Trabzon ilinde görev yapan ve kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla ulaşılan 82 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. 82 katılımcıdan 68'i lisans mezunu, 14'ü yüksek lisans mezunudur. Katılımcılardan 31 öğretmen kapsayıcı eğitim ile ilgili eğitim almıştır. Katılımcılardan 8 öğretmenin hizmet süresi 1-5 yıl, 43 öğretmenin hizmet süresi 20 yıl ve üzeridir.

Tablo 1 Araştırma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	64	78
	Erkek	18	22
Hizmet Yılı	1–5 yıl	8	9.8
	6–10 yıl	6	7.3



	11–15 yıl	14	17.1
	16–20 yıl	11	13.4
	20 yıl ve üzeri	43	52.4
Eğitim Düzeyi	Lisans	68	83
	Yüksek lisans	14	17
Kapsayıcı Eğitimle İlgili Eğitim Alma Durumu	Evet	31	38
	Hayır	51	62

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından kapsayıcı eğitimin erişim, katılım ve destek boyutlarını değerlendirmek amacıyla hazırlanan 14'ü kapalı, 2'si açık uçlu olmak üzere toplam 16 maddelik bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Kapalı uçlu maddeler öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanırken, açık uçlu sorular öğretmenlerin ihtiyaç, öneri ve uygulama deneyimlerini daha ayrıntılı biçimde ortaya koymayı amaçlamıştır. Veriler, gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katılan 82 öğretmenden elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde nicel ve nitel veri analiz tekniklerinden birlikte yararlanılmıştır. Kapalı uçlu sorulardan elde edilen nicel veriler betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak analiz edilmiş; aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler hesaplanmıştır. Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar ise betimsel analiz yöntemiyle incelenmiş ve benzer ifadeler temalar altında kategorileştirilmiştir. Betimsel analiz, elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara göre düzenlenmesi, yorumlanması ve okuyucuya sistematik biçimde sunulmasını amaçlayan bir analiz yaklaşımıdır (Yıldırım & Şimşek, 2021).

BULGULAR ve TARTIŞMA

Kapsayıcı eğitim uygulamaları üç boyutta incelenmiştir. Boyut ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamanın Katılım boyutunda olduğu, bunu Destek ve Erişim boyutlarının izlediği görülmüştür.

Tablo 2 Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

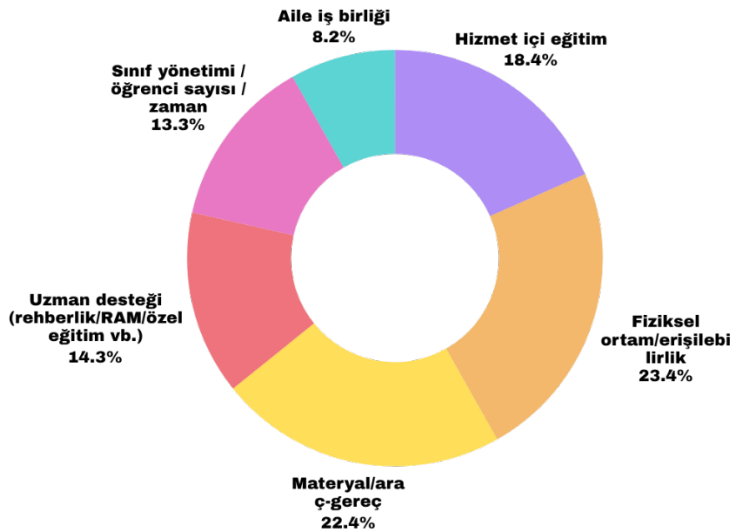
Boyut	$\bar{X}$	SS	Min–Maks
Erişim (m1–m5)	3.65	.76	2.00–5.00



Boyut	$\bar{X}$	SS	Min–Maks
Katılım (m6–m10)	4.27	.61	2.40–5.00
Destek (m11–m14)	3.84	.68	2.50–5.00

Tablo 2 incelendiğinde, kapsayıcı eğitim uygulamalarında en yüksek ortalamanın katılım boyutunda ($\bar{X} = 4,27$) olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerin sürece aktif katılımını destekleyen uygulamaları büyük ölçüde benimsediklerini göstermektedir. Buna karşılık erişim boyutunun daha düşük ortalamaya sahip olması ($\bar{X} = 3,65$), özellikle fiziksel ortam ve teknolojik olanaklara erişimde bazı sınırlılıklar bulunduğu işaret etmektedir. Destek boyutu ($\bar{X} = 3,84$) ise orta-yüksek düzeyde olup, bu alanda kısmen yeterli uygulamalar bulunduğunu ancak geliştirilmesi gereken yönlerin de olduğunu göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, kapsayıcı eğitimde katılımın güçlü, buna karşın erişim ve destek boyutlarının geliştirilmesi gereken alanlar olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin ihtiyaç ve önerilerini belirlemek amacıyla yöneltilen açık uçlu sorulara verilen yanıtlar ise betimsel analiz ile kategorilere ayrılmıştır. “Uygulamalarınızı geliştirmek için en çok hangi konuda desteğe ihtiyaç duyuyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtlar Grafik 1’de sunulmuştur.



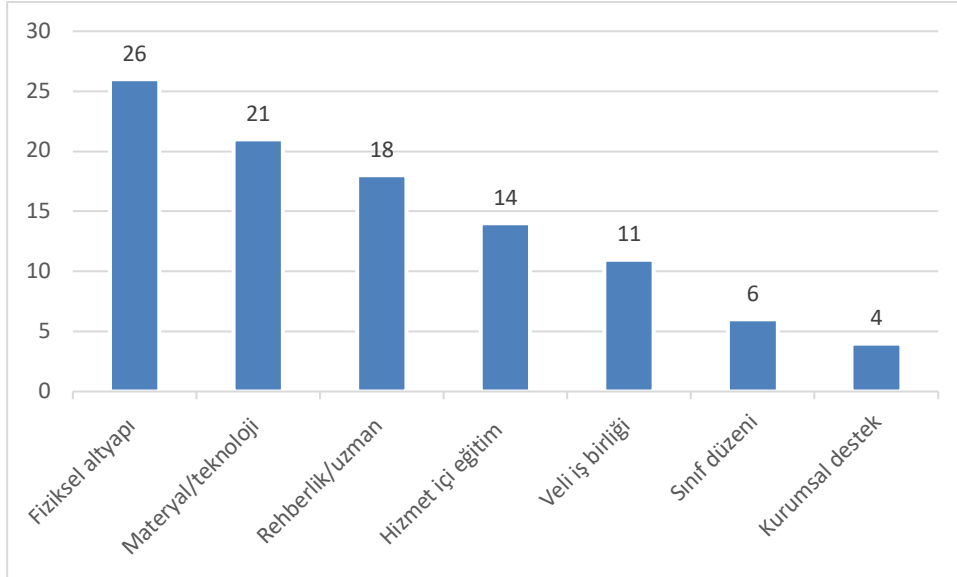
Grafik 1. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarını Geliştirmek İçin İhtiyaç Duydukları Destek Alanları

Grafik 1 incelendiğinde, öğretmenlerin en fazla desteğe ihtiyaç duyduğu alanların başında fiziksel ortamın erişilebilirliği (%23,4) ve materyal/araç-gereç desteği (%22,4) gelmektedir. Bunu hizmet içi eğitim (%18,4) ve uzman desteği (%14,3) izlemektedir. Daha düşük düzeyde ise sınıf yönetimi ve zaman (%13,3) ile aile iş birliği (%8,2) yer almaktadır. Genel olarak bulgular, öğretmenlerin ihtiyaçlarının daha



çok fiziksel, materyal ve kurumsal destek alanlarında yoğunlaştığını göstermektedir.

“Okulunuzun kapsayıcılığını artırmak için en acil 3 öneriniz nedir?” sorusuna verilen yanıtlar Grafik 2’de sunulmuştur.



Grafik 2. Öğretmenlerin Okulların Kapsayıcılığını Artırmaya Yönelik Önerileri

Grafik 2 incelendiğinde, en fazla ihtiyacın fiziksel altyapı ve materyal desteği alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Bunu rehberlik hizmetleri ve öğretmen eğitimine yönelik ihtiyaçlar izlemektedir. Daha düşük düzeyde ise veli iş birliği ve sınıf düzenlemelerine ilişkin öneriler yer almaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak, bu araştırma kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin katılım boyutundaki uygulamalara ilişkin algılarının diğer boyutlara göre daha olumlu olduğu; ancak erişim ve destek boyutlarında yapısal ve kurumsal eksikliklerin sürdüğünü göstermektedir. Bu bulgu, kapsayıcı eğitimin yalnızca pedagojik yaklaşımlar değil, aynı zamanda fiziksel, kurumsal ve sistemsel düzenlemeler gerektirdiğini vurgulayan çalışmalarla örtüşmektedir (UNESCO, 2017). Araştırma bulgularında katılım boyutunun yüksek olması, öğretmenlerin öğrencilerin sürece aktif katılımını destekleme konusunda olumlu tutumlara sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, kapsayıcı sınıf ortamlarında demokratik katılım ve sosyal bütünleşmenin önemine dikkat çeken çalışmalarla paralellik göstermektedir (Booth & Ainscow, 2011). Buna karşılık, erişim ve destek boyutlarına ilişkin sınırlılıklar, özellikle fiziksel altyapı, materyal eksikliği ve uzman desteğine duyulan ihtiyacın devam ettiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, kapsayıcı eğitimin başarısında okulun fiziksel koşulları, kaynak yeterliliği ve destek hizmetlerinin belirleyici olduğunu vurgulayan çalışmalarla örtüşmektedir (Loreman vd., 2014). Açık uçlu sorulardan elde edilen bulgular da öğretmenlerin en çok fiziksel altyapı, materyal desteği ve rehberlik hizmetleri alanlarında desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermiştir. Bu durum, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi uygulamada yalnız bırakılmamaları gerektiğini ve çok disiplinli destek sistemlerinin önemini ortaya koymaktadır. Nitekim kapsayıcı eğitimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlere sürekli mesleki destek sağlanması gerektiği literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır (Black-Hawkins & Florian, 2012). Bu araştırma, öğretmen görüşlerine göre kapsayıcı eğitim uygulamalarının katılım boyutunda görece güçlü olduğunu; buna karşılık erişim ve destek boyutlarında geliştirilmesi gereken önemli alanların



bulunduğunu ortaya koymaktadır. Kapsayıcı eğitimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için; okulların fiziksel ve teknolojik altyapısının güçlendirilmesi, öğretmenlere yönelik uygulamaya dönük hizmet içi eğitimlerin artırılması, rehberlik ve özel eğitim destek hizmetlerinin yaygınlaştırılması, aile katılımının güçlendirilmesi ve sınıf ortamlarının daha yönetilebilir hâle getirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124.
- Amaç, Z. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi.
- Amaç, Z., Yazar, T., & Oral, B. (2025). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim metaforları: Nitel bir çalışma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 60–81. <https://doi.org/10.54558/jiss.1399355>
- Black-Hawkins, K., & Florian, L. (2012). Classroom teachers' craft knowledge of their inclusive practice. *Teachers and Teaching*, 18(5), 567–584. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.709732>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2016). *General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education (Article 24)*. United Nations.
- Danış, N., Güneş, İ., Tektaş, K., Eroğlu, S., İpek, M., Kaçan, V., Çalışkan, A., & Gürbüz, U. A. (2023). Kapsayıcı eğitimin dünü, bugünü, yarını ve öğrenme ortamlarına yansımaları. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(101), 3089–3102. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10253541>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Leblebici, H., & Türkan, A. (2021). Opinions of teacher candidates on inclusive education: A parallel mixed method study. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 9(4), 32-44. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.9n.4p.32>
- Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2014). Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature. C. Forlin & T. Loreman (Ed.), *Measuring inclusive education* içinde (s. 3-17). Emerald Group Publishing. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003015>
- Medina-García, M., Doña-Toledo, L., & Higuera-Rodríguez, L. (2020). Equal opportunities in an inclusive and sustainable education system: An explanatory model. *Sustainability*, 12(11), 4626. <https://doi.org/10.3390/su12114626>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018a). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Resmî Gazete (Sayı: 30471, 7 Temmuz 2018).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018b). *2023 Eğitim Vizyonu*. Millî Eğitim Bakanlığı. https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- Türkmen, S. (2025). *Kapsayıcı eğitim programının öğretmenlerin öz yeterliklerine ve çocukların okula uyumlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.



Türkmenoğlu, Ö. A. (2022). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik kapsayıcı eğitim tutum ölçeğinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*.

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO.

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.

United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs.). Seçkin Yayıncılık.

Yükseler, S. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıkları ile sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi.



2010-2025 YILLARI ARASINDA TÜRKİYE'DE SOSYAL ÖYKÜ UYGULAMASININ KULLANILDIĞI LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ

Muhammet ÇAN

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,
muhammet_can24@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0009-0003-8757-1155>*

Pınar YAŞAR HAYAL

*Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, pinaryasar@trabzon.edu.tr,
<https://orcid.org/0000-0002-6059-8206>*

Özet

Sosyal beceriler, bireylerin sosyal yaşama katılımı, akran ilişkilerinin niteliği ve uyum süreçleri için büyük önem taşımaktadır. Nörogelişimsel bir yetersizlik olan Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanıılı bireylerin sosyal etkileşim ve iletişimde belirgin güçlükler yaşadıkları bilinmektedir. Bu karmaşık yetersizliklere müdahale etmek amacıyla araştırmacılar kanıt temelli uygulamalara odaklanmışlardır. Uluslararası raporlarda kanıt temelli bir uygulama olarak sınıflandırılan sosyal öyküler, bireyin anlamakta güçlük çektiği sosyal durumları yapılandırılmış kısa metinler aracılığıyla açıklamayı amaçlayan etkili bir yöntemdir. Alanyazında sosyal öykülerin kullanımına yönelik çalışmalar giderek artmasına rağmen, yöntemsel kalitenin ve güncel tematik eğilimlerin bütüncül bir şekilde değerlendirildiği araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, 2010-2025 yılları arasında Türkiye'de sosyal öykü uygulamasının kullanıldığı lisansüstü tezleri inceleyerek bu çalışmaların yöntemsel ve içeriksel özelliklerini betimlemek ve alandaki güncel araştırma eğilimlerini ortaya koymaktır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmış olup verilerin çözümlenmesinde nitel araştırma yöntemlerinden betimsel içerik analizi ve kategorik çözümleme tekniği benimsenmiştir. Veri kaynağını, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nde (YÖKTEZ) yer alan ve ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen 19'u yüksek lisans, 12'si doktora olmak üzere toplam 31 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Geliştirilen inceleme formu aracılığıyla toplanan verilerin analizi sonucunda, incelenen çalışmaların büyük çoğunluğunun (%80,6) nicel araştırma yaklaşımıyla ve özellikle tek denekli araştırma modelleriyle (%77,4) desenlendiği görülmüştür. Çalışmaların katılımcı grubunu ağırlıklı olarak OSB tanıılı bireylerin (%72,4) oluşturduğu, uygulamaların büyük oranda okul ortamında (%45) ve öğretmenler tarafından yürütüldüğü tespit edilmiştir. Bağımlı değişkenlerin çoğunlukla sosyal etkileşim ve iletişim becerileri üzerinde yoğunlaştığı, son yıllarda ise güvenlik becerilerine ve dijital sosyal öykü uygulamalarına yönelik belirgin bir eğilim olduğu belirlenmiştir. İncelenen deneysel araştırmaların tamamında sosyal öykülerin hedeflenen becerilerin öğretiminde etkili bulunduğu rapor edilmiştir. Çalışmalar, kalite göstergeleri açısından gözlemciler arası güvenilirlik (%83,8), uygulama güvenilirliği (%83,8), sosyal geçerlik (%87,1) ve izleme (%87,1) verilerini yüksek oranda raporlamıştır. Sonuç olarak, sosyal öykülerin ulusal alanyazında etkili ve giderek yaygınlaşan kanıt temelli bir uygulama olduğu görülmekle birlikte; yöntemin farklı yetersizlik gruplarında ve çeşitli yaşam becerilerinde kullanımının yaygınlaştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca, ileri araştırmalar için tek denekli araştırmalarda kalite göstergelerinin raporlanma standartlarının artırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Öykü, İçerik Analizi, Özel Eğitim, Otizm Spektrum Bozukluğu

AN ANALYSIS OF POSTGRADUATE THESES USING SOCIAL STORY INTERVENTIONS IN TURKİYE BETWEEN 2010 AND 2025

*Graduate Student Muhammet ÇAN, Trabzon University, Institute of Graduate Studies,
muhammet_can24@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0009-0003-8757-1155>*

*Assist. Prof. Dr. Pınar YAŞAR HAYAL, Trabzon University, Fatih Faculty of Education,
pinaryasar@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6059-8206>*

Abstract

Social skills are of great importance for individuals' participation in social life, the quality of peer relationships, and adaptation processes. It is known that individuals diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD), a neurodevelopmental disability, experience significant difficulties in social interaction and communication. To



intervene in these complex deficits, researchers have focused on evidence-based practices. Social stories, classified as an evidence-based practice in international reports, are an effective method aiming to explain social situations that the individual has difficulty understanding through structured short texts. Although studies on the use of social stories are increasing in the literature, there is a need for research that holistically evaluates methodological quality and current thematic trends. Accordingly, the purpose of this study is to examine postgraduate theses utilizing social story interventions in Turkey between 2010 and 2025, describing their methodological and content-related characteristics and revealing current research trends in the field. A descriptive survey model was employed, and descriptive content analysis and categorical analysis techniques, which are qualitative research methods, were used for data analysis. The data source consisted of a total of 31 postgraduate theses (19 master's and 12 doctoral) accessed through the Council of Higher Education National Thesis Center (YÖKTEZ) and selected via criterion sampling. Based on the analysis of the data collected using the developed review form, it was observed that a vast majority of the studies (80.6%) were designed with a quantitative research approach, particularly utilizing single-subject research models (77.4%). It was determined that the participant groups predominantly consisted of individuals diagnosed with ASD (72.4%), and the interventions were largely implemented in school settings (45%) by teachers. While the dependent variables mostly focused on social interaction and communication skills, a significant trend towards safety skills and digital social story applications has been identified in recent years. All reviewed experimental studies reported that social stories were effective in teaching targeted skills. In terms of quality indicators, the studies reported interobserver agreement (83.8%), treatment integrity (83.8%), social validity (87.1%), and follow-up data (87.1%) at high rates. In conclusion, although social stories are an effective and increasingly common evidence-based practice in the national literature, there is a need to expand the use of the method across different disability groups and various life skills. Furthermore, improving the reporting standards of quality indicators in single-subject research is recommended for future studies.

Keywords: *Social Story, Content Analysis, Special Education, Autism Spectrum Disorder*

GİRİŞ

Sosyal becerilerin bireylerin sosyal ortamlarda karşılaştıkları durumları anlamlandırmalarına ve bu durumlara uygun tepkiler vermelerine olanak tanıyan, öğrenilmiş davranış örüntülerinden oluşan bir yapı olduğu ifade edilmektedir (Rutherford, Mathur, Sarup, Quinn ve Mary, 1998; Kapıkıran, İvrendi ve Adak, 2006). Bu becerilerin; iletişim başlatma ve sürdürme, problem çözme, duygu düzenleme ve sosyal rollere uyum sağlama gibi çok sayıda alt bileşeni içerdiği belirtilmektedir (Kapıkıran vd., 2006; Sucuoğlu, Çiftçi-Tekinarslan & Sazak-Pınar, 2013). Alanyazında sosyal becerilerin yalnızca tekil davranışların öğrenilmesiyle sınırlı olmadığı, bireyin bu becerileri farklı ortam, kişi ve durumlara genellebilmesiyle “sosyal yeterlilik” boyutuna ulaştığı vurgulanmaktadır (Dağseven, 2018; Sucuoğlu vd., 2013). Bu nedenle sosyal yeterliliğin, bireyin sosyal yaşama katılımı, akran ilişkilerinin niteliği ve akademik uyumla yakından ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Baran & Cavkaytar, 2007; Sucuoğlu vd., 2013).

Sosyal becerilerin edinimi ve işlevsel biçimde kullanımı, özellikle nörogelişimsel bozukluklar söz konusu olduğunda temel bir sınırlılık olarak karşımıza çıkmaktadır (APA, 2013; Matson, Matson & Rivet, 2007). Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), sosyal iletişim ve etkileşimde kalıcı yetersizlikler ile sınırlı ve yineleyici davranış örüntülerinin bir arada görüldüğü bir tablo olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013). OSB tanılı bireylerin sosyal ipuçlarını yorumlama, ortak dikkat kurma, akranlarla etkileşim başlatma ve sürdürme gibi alanlarda belirgin güçlükler yaşadıkları ifade edilmektedir (Girli, 2004; Hardman vd., 2014; Matson vd., 2007). Amerika Birleşik Devletleri Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi (CDC, 2023) tarafından yayımlanan raporda OSB görülme sıklığının her 36 çocuktan 1'ine yükseldiğinin belirtilmesi bu alanda etkili müdahalelere duyulan gereksinimin giderek arttığını göstermektedir (CDC, 2023).

OSB olan bireylerin yaşadığı bu karmaşık sosyal beceri yetersizliklerine müdahale etmek amacıyla



bilimsel araştırmalarla kanıtlanmış "kanıt temelli uygulamalara" (EPB) odaklanılmıştır (Cook & Odom, 2013). Ulusal Otizm Merkezi (NAC, 2015), Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (NPDC, 2014) ve National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice (NCAEP, 2020) tarafından yayımlanan raporlarda, sosyal öykülerin OSB olan bireyler için kanıt temelli bir müdahale olarak sınıflandırıldığı görülmektedir (NAC, 2015; NPDC, 2014; Steinbrenner vd., 2020). Bu raporlarda sosyal öykülerin özellikle sosyal etkileşim, uygun davranış geliştirme ve problem davranışların azaltılmasına yönelik çalışmalarda etkili sonuçlar verdiği ifade edilmektedir (Steinbrenner vd., 2020).

Carol Gray tarafından 1990'lı yılların başında geliştirilen sosyal öyküler, bireyin anlamakta güçlük çektiği sosyal durumları yapılandırılmış ve bireyselleştirilmiş kısa metinler aracılığıyla açıklamayı amaçlayan bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Gray & Garand, 1993; Gray, 2000). Sosyal öykülerde, hedeflenen sosyal durum, bu duruma ilişkin bağlamsal ipuçları, diğer kişilerin olası görüş ve duyguları ile beklenen uygun tepkilerin açık ve anlaşılır bir dille anlatıldığı belirtilmektedir (Delano & Snell, 2006; Sansosti, Powell-Smith & Kincaid, 2004; Scattone vd., 2002). Bu öykülerin, bireyin "kim, ne, nerede, ne zaman, neden ve nasıl" (5N 1K) sorularına yanıt bulmasına yardımcı olarak sosyal durumlara daha hazırlıklı girmesini hedeflediği ifade edilmektedir (Delano & Snell, 2006; Scattone vd., 2002).

Sosyal öykülerin hazırlanmasına ilişkin ilkelerin ayrıntılı biçimde Carol Gray (2010) tarafından yapılandırıldığı, bu süreçte hedef davranışın belirlenmesi, bağlamsal bilgilerin toplanması, öykünün yazılması ve başlık oluşturulması gibi aşamaların yer aldığı belirtilmektedir (Vuran ve Turhan, 2012; Gray, 2015). Bu aşamalarda bireyin dil düzeyi, ilgi alanları ve performans özelliklerine uygun bir anlatım seçilmesinin, sosyal öykülerin etkililiğini artırdığı ifade edilmektedir (More, 2018; Olçay Gül & Tekin İftar, 2012). Bunların yanında sosyal öykülerin olumlu bir dil kullanılarak, betimleyici cümlelerin ağırlıkta olduğu bir yapı ile düzenlenmesinin önerildiği görülmektedir (Gray, 2010; Kırcaali-İftar, 2015).

Sosyal öykülerin kullanım alanının yalnızca OSB olan bireyler ile sınırlı olmadığı, zihinsel yetersizlik ve öğrenme güçlüğü gibi farklı tanı gruplarındaki bireylerle yürütülen çalışmalarda da kullanıldığı bilinmektedir (Kim, Blair & Lim, 2014; Kurt & Kutlu, 2019). Bu çalışmalarda sosyal öykülerin sosyal iletişim, uygun sınıf içi davranışlar, öz bakım ve günlük yaşam becerilerinin öğretiminde kullanılabildiği görülmektedir (Gökkaya-Horzum, 2021; Hagiwara & Myles, 1999; Kim vd., 2014). Gelişimsel yetersizlikleri olan bireylerin istismar ve güvenlik tehditlerine karşı daha savunmasız gruplar arasında yer aldığı, bu nedenle sosyal öykülerin güvenlik becerileri öğretiminde de sıkça tercih edildiği belirtilmektedir (Kutlu, 2016; Süzer, 2015; Uçar Rasmussen & Çifci Tekinarslan, 2024). Örneğin cinsel istismarı önleyici farkındalık davranışlarının (Süzer, 2015), tanımadığı kişilerden kaçınma becerilerinin (Kutlu, 2016) ve öz bakım becerilerinin (Hagiwara & Myles, 1999) sosyal öyküler aracılığıyla öğretildiği çalışmaların bulunduğu ifade edilmektedir.

Uluslararası alanyazında sosyal öykülerin, kendini düzenleme, uygun sosyal davranış geliştirme ve problem davranışların azaltılması gibi alanlarda da kullanıldığı ve çeşitli tek denekli araştırma bulgularına göre etkili bir müdahale seçeneği olarak raporlandığı görülmektedir (Scattone vd., 2002; Tincani, 2004). Ulusal alanyazında yürütülen çalışmaların da genel olarak sosyal öykülerin hedeflenen becerilerin kazanımı, sürdürülmesi ve genellenmesinde olumlu sonuçlar ortaya koyduğunu gösterdiği belirtilmektedir (Dablan & Bağlama, 2020; Özogul vd., 2024).



Sosyal öykülerin kanıt temelli bir uygulama olarak sınıflandırılmasının, sahada bu yöntemin her zaman doğru ve standartlara uygun biçimde kullanıldığı anlamına gelmediği de çeşitli çalışmalarda vurgulanmaktadır (Dev, 2014; Dobbins vd., 2010). Eğitimcilerin ve ebeveynlerin sosyal öyküleri kimi zaman yalnızca “hikâye okuma” etkinliği gibi algıladıkları, yazım ilkelerine her zaman dikkat etmedikleri ifade edilmektedir (Dev, 2014; Dobbins vd., 2010). Bu nedenle alanyazında, öğretmenlere (Değirmenci, 2018), öğretmen adaylarına (Akgün Giray, 2015) ve ebeveynlere (Acar, 2015; Olçay Gül, 2012) sosyal öykü yazma ve sunma becerilerinin kazandırılmasına yönelik çalışmaların arttığı görülmüştür.

Son yıllarda sosyal öykü uygulamalarında dijitalleşmenin belirgin bir eğilim olarak öne çıktığı da ifade edilmektedir. Geleneksel kitapçık temelli sosyal öykülerin yerini giderek tablet, bilgisayar ve akıllı telefonlar aracılığıyla sunulan dijital sosyal öykülere bıraktığı, bu biçimlerin görsel zenginlik, etkileşim ve hızla güncellenebilme açısından avantaj sağladığı belirtilmektedir (More, 2008; Ünay vd., 2025). Ulusal çalışmalarda dijital sosyal öykülerin öğretmenler ve öğrenciler tarafından erişilebilir ve işlevsel bulunduğu, bazı durumlarda motivasyonu artırıcı bir araç olarak değerlendirildiği rapor edilmektedir (Ünay vd., 2025). Uluslararası araştırmalarda ise dijital sosyal öykülerin, sosyal iletişim başlatma, rutin değişikliklerine uyum sağlama ve davranış düzenleme alanlarında geleneksel formata benzer ya da daha yüksek etki düzeyleriyle ilişkilendirilebildiği ifade edilmektedir (Chan & O'Reilly, 2008; Schneider & Goldstein, 2010).

Araştırmanın Önemi

Ulusal alanyazında sosyal öykü uygulamalarına yönelik çeşitli derleme çalışmaları bulunduğu görülmektedir (Karaarslan & Kutlu, 2010; Diken & Güven, 2014; Güven & Vuran, 2015; Özoğul vd., 2024, Yirci & Koçak, 2026). Bu çalışmaların sosyal öykünün temel ilkelerini, kullanım alanlarını ve belirli dönemlerdeki araştırma eğilimlerini ortaya koyması bakımından önemli katkılar sunduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte, mevcut derlemelerin kapsadığı yılların sınırlı olması, özellikle 2020 sonrası ortaya çıkan yeni tematik alanların ve yöntemsel eğilimlerin bütüncül bir şekilde yansıtılmasını güçleştirmektedir. Son yıllarda dijital sosyal öykü uygulamaları (Ünay vd., 2025), teknoloji destekli öğretim yaklaşımları (More, 2008), uygulayıcı eğitime yönelik çalışmalar (Acar, 2015; Değirmenci, 2018) ve güvenlik becerilerinin öğretilmesine ilişkin artan araştırmalar (Kutlu, 2016; Süzer, 2015; Uçar-Rasmussen & Çifci-Tekinarslan, 2024) önceki derlemelerde yeterince ele alınmamaktadır. Bu durum, daha güncel ve kapsamlı bir inceleme yapılmasının gerekliliğine işaret etmektedir (Dablan & Bağlama, 2020; Özoğul vd., 2024).

Sosyal öyküleri konu alan lisansüstü tezlerin yöntemsel açıdan incelenmesinin de önemli bir gereksinim olduğu görülmektedir. Horner ve diğerleri (2005) ile Kratochwill ve diğerlerinin (2013) tek denekli araştırmalar için önerdiği kalite göstergeleri; uygulama güvenilirliği, gözlemciler arası güvenilirlik, sosyal geçerlik, genelleme ve izleme verilerinin raporlanmasına özel dikkat gösterilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Türkiye’de yayımlanan tezlerin bu kalite göstergeleri açısından ne ölçüde yeterli olduğuna dair kapsamlı ve güncel incelemelerin sınırlı olması, alanda metodolojik bütünlüğü değerlendirmeyi zorlaştırmaktadır (Güven & Vuran, 2015; Özoğul vd., 2024). Bu nedenle sosyal öykü yöntemini kullanan tezlerin kalite göstergeleri bakımından incelenmesinin, ulusal kanıt temeline ilişkin önemli veriler sunacağı düşünülmektedir.

Bunların yanında, sosyal öykülerin kullanım alanlarının son yıllarda çeşitlilik gösterdiği ifade edilmektedir. Erken dönem çalışmalarda sosyal etkileşim, uygun sınıf davranışları ve duyguların düzenleme



gibi alanlara odaklanılırken (Scattone vd., 2002; Chan & O'Reilly, 2008), son yıllarda güvenlik becerileri (Kutlu, 2016; Süzer, 2015), çevrim içi güvenlik ve dijital risk farkındalığı (Kaya, 2022; Kurtça, 2022), öz bakım becerileri (Hagiwara & Myles, 1999) ve öğretmen/ebeveyn eğitime dayalı sosyal öykü uygulamaları (Acar, 2015; Akgün Giray, 2015; Değirmenci, 2018) gibi farklı temalar ön plana çıkmaktadır. Bu çeşitlilik, sosyal öykü uygulamalarının Türkiye’de nasıl bir gelişim gösterdiğini ve hangi alanlarda yoğunlaştığını incelemeyi önemli hâle getirmektedir.

Dijitalleşme ve teknoloji entegrasyonu da sosyal öykü uygulamalarında dikkat çeken bir eğilim olarak ortaya çıkmaktadır. Tablet, telefon ve bilgisayarlar aracılığıyla sunulan dijital sosyal öykülerin erişilebilirliği artırdığı ve öğrencilerin motivasyonunu destekleyebildiği belirtilmektedir (More, 2008; Ünay vd., 2025). Uluslararası çalışmalarda dijital sosyal öykülerin sosyal iletişim, problem davranış azaltma ve rutin değişikliklerine uyum gibi alanlarda etkili olabildiği ifade edilmektedir (Schneider & Goldstein, 2010; Leaf vd., 2012). Ancak ulusal tezlerde dijital sosyal öykü kullanımının hangi düzeyde benimsendiğine dair sistematik bir değerlendirme bulunmamaktadır; bu durum da alanyazında bir boşluğa işaret etmektedir.

Ulusal alanyazında sosyal öykü kullanılan lisansüstü tezlerin 2010–2025 yılları arasında kapsamlı biçimde incelenmesi tematik eğilimlerin ve yöntemsel özelliklerin ayrıntılı olarak ortaya konulmasını sağlaması bakımından önem taşımaktadır. Bu araştırmanın, ulusal alanyazında sosyal öykü uygulamalarının güncel durumunu görünür kılacağı, güçlü ve sınırlı yönleri ortaya koyarak gelecekte yapılacak çalışmalara yol göstereceği düşünülmektedir. Elde edilen bulguların, uygulayıcılar (öğretmenler, özel eğitim uzmanları, ebeveynler) için sosyal öykü kullanımına yönelik daha bilinçli ve nitelikli bir yaklaşım geliştirilmesine katkı sağlayabileceği ifade edilmektedir.

Bu araştırmanın genel amacı, 2010–2025 yılları arasında Türkiye’de sosyal öykü uygulamasının kullanıldığı lisansüstü tezleri inceleyerek bu çalışmaların yöntemsel ve içeriksel özelliklerini betimlemek ve alandaki araştırma eğilimlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmaktadır.

- Sosyal öykü uygulamasının kullanıldığı lisansüstü tezlerin türlerine, yayımlandıkları yıllara, tamamlandıkları üniversitelere ve bağlı oldukları enstitü/anabilim dallarına göre dağılımları nasıldır?
- Sosyal öykü uygulamasının kullanıldığı lisansüstü tezlerde yer alan katılımcıların tanı türlerine, yaş gruplarına, katılımcı sayılarına ve devam ettikleri eğitim kademelerine göre dağılımları nasıldır?
- Sosyal öykü uygulamasının kullanıldığı lisansüstü tezlerde uygulayıcıların rolleri ve mesleki özelliklerine göre dağılımları nasıldır?
- Sosyal öykü uygulamasının gerçekleştirildiği ortamların tezlerdeki dağılımları nasıldır?
- Sosyal öykü uygulamasının kullanıldığı lisansüstü tezlerde hedeflenen beceri alanlarının dağılımları nelerdir?
- Sosyal öykü uygulamasının yer aldığı lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma yöntemlerinin, desenlerinin ve örneklem belirleme yöntemlerinin dağılımları nasıldır?
- Sosyal öykü uygulamasının kullanıldığı lisansüstü tezlerde tercih edilen veri toplama araçlarının ve veri analiz yöntemlerinin dağılımları nasıldır?



- Sosyal öykü uygulamasının kullanıldığı lisansüstü tezlerde raporlanan kalite göstergelerinin (gözlemciler arası güvenirlik, uygulama güvenirliği, sosyal geçerlik, genelleme ve izleme) dağılımları nasıldır?
- Sosyal öykü uygulamalarının etkililik, genelleme ve kalıcılık sonuçlarına göre lisansüstü tezlerin dağılımları nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, Türkiye’de sosyal öykünün kullanıldığı lisansüstü tezlerin kapsamlı biçimde incelenmesini amaçladığı için betimsel tarama modeli kapsamında desenlenmektedir (Karasar, 2016). Betimsel tarama modeli, belirli bir konuya ilişkin mevcut durumun ayrıntılı biçimde ortaya konmasına ve verilerin sistematik bir biçimde karşılaştırılmasına olanak tanımaktadır. Bu yönüyle model, sosyal öykü uygulamalarının yıllar içerisindeki tematik ve yöntemsel eğilimlerini görünür kılmak için uygun bir çerçeve sunmaktadır.

Veri analizi sürecinde betimsel içerik analizi yöntemi tercih edilmektedir. Betimsel içerik analizi, nitel veri analizi yöntemleri arasında yer almakta olup incelenen çalışmaların önceden belirlenmiş kategorilere göre sınıflandırılmasını ve belirli temalar altında anlamlandırılmasını amaçlamaktadır (Çalık & Sözbilir, 2014). Bu yaklaşım, eğitim araştırmalarında geniş veri setlerinin sistematik kodlanması ve eğilimlerin ortaya çıkarılması için yaygın olarak kullanılmaktadır (Suri & Clarke, 2009).

Veri Kaynağı ve Dahil Edilme Kriterleri

Bu araştırmanın veri kaynağını, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nde (YÖKTEZ) erişime açık durumda bulunan lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Sosyal öykü uygulamasına ilişkin tezlere ulaşmak amacıyla YÖKTEZ üzerinde kapsamlı ve çok aşamalı bir tarama süreci yürütülmüştür. Verilerin seçimi sürecinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırma amacıyla uyumlu olarak belirli koşulları karşılayan durumların seçilmesi esasına dayanır (Patton, 2014). Bu ölçütler araştırmacı tarafından geliştirilebileceği gibi, alanyazında daha önce belirlenmiş ölçütler de temel alınabilir (Marshall & Rossman, 2014). Taramaya başlamadan önce sistemde aranacak alan, izin durumu ve tez türü seçenekleri herhangi bir sınırlama yapılmaksızın “tümü” olarak işaretlenmiştir. Sosyal öykü kavramına ilişkin farklı sözcük kullanımlarını kapsayabilmek amacıyla arama kutusuna sırasıyla “sosyal öykü”, “sosyal öyküler”, “social story” ve “social stories” ifadeleri girilmiştir. Bu dört arama sonucunda toplam 146 tez kaydına ulaşılmıştır. Elde edilen tezlerin başlık ve özetleri tek tek incelenmiş, içerik bakımından birbirinin aynısı olan, tekrar eden tezler belirlenerek dışlanmıştır. Sosyal öykü kavramını özel eğitim bağlamı dışında (örneğin edebiyat, dilbilim, psikoloji kuramı, iletişim çalışmaları gibi farklı disiplinlerde) kullanan ve özel gereksinimleri olan bireylerle ilgili olmayan 15 tez konu kapsamı dışında değerlendirilerek analizden çıkarılmıştır. Sürecinin sonunda, sosyal öykünün öğretim yöntemi, müdahale aracı veya araştırmanın temel bileşeni olarak kullanıldığı ve belirlenen ölçütleri karşılayan toplam 31 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Bu tezlerin tamamı 2010 yılı ile 2025 yılının haziran ayı arasında yayımlanmış, Türkçe olarak yazılmış ve YÖKTEZ sisteminde tam metin erişimine açık olduğu için çalışmaya dahil edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Kodlama Süreci

Araştırmada veriler, YÖK Ulusal Tez Merkezi’nden elde edilen ve araştırmacı tarafından belirlenen



dahil edilme ölçütlerini karşılayan lisansüstü tezlerin tam metinlerinin incelenmesi yoluyla toplanmış; analiz sürecinde kullanılacak bilgilerin sistematik biçimde elde edilebilmesi için araştırmacı tarafından kapsamlı bir “Sosyal Öykünün Kullanıldığı Lisansüstü Çalışmaları İnceleme Formu” hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan inceleme formu, çalışmanın alt amaçlarında yer alan değişkenlerle uyumlu olacak şekilde yapılandırılmıştır. Hazırlanan inceleme formu, her bir teze ilişkin temel bilgilerin sistematik biçimde toplanmasına imkân tanıyacak şekilde tasarlanmıştır. Form, tezlerin türü, yayımlandığı yıl, üniversitesi ve anabilim dalına ilişkin bilgiler içermektedir. Buna ek olarak tanı, yaş grubu ve sayı gibi katılımcı özellikleri ile uygulayıcının rolü, uygulamanın gerçekleştirildiği ortam, hedeflenen beceri alanı ve sosyal öykünün sunum biçimine yönelik kategoriler yer almaktadır. Araştırma yöntemi ve deseni, örneklem belirleme yaklaşımı, katılımcıların devam ettiği eğitim kademesi, kullanılan veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri de formun kapsamına dâhil edilmiştir. Gözlemciler arası güvenirlik, uygulama güvenirliği, sosyal geçerlik, genelleme ve izleme verileri gibi kalite göstergelerine ilişkin bilgiler de aynı form aracılığıyla sistematik olarak kaydedilmiştir. Tezlerin her biri bu formda yer alan alt başlıklara göre ayrıntılı biçimde okunmuş ve her bir kategoriye ilişkin bilgiler forma işlenmiştir. Kodlamanın tutarlı biçimde yürütülmesini sağlamak amacıyla tezlerde yer alan bilgiler ikinci kez kontrol edilmiştir. Özellikle yöntem ve bulgular bölümlerindeki tablolara, raporlanan güvenirlik ölçümlerine ve uygulama açıklamalarına yeniden bakılarak kodlamalar doğrulanmıştır. İncelenen çalışmalar türlerine göre “YL” (yüksek lisans tezi) ve “D” (doktora tezi) şeklinde kodlanarak veri setinde bu kodlama kullanılmıştır. Bu sistematik süreç, araştırmacının analiz aşamasında kullanılacak ham verilerin bütüncül, güvenilir ve tutarlı biçimde hazırlanmasını sağlamıştır.

Araştırma Etiği

Bu araştırma, doküman incelemesine dayalı bir çalışma olup yalnızca kamuya açık kaynaklardan erişilebilen lisansüstü tezlerin incelenmesi yoluyla yürütülmüştür. Araştırma sürecinde hiçbir katılımcının kişisel verisine doğrudan erişilmemiş, herhangi bir müdahale veya uygulama gerçekleştirilmemiştir. İncelenen tezler Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nde (YÖKTEZ) yer alan, erişim izni açık olan çalışmalardan oluştuğu için araştırma süreci kişisel veri güvenliği açısından herhangi bir risk taşımamaktadır. Tezlerde yer alan bilgiler yalnızca bilimsel amaç doğrultusunda kullanılmış, çalışmalara ilişkin içerikler hiçbir şekilde değiştirilmemiş, çarpıtılmamış ya da araştırmacının yorumları dışında yeniden üretilmemiştir. Araştırma sürecinde araştırma etiği kurallarına, akademik dürüstlük ilkelerine ve bilimsel yayıncılık standartlarına uygun hareket edilmiştir. Bu nedenle çalışma kapsamında etik kurul izni gerektiren herhangi bir işlem bulunmamaktadır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi kapsamında kullanılan kategorik çözümleme tekniği ile sistematik biçimde incelenmiştir. Kategorik çözümleme, metin temelli verilerin anlamlı birimlere ayrıştırılması, bu birimlerin belirlenen temalara göre sınıflandırılması ve elde edilen sınıflandırmanın betimsel olarak yorumlanması esasına dayanan bir analiz yaklaşımıdır (Mayring, 2004; Schreier, 2014). Bu doğrultuda araştırmacının alt amaçlarında tanımlanan kategoriler analiz sürecinin temel çerçevesini oluşturmuş; her tez, kodlama formunda yer alan başlıklar izlenerek ayrıntılı biçimde çözümlenmiştir. Kodlama formuna aktarılan veriler Microsoft Excel ortamında düzenlenmiş ve bu düzenleme sonucunda araştırmacının ham veri setini oluşturan tablo elde edilmiştir. Söz konusu tablo, tezlerin yıl, tez türü, üniversite, katılımcı özellikleri, uygulayıcı rolleri, beceri alanları, sosyal öykü sunum biçimleri, araştırma yöntemleri, desenleri, örneklem türleri, veri toplama araçları, analiz teknikleri ve raporlanan



kalite göstergeleri açısından karşılaştırmalı biçimde değerlendirilebilmesine olanak sağlamıştır. Analiz sürecinde her kategori için frekans ve yüzde değerleri hesaplanmış; elde edilen bulgular doğrultusunda tezlerin yöntemsel ve içeriksel eğilimleri betimsel olarak yorumlanmıştır. Bazı tezlerde bir kategori altında birden fazla öge bulunabildiğinden, kodlamalar toplam tez sayısından fazla veri noktası ortaya çıkarabilmiştir; bu durum içerik analizinin doğasına uygun şekilde değerlendirilmiştir. Kodlamanın bütüncül ve tutarlı biçimde yürütülmesi amacıyla tezlerin yöntem ve bulgular bölümleri gerektiğinde yeniden gözden geçirilerek veri girişleri kontrol edilmiş ve olası sınıflama hatalarının önüne geçilmiştir. Tüm bu adımların sonunda, araştırmanın veri seti içerik analizi sürecine uygun şekilde çözümlenmiş ve elde edilen veriler çalışmanın bulgular bölümünde tablolar ve betimsel açıklamalarla sunulmuştur.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, Türkiye’de sosyal öykü uygulamasının kullanıldığı lisansüstü tezleri belirli ölçütlere göre inceleyerek kapsamlı bir görünüm sunmakla beraber bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle araştırmanın veri kaynağı yalnızca YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde erişime açık durumda olan tezlerle sınırlıdır. Erişime kapalı tezler veri setine dahil edilemediğinden, bulgular lisansüstü çalışmaların tamamını yansıtmayabilir. Bunun yanında inceleme sürecinde yalnızca Türkçe yazılmış tezlerin değerlendirilmiş olması, farklı dillerde hazırlanmış olası çalışmalara ulaşılmasını sınırlamaktadır. İnceleme formunda yer alan kategoriler araştırmanın amaçları doğrultusunda belirlenmiştir. Bu sebeple sosyal öykü uygulamasına ilişkin tezlerde bulunabilecek diğer bazı özgün unsurlar bu kapsamın dışında kalmış olabilir. Araştırma yalnızca tez çalışmalarını temel aldığı için hakemli makaleler, konferans bildirileri ve diğer akademik yayın türleri bu kapsamda incelenmemiştir. Bu nedenlerle elde edilen sonuçlar, belirlenen örneklem ve araştırma sınırları çerçevesinde değerlendirilmelidir.

BULGULAR

Analiz sürecinin ilk adımı olarak, incelemeye dahil edilen 31 lisansüstü tez, türlerine göre "D" (Doktora) ve "YL" (Yüksek Lisans) olarak gruplandırılarak kodlanmıştır. Sonraki analiz tablolarında her bir çalışmaya bu kodlar üzerinden atıfta bulunulacaktır.

Kod	Yazar	Yıl
YL1	Balçık, Behre	2010
YL2	Akgün Giray, Dilay	2015
YL3	Süzer, Tanyel	2015
YL4	Çakmak, Mustafa	2017
YL5	Akçayır, İrem	2018
YL6	Türker, Orhun	2018
YL7	Demir, Selin	2018
YL8	Yapıcı, Yasemin Gizem	2019
YL9	Gökkaya Horzum, İrem	2021
YL10	Kaya, Nihal Hivda	2022
YL11	Bunyak, Sinem	2022



Doktora Tezleri

Yüksek Lisans Tezleri

Kod	Yazar	Yıl
D1	Olçay Gül, Seray	2012
D2	Acar, Çimen	2015
D3	Turhan, Ceyda	2015
D4	Sani Bozkurt, Sunagül	2016
D5	Geboloğlu, Banu	2016
D6	Kutlu, Metehan	2016
D7	Talas, Sertan	2017
D8	Değirmenci, Hatice Deniz	2018
D9	Pektaş, Songül	2019
D10	Çetrez Arıcan, Galibiye	2019
D11	Dargut Güler, Tülay	2019
D12	Karşıyakalı Doğan, Didem Mutlu	2020

YL12	Hamurcu Çelik, Ebru	2022
YL13	Korkmazer Özdemir, Esra	2023
YL14	Samur, Taner	2023
YL15	Aslantaş, Hatice Umay	2023
YL16	Pekince Koç, Tuğba	2024
YL17	Ulaşman, Seçil	2024
YL18	Musayeva, Shirin	2024
YL19	Çevik, Sevgi	2025

Bu bölümde, sosyal öyküler alanında yapılmış ve incelemeye dahil edilmiş 31 lisansüstü tezin, belirlenen kategorilere göre kategorik çözümleme tekniği ile analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Çalışmalar, "Yüksek Lisans" (YL) ve "Doktora" (D) olarak kodlanmış ve analizlerde bu kodlar kullanılmıştır.

İncelenen Çalışmaların Tez Türüne Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 1. İncelenen Çalışmaların Tez Türüne Göre Dağılımı

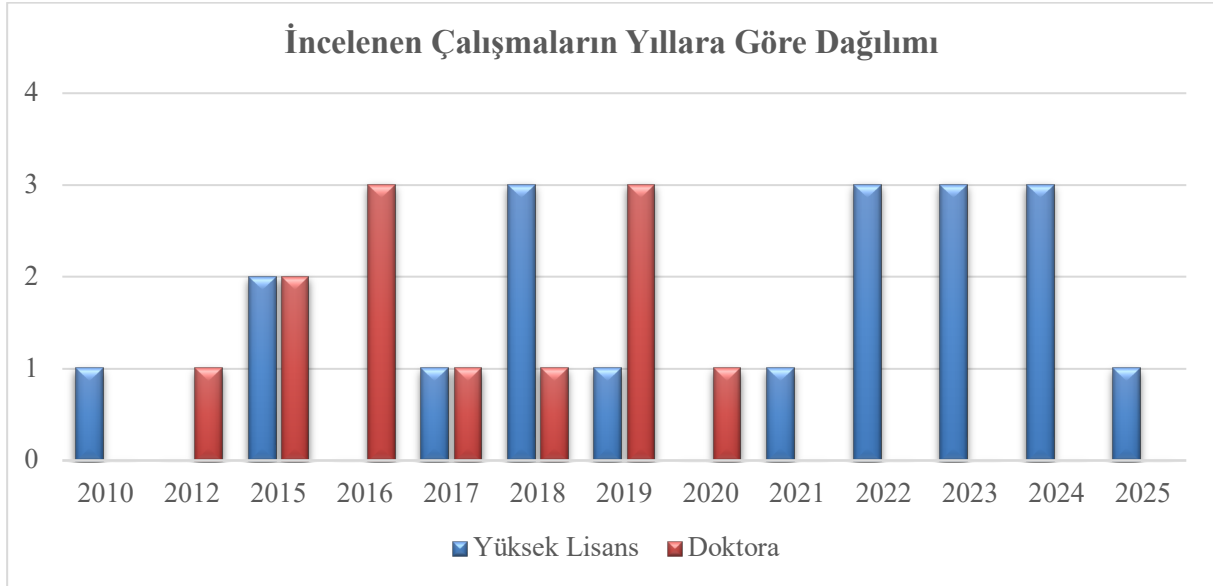
Tez Türü	f	%	İncelenen Çalışmaların Kodları
Yüksek Lisans	19	61.3	YL1, YL2, YL3, YL4, YL5, YL6, YL7, YL8, YL9, YL10, YL11, YL12, YL13, YL14, YL15, YL16, YL17, YL18, YL19
Doktora	12	38.7	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12
Toplam	31	100	

Tablo 1 incelendiğinde, Türkiye'de sosyal öyküler üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların büyük bir bölümünün yüksek lisans düzeyinde olduğu görülmektedir. İncelenen 31 çalışmanın 19'u (%61.3) yüksek lisans tezi iken, 12'si (%38.7) doktora tezidir. Bu bulgu, konunun lisansüstü eğitime yeni



başlayan araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edildiğini, ancak alanda daha derinlemesine ve kapsamlı çalışmaların yapıldığı doktora düzeyinde de önemli bir ilgi olduğunu göstermektedir.

İncelenen Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

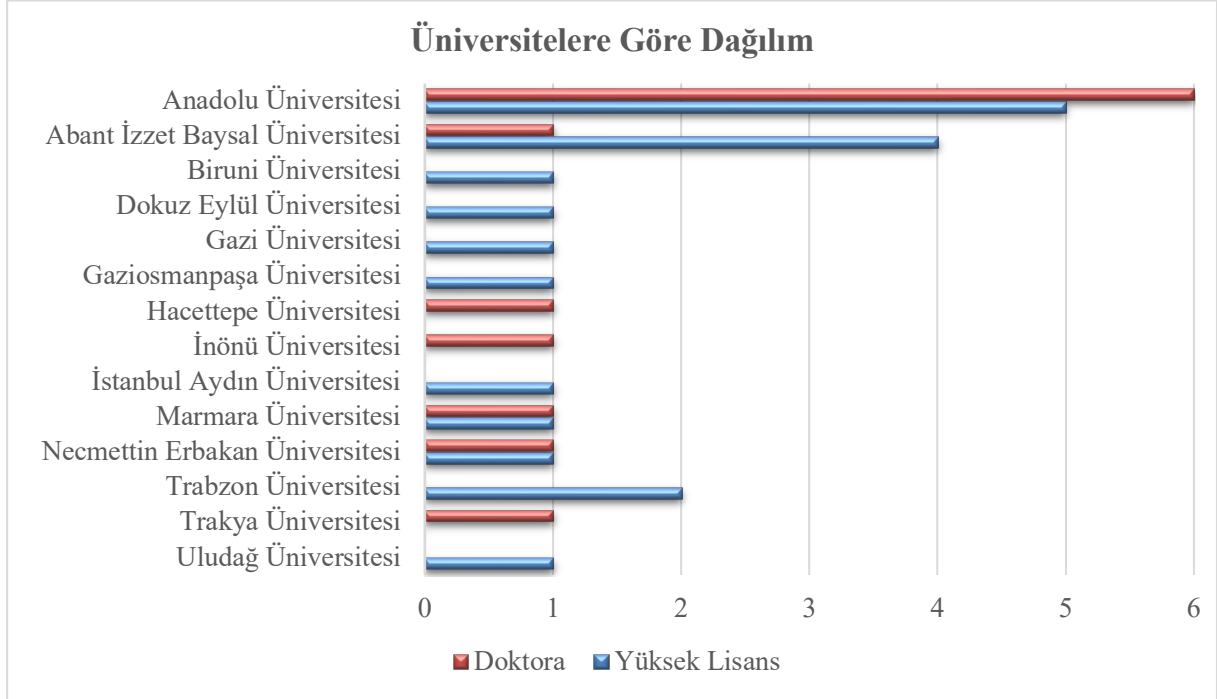


Grafik 1. İncelenen Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Grafik 1'e göre, sosyal öyküler konulu tezlerin 2015 yılından itibaren belirgin bir artış gösterdiği görülmektedir. Özellikle 2015, 2018 ve 2019 yıllarında dörder çalışma ile en yüksek yoğunluğa ulaşılmıştır. 2022'den itibaren de konu üzerine düzenli bir şekilde çalışmaların yapılmaya devam ettiği gözlenmektedir. Bu durum, sosyal öykülerin ulusal alan yazınında son on yılda giderek artan bir akademik ilgi gördüğünü ve güncelliğini koruyan bir araştırma teması olarak öne çıktığını göstermektedir.

İncelenen Çalışmaların Üniversitelere Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Grafik 2'ye göre, sosyal öyküler alanında yapılan lisansüstü tezlerin üçte birinden fazlası (%35.5) Anadolu Üniversitesi'nde gerçekleştirilmiştir; %16,1'lik oranla Abant İzzet Baysal Üniversitesi takip etmektedir. Bu iki üniversitenin alanda öncü konumda olduğu görülmektedir. Bu bulgu, konunun belirli üniversitelerde yoğunlaşmakla birlikte ülke genelinde farklı kurumlardaki araştırmacılar tarafından da ele alındığını göstermektedir.



Grafik 2. İncelenen Çalışmaların Üniversitelere Göre Dağılımı

İncelenen Çalışmaların Araştırma Modeline Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, çalışmaların araştırma modellerine göre dağılımı incelenmiştir.

Tablo 2. İncelenen Çalışmaların Araştırma Modeline Göre Dağılımı

Araştırma Modeli	f	%	İncelenen Çalışmaların Kodları
Nicel (Tek Denekli)	2 4	77.4	D2, YL1, D3, YL2, YL3, D5, D6, D7, D8, YL5, YL6, D9, D10, YL8, D11, D12, YL9, YL10, YL13, YL14, YL15, YL16, YL17, YL19
Karma	3	9.7	D1, D4, YL11
Nitel	3	9.7	YL4, YL7, YL12
Nicel (Yarı Deneyssel)	1	3.2	YL18
Toplam	3 1	100	

Tablo 2 incelendiğinde, sosyal öyküler alanında gerçekleştirilen lisansüstü çalışmaların büyük bir çoğunluğunun (%80,6) nicel araştırma yaklaşımını benimsediği görülmektedir. Nicel araştırmalar arasında ise, toplam çalışmaların %77,4'ünü oluşturan **tek denekli araştırma modelinin** en fazla tercih edilen yöntem olduğu dikkat çekmektedir. Bu bulgu, sosyal öykülerin etkilerinin birey düzeyinde ve davranışsal değişimler üzerinden incelenmesine yönelik belirgin bir eğilimi ortaya koymaktadır. Buna karşılık, alanda **nitel** (%9,7) ve **karma** (%9,7) araştırma yaklaşımlarının kullanıldığı çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir.

İncelenen Çalışmaların Yöntemine İlişkin Bulgular



Bu bölümde, incelenen 31 lisansüstü tezin yöntem ve desenlerine göre dağılımı sunulmuştur.

Tablo 3. İncelenen Çalışmaların Yöntemlerine (Desenlerine) Göre Dağılımı

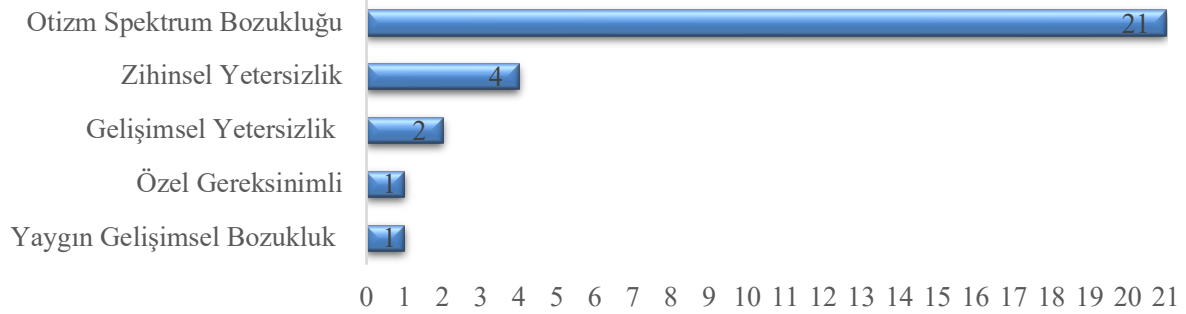
Yöntem (Desen)	f	%	İncelenen Çalışmaların Kodları
Katılımcılar/Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli	8	25.8	YL3, YL5, YL8, YL9, YL10, YL14, YL16, YL17
Uyarlamalı Dönüşümlü Uygulamalar Modeli	8	25.8	D2, D5, D6, D7, D8, D10, YL13, YL19
Davranışlar Arası Çoklu Yoklama Modeli	3	9.7	YL1, YL15, D9
Karma Desen	3	9.7	D1, D4, YL11
Dönüşümlü Uygulamalar Modeli	2	6.5	D3, D11
Fenomenolojik / Betimsel Desen	2	6.5	YL4, YL7
Denekler Arası Yoklama Denemeli Çoklu Yoklama Modeli	1	3.2	D12
Yoklama Evreli Çiftler Arası Çoklu Yoklama Modeli	1	3.2	YL2
Yoklama Evreli Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli	1	3.2	YL6
Yarı Deneysel Desen	1	3.2	YL18
Eylem Araştırması	1	3.2	YL12
Toplam	31	100	

Tablo 3 sosyal öyküler alanında yürütülen çalışmalarda tercih edilen araştırma desenlerini göstermektedir. Verilere göre araştırmacılar en çok **Katılımcılar/Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli (%25,8)** ile **Uyarlamalı Dönüşümlü Uygulamalar Modeli (%25,8)**'ni kullanmışlardır. Bu iki desen, toplam çalışmaların yarısından fazlasını oluşturmaktadır. Bu bulgu, alandaki genel eğilimin sosyal öykülerin **bireysel etkililiğini** çoklu yoklama modelleri aracılığıyla, **farklı yöntemlerle karşılaştırmalı etkililiğini** ise dönüşümlü uygulama modelleriyle incelemeye yöneldiğini göstermektedir.

İncelenen Çalışmaların Katılımcı Tanılarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, deneysel ve karma desenli çalışmalara katılan bireylerin tanılarına göre dağılımı incelenmiştir. Katılımcısı araştırmacı veya öğretmen olan nitel çalışmalar (YL4, YL7) bu analize dahil edilmemiştir.

İncelenen Çalışmaların Katılımcı Tanılarına Göre Dağılımı



Grafik 3. İncelenen Çalışmaların Katılımcı Tanılarına Göre Dağılımı

Grafik 3'e göre, sosyal öykü araştırmaları büyük oranda (%72,4) Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bireylerle yürütülmüştür. Zihinsel yetersizliği olan bireylerle yapılan çalışmaların sayısı (%13,8) ise oldukça azdır. Öğrenme güçlüğü gibi diğer yetersizlik gruplarıyla sosyal öykülerin etkililiğini inceleyen çalışmalara ise neredeyse hiç rastlanmamıştır.

İncelenen Çalışmalardaki Katılımcıların Cinsiyet Dağılımına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, deneysel ve karma desenli çalışmalara katılan özel gereksinimleri olan bireylerin tanı gruplarına göre cinsiyet dağılımları incelenmiştir. Katılımcısı araştırmacı veya öğretmen olan nitel çalışmalar (YL4, YL7) bu analize dahil edilmemiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Tanı Gruplarına Göre Cinsiyet Dağılımı

Katılımcı Tanısı	Erkek (f)	Kız (f)	Toplam (f)	Çalışma Kodları
Otizm Spektrum Bozukluğu	61	6	67	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D10, D11, YL1, YL2, YL3, YL5, YL8, YL12, YL13, YL14, YL15, YL17, YL18
Zihinsel Yetersizlik	10	4	14	YL9, YL10, YL16, YL19
Yaygın Gelişimsel Bozukluk	10	6	16	YL11
Gelişimsel Yetersizlik	3	3	6	D9, D12
Özel Gereksinimli	2	0	2	YL6
Genel Toplam	86 (%81,9)	19 (%18,1)	105	

Tablo 4 incelendiğinde özel gereksinimli katılımcıların %81,9'unun erkek olduğu görülmektedir. Kız katılımcıların oranı ise %18,1'dir. En büyük katılımcı grubunu Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanılı bireyler oluşturmaktadır. Bu grupta erkek katılımcı sayısı belirgin şekilde fazladır. Zihinsel yetersizlik ve yaygın gelişimsel bozukluk gruplarında da erkekler ağırlıktadır. Yalnızca gelişimsel yetersizlik grubunda cinsiyetler eşit dağılmıştır. Araştırmalardaki bu erkek ağırlığı araştırmacıların bilinçli bir tercihi değildir. Bu durum nörogelişimsel yetersizliklerin görülme sıklığı ile ilgilidir. OSB ve benzeri tanımlar erkeklerde kızlara oranla çok daha yaygındır. Sonuç olarak çalışmalardaki cinsiyet oranları



evrendeki doğal demografik yapıyı yansıtmaktadır.

İncelenen Çalışmalardaki Uygulayıcıların Mesleklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, incelenen 31 lisansüstü tezde uygulamaların kimler tarafından gerçekleştirildiğine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 5. Uygulayıcıların Mesleklerine Göre Dağılımı

Uygulayıcının Mesleği	f	Çalışma Kodları
Öğretmen	16	YL1, YL2, YL3, YL4, YL5, YL6, YL7, YL8, YL9, YL10, YL11, YL12, YL13, YL14, YL15, YL16
Araştırma Görevlisi	7	D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8
Öğretim Görevlisi	6	D1, D9, D10, D11, D12, YL17
Psikolog	1	YL18
Eğitim Danışmanı	1	YL19
Toplam	31	

Tablo 5 incelendiğinde, İncelenen deneysel ve karma desenli çalışmalarda, sosyal öykü uygulamalarının büyük ölçüde öğretmenler tarafından yürütüldüğü görülmektedir. Bu durum, sosyal öykülerin okul temelli ve sınıf içi uygulamalara uygun, işlevsel bir öğretim yöntemi olduğunu göstermektedir. Araştırma görevlileri ve öğretim elemanlarının uygulayıcı olduğu çalışmaların özellikle doktora tezlerinde öne çıkması, uygulama sürecinin deneysel kontrol ve uygulama güvenilirliği açısından daha yakından izlenmesine yönelik bir eğilimi yansıtmaktadır. Buna karşın, psikolog ve eğitim danışmanı gibi diğer uzmanların sınırlı düzeyde yer alması, sosyal öykü uygulamalarının Türkiye’de ağırlıklı olarak eğitim temelli bir müdahale olarak ele alındığını düşündürmektedir.

İncelenen Çalışmaların Gerçekleştirildiği Ortamlara İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmaların hangi ortamlarda yürütüldüğüne ilişkin bulgular, tez türüne göre sınıflandırılarak sunulmuştur. Bazı çalışmalar birden fazla ortamda gerçekleştirildiği için toplam frekans sayıları, toplam tez sayısından fazladır.

Tablo 6’ya göre, sosyal öykü uygulamaları yüksek lisans ve doktora düzeyinde ağırlıklı olarak okul ortamında (%45) gerçekleştirilmiştir. Dikkat çeken bir bulgu, rehabilitasyon merkezlerinin sadece doktora tezlerinde (%10) bir araştırma ortamı olarak kullanılmış olmasıdır. Ev ortamında yürütülen çalışmaların sayısı ise her iki tez türünde de görece sınırlıdır (%15). Bu durum, sosyal öykülerin etkililiğinin en çok okul bağlamında araştırıldığını, ev gibi doğal ortamların ise daha az ele alındığını göstermektedir.

Tablo 6. Çalışmaların Gerçekleştirildiği Ortamlara Göre Dağılımı

Gerçekleştirilen Ortam	Doktora (f)	Yüksek Lisans (f)	Toplam (f)	Toplam (%)	İncelenen Çalışmaların Kodları



Okul*	5	13	18	45.0	D2, D4, D8, D9, D12, YL1, YL3, YL5, YL6, YL9, YL10, YL12, YL13, YL14, YL15, YL16, YL17, YL19
Ev	4	2	6	15.0	D2, D3, D6, D8, YL3, YL15
Üniversite Birimi / Araştırma Merkezi	3	2	5	12.5	D3, D6, D7, YL2, YL8
Rehabilitasyon Merkezi	4	0	4	10.0	D1, D5, D10, D11
Doğal Ortamlar (Genelleme için)	1	2	3	7.5	D1, YL3, YL9
Danışmanlık Merkezi	0	2	2	5.0	YL11, YL18
Diğer (Farklı İller - Nitel)	0	2	2	5.0	YL4, YL7
Genel Toplam	17	23	40	100	

*Okul kategorisine; özel eğitim sınıfı, kaynak oda ve okul servisi gibi okul bağlantılı tüm ortamlar dahildir.

İncelenen Çalışmaların Örneklem Belirleme Yöntemine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, çalışmalarda kullanılan örneklem belirleme yöntemleri incelenmiş ve bulgular tez türüne göre sınıflandırılarak sunulmuştur.

Tablo 7. Örneklem Belirleme Yöntemlerine Göre Dağılımı

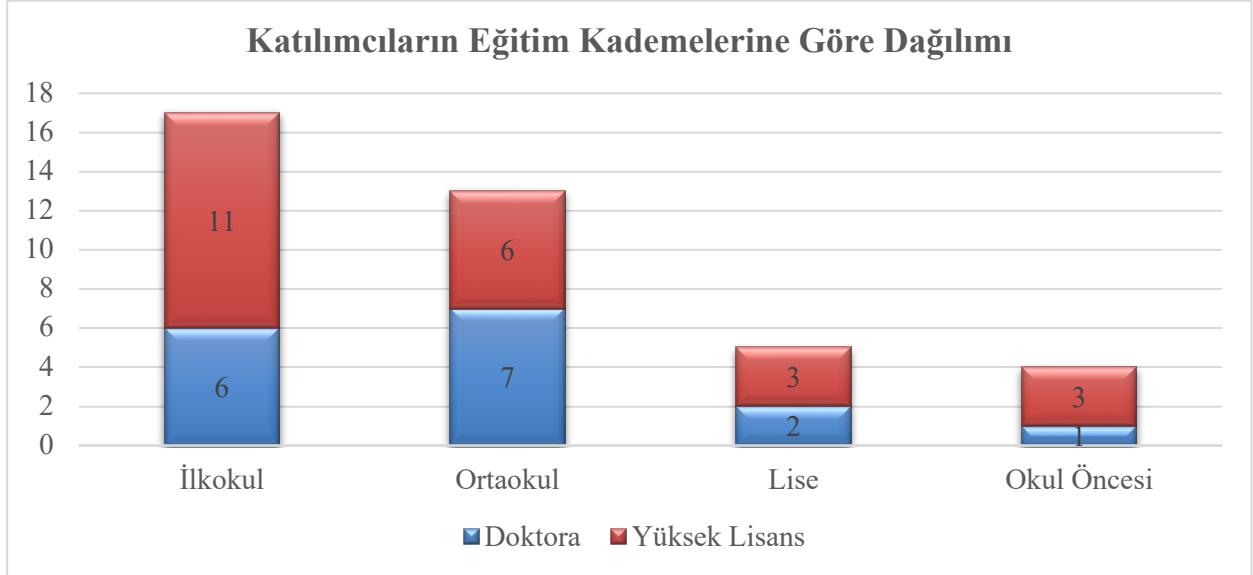
Yöntem	Doktora (f)	Yüksek Lisans (f)	Toplam (f)	Toplam (%)	İncelenen Çalışmaların Kodları
Amaçlı Örneklem*	12	19	31	100	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, YL1, YL2, YL3, YL4, YL5, YL6, YL7, YL8, YL9, YL10, YL11, YL12, YL13, YL14, YL15, YL16, YL17, YL18, YL19
Toplam	12	19	31	100	

Tablo 7 incelendiğinde, incelenen çalışmaların tamamında (%100) amaçlı örnekleme yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Bu bulgu, özel eğitim alanında yürütülen sosyal öykü araştırmalarında, çalışmanın amacına uygun olarak belirli tanı, yaş, gelişimsel özellik gibi kriterleri karşılayan katılımcıların seçilmesinin standart bir uygulama olduğunu kesin bir şekilde ortaya koymaktadır.



İncelenen Çalışmalardaki Katılımcıların Eğitim Kademelerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, katılımcıların bulundukları eğitim kademelerine göre dağılımı incelenmiştir. Bazı çalışmalar birden fazla eğitim kademesini kapsadığı için toplam frekans sayıları, toplam tez sayısından fazladır. Nitel çalışmalar (YL4, YL7) bu analize dahil edilmemiştir.



Grafik 4. Katılımcıların Eğitim Kademelerine Göre Dağılımı

Grafik 4 incelendiğinde, sosyal öyküler alanındaki çalışmaların en yoğun biçimde ilkökul (%43,6) ve ortaokul (%33,3) kademelerindeki öğrencilerle yürütüldüğü görülmektedir. Bu iki eğitim kademesi, incelenen çalışmaların dörtte üçünden fazlasını oluşturmaktadır. Buna karşın, lise (%12,8) ve okul öncesi (%10,3) düzeylerinde gerçekleştirilen çalışmaların sayısının görece sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Özellikle ergenlik döneminde bireylerin daha karmaşık sosyal gereksinimlere sahip olmaları ve okul öncesi dönemin sosyal becerilerin temellerinin atıldığı kritik bir dönem olması göz önünde bulundurulduğunda, bu kademelerde yürütülecek araştırmalara daha fazla ihtiyaç olduğu söylenebilir.

İncelenen Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları tematik olarak sınıflandırılmış ve bulgular tez türüne göre sunulmuştur. Çoğu çalışma birden fazla veri toplama aracı kullandığı için frekans toplamaları, toplam tez sayısından fazladır.

Tablo 8 incelendiğinde, tek denekli araştırma desenlerinin yapısal özellikleri doğrultusunda, en sık kullanılan veri toplama araçlarının davranışsal verilerin sistematik biçimde kaydedilmesine olanak sağlayan gözlem formları, beceri analizleri ve veri kayıt formları olduğu görülmektedir. Bu araçların, incelenen 29 deneysel ve karma çalışmanın tamamında kullanıldığı belirlenmiştir. Araştırmaların niteliğini ve toplumsal geçerliliğini değerlendirmeye yönelik sosyal geçerlik verilerinin toplanmasının ise doktora (%91,6) ve yüksek lisans (%89,4) düzeyindeki tezlerde önemli bir bileşen olarak yer aldığı görülmektedir. Bunların yanında, verilerin güvenilirliğini artırmaya yönelik uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik formlarının alanda yaygın ve standart bir uygulama hâline geldiği dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, video kayıtlarının doktora tezlerinde (%58,3) yüksek lisans tezlerine (%5,2) oranla daha sık kullanıldığı, bu durumun doktora çalışmalarında veri çeşitliliği ve nesnelliğin artırılmasına yönelik eğilimi yansıttığı söylenebilir.



Tablo 8. Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Dağılımı

Veri Toplama Aracı	Doktora (f)	Yüksek Lisans (f)	Toplam (f)	İncelenen Çalışmaların Kodları
Gözlem Formları / Beceri Analizi / Veri Kayıt Formları	11	18	29	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, YL1, YL2, YL3, YL5, YL6, YL8, YL9, YL10, YL11, YL12, YL13, YL14, YL15, YL16, YL17, YL18, YL19
Sosyal Geçerlik Formları / Görüşme Formları	11	17	28	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D10, D11, D12, YL1, YL2, YL3, YL4, YL5, YL6, YL7, YL8, YL9, YL10, YL12, YL13, YL14, YL15, YL16, YL18, YL19
Uygulama Güvenirliği / Gözlemciler Arası Güvenirlik Formları	12	14	26	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, YL1, YL2, YL3, YL5, YL8, YL9, YL10, YL11, YL13, YL14, YL15, YL16, YL17, YL19
Video Kayıtları	7	1	8	D1, D2, D3, D4, D9, D11, D12, YL11
Test ve Ölçekler	1	2	3	D8, YL11, YL18

İncelenen Çalışmalarda Toplanan Veri Türlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, incelemeye dahil edilen 31 lisansüstü tezin, tek denekli araştırma desenlerinin temel kalite göstergeleri olan güvenirlik (gözlemciler arası ve uygulama), sosyal geçerlik, genelleme ve izleme verilerini toplayıp toplamadıklarına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 9 incelendiğinde, ulusal alan yazında sosyal öyküler üzerine gerçekleştirilen çalışmaların büyük çoğunluğunun, araştırma kalitesini artıran temel verilerin toplanması konusunda yüksek düzeyde titizlik gösterdiği görülmektedir. Çalışmaların önemli bir kısmı (%83,8), Gözlemciler Arası Güvenirlik (GAG) ve Uygulama Güvenirliği (UG) verilerini birlikte toplayarak bulgularının ve müdahale süreçlerinin tutarlılığını güvence altına almıştır. Bunlara ek olarak, çalışmaların büyük bir bölümü (%83,8), müdahalelerin toplumsal kabul edilebilirliğini değerlendiren sosyal geçerlik verileri ile kazanılan becerilerin kalıcılığını ölçmeye yönelik izleme verilerini toplamıştır. Edinilen becerilerin farklı kişi, ortam veya durumlara aktarımını değerlendiren genelleme verilerinin toplanması da alanda yaygın bir uygulama olarak öne çıkmaktadır (%74,2). Bununla birlikte, dört çalışmada (D3, YL1, YL5, YL16) genelleme verilerinin toplanmamış olması, bu yönüyle sınırlılık oluşturan bir durum olarak dikkat çekmektedir.



Tablo 9. Çalışmalarda Toplanan Veri Türlerine Göre Dağılımı

Kod	Gözlemciler Arası Güvenirlilik (GAG)	Uygulama Güvenirliği (UG)	Sosyal Geçerlik	Genelleme	İzleme (Kalıcılık)
D1	+	+	+	+	+
D2	+	+	+	+	+
D3	+	+	+	-	+
D4	+	+	+	+	+
D5	+	+	+	+	+
D6	+	+	+	+	+
D7	+	+	+	+	+
D8	+	+	+	+	+
D9	+	+	+	+	+
D10	+	+	+	+	+
D11	+	+	+	+	+
D12	+	+	+	+	+
YL1	+	+	+	-	+
YL2	+	+	+	+	+
YL3	+	+	+	+	+
YL4	-	-	-	-	-
YL5	+	+	+	-	+
YL6	+	+	+	+	+
YL7	-	-	-	-	-
YL8	+	+	+	+	+
YL9	+	+	+	+	+
YL10	+	+	+	+	+
YL11	-	-	-	-	-
YL12	-	-	+	+	+
YL13	+	+	+	+	+
YL14	+	+	+	+	+
YL15	+	+	+	+	+
YL16	+	+	+	-	+
YL17	+	+	+	+	+
YL18	-	-	-	-	-
YL19	+	+	+	+	+
Toplam (+)	26 (%83.8)	26 (%83.8)	27 (%87,1)	23(%74,2)	28 (%87,1)

İncelenen Çalışmalarda Kullanılan Veri Analiz Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, toplanan verilerin analizinde kullanılan yöntemler incelenmiş ve bulgular tez türüne göre



sınıflandırılarak sunulmuştur. Bazı çalışmalar birden fazla analiz yöntemi kullandığı için frekans toplamaları, toplam tez sayısından fazladır.

Tablo 10. Kullanılan Veri Analiz Yöntemlerinin Dağılımı

Veri Analiz Yöntemi	Doktora (f)	Yüksek Lisans (f)	Toplam (f)	İncelenen Çalışmaların Kodları
Grafiksel (Görsel) Analiz	12	16	28	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, YL1, YL2, YL3, YL5, YL6, YL8, YL9, YL10, YL13, YL14, YL15, YL16, YL17, YL18, YL19
Betimsel Analiz	3	2	5	D1, D3, D9 YL7, YL12
İçerik Analizi	1	3	4	D1, YL2, YL4, YL11
Tematik Analiz	0	1	1	YL11
İstatistiksel Testler	0	1	1	YL18
Sürekli Karşılaştırma Analizi	1	0	1	D4

Tablo 10 incelendiğinde, sosyal öykü çalışmalarında kullanılan birincil analiz yönteminin, deneysel çalışmaların %96.5'inde yer alan Grafiksel (Görsel) Analiz olduğu görülmektedir. Bu yöntem, müdahalenin davranış üzerindeki etkisini görselleştirmek için standart bir pratik olarak doktora (%100) ve yüksek lisans (%84) tezlerinde kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise Betimsel Analiz ve İçerik Analizi yöntemlerinin tercih edildiği anlaşılmaktadır. Bu nitel yöntemler, genellikle sosyal geçerlik verilerinin yorumlanması amacıyla ana analize ek olarak kullanılmıştır. Bu durum, araştırmacıların nicel etkiyi göstermenin yanı sıra, uygulamanın öznel boyutlarını anlamlandırmaya da önem verdiklerini göstermektedir.

İncelenen Çalışmaların Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, incelemeye dahil edilen 29 deneysel ve karma desenli çalışmanın sonuçları tematik olarak sınıflandırılmış ve bulgular tez türüne göre sunulmuştur. Bazı çalışmalar birden fazla sonuç temasına dahil edilebilmektedir.

Tablo 11'deki en çarpıcı bulgu, incelenen 29 deneysel ve karma desenli çalışmanın tamamında sosyal öykü uygulamasının hedeflenen becerilerin kazandırılmasında etkili bulunduğu rapor edilmesidir. Bu etkililik yüksek lisans ve doktora tezlerinde tutarlı bir şekilde ortaya konmuştur. Bu durum, sosyal öykülerin etkililiği konusunda ulusal alan yazınında çok güçlü bir fikir birliği olduğunu göstermektedir.

Yöntemlerin verimlilik ve etkililik açısından karşılaştırıldığı çalışmalarda ise farklı sonuçlar elde edilmiştir. 6 çalışmada (4 Doktora, 2 Yüksek Lisans) sosyal öykülerin karşılaştırıldığı diğer yöntemin (video model, güç kartları) veya farklı formatın (etkileşimli, fotoğraflı) daha verimli olduğu belirtilirken, 1 doktora tezinde (D10) sosyal öykülerin karşılaştırıldığı yöntemle göre daha verimli olduğu bulunmuştur. 3 doktora tezinde ise yöntemler arasında belirgin bir verimlilik farkı olmadığı rapor edilmiştir. Bu bulgular, sosyal öykülerin etkililiği yüksek bir yöntem olduğunu, ancak en verimli yöntem



olup olmadığının, karşılaştırıldığı uygulamaya veya sunum formatına göre değişebildiğini göstermektedir.

Tablo 11. Çalışma Sonuçlarının Tematik Dağılımı

Sonuç Teması	Doktora (f)	Yüksek Lisans (f)	Toplam (f)	İncelenen Çalışmaların Kodları
Sosyal Öykü Etkili Bulunmuştur (Kahıcılık ve Genelleme dahil)	12	17	29	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, YL1, YL2, YL3, YL5, YL6, YL8, YL9, YL10, YL11, YL12, YL13, YL14, YL15, YL16, YL17, YL18, YL19
Karşılaştırılan Diğer Yöntem/Format Daha Verimli/Etkili Bulunmuştur	4	2	6	D2, D3, D6 (Video Model); D4 (Etkileşimli Öykü), YL19 (Güç Kartları); YL13 (Fotoğraflı Öykü)
Sosyal Öykü Daha Verimli/Etkili Bulunmuştur	1	0	1	D10 (Karikatür Sohbetlerine karşı)
Yöntemler Arasında Belirgin Fark Bulunmamıştır	3	0	3	D5, D7, D8

İncelenen Çalışmaların Amaçlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, incelemeye dahil edilen 31 lisansüstü tezin temel amaçları listelenmiştir.

Tablo 12. Çalışmaların Amaçlarına Göre Dağılımı

Kod	Araştırmanın Amacı
D1	Aile üyeleri tarafından sunulan sosyal öykülerin OSB olan ergenlerin sosyal becerileri öğrenmeleri, korumaları ve genellemeleri üzerindeki etkilerini incelemek.
D2	Anneler tarafından sunulan sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının OSB olan çocukların sosyal becerileri öğrenmeleri üzerindeki etkililik ve verimliliklerini karşılaştırmak.
D3	Bilgisayar ortamında sunulan sosyal öykülerin ve video modelle öğretimin OSB olan çocuklara sosyal becerilerin öğretimindeki etkililik ve verimliliklerini karşılaştırmak.
D4	Etkileşimli ve etkileşimli olmayan ortamlarda hazırlanan sosyal öykülerin OSB olan ergenlere sosyal beceri öğretimindeki etkililik ve verimliliklerini karşılaştırmak.
D5	OSB olan bireylere sosyal becerilerin öğretiminde sosyal öykü ve müzikli sosyal öykü uygulamalarının etkililik ve verimliliklerini karşılaştırmak.



D6	OSB olan bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız sunumuyla video modelle birlikte sunumunun etkililik ve verimliliğini karşılaştırmak.
D7	OSB olan bireylere sosyal beceri öğretiminde sosyal öykülerin tekli ve çoklu sunumunun etkililik ve verimliliğini karşılaştırmak.
D8	Koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının öğretmenlerin öğretim becerilerine ve öğrencilerinin güvenlik becerilerini edinmelerine etkisini karşılaştırmak.
D9	Müzikal etkinliklere dönüştürülmüş sosyal öykülerin gelişimsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri öğretimindeki etkililiğini incelemek.
D10	OSB olan bireylere sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve karikatür sohbetleri uygulamalarının etkililik ve verimliliklerini karşılaştırmak.
D11	OSB olan çocukların bilişsel ve sosyal becerilerini geliştirecek mobil sosyal öykü haritasının etkililiğini sınamak.
D12	Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal öykülerin gelişimsel yetersizliği olan çocuklara müzikal beceri kazandırmadaki etkililiğini incelemek.
YL1	Sosyal öyküler aracılığıyla otizm özelliklerine sahip bir öğrenciye kendini tanıtmak, yardım isteme ve devam eden etkinliğe katılma becerilerini kazandırmak.
YL2	Öğretmen adaylarınca hazırlanan ve sunulan sosyal öykülerin OSB olan çocukların sosyal becerileri edinmeleri, korumaları ve genellemeleri üzerindeki etkisini incelemek.
YL3	OSB olan bireylere cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykü yönteminin etkililiğini araştırmak.
YL4	Sosyal öykü uygulaması ile tez gerçekleştirmiş araştırmacıların konuya yönelik görüş ve önerilerini belirlemek.
YL5	Multimedya tabanlı sosyal öyküler kullanarak OSB olan öğrencilere yabancı kişilerle başa çıkma becerisini bilgi düzeyinde öğretmek.
YL6	Dijital illüstrasyon tekniği ile hazırlanan sosyal beceri öğretim programının özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmesindeki etkililiğini incelemek.
YL7	Özel eğitim öğretmenlerinin sosyal öykülere ilişkin görüşlerini belirlemek.
YL8	Kardeşler aracılığıyla sunulan sosyal öykülerin OSB olan kardeşlerin sosyal becerileri öğrenmeleri, korumaları ve genellemeleri üzerindeki etkilerini incelemek.
YL9	Zihinsel yetersizliği olan bireylere emniyet kemeri takma becerisinin öğretiminde sosyal öykülerin etkililiğini incelemek.
YL10	Sosyal öykülerin zihinsel yetersizliği olan bireylerin çevrimiçi güvenlik becerilerini edinmeleri, korumaları ve genellemeleri üzerindeki etkisini incelemek.
YL11	Kukla modeli ile hikâye temelli grup çalışmasının yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocuklardaki empati ve duygu ifadesine etkisini incelemek.
YL12	OSB tanılı bir öğrencinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek.



YL13	OSB olan bireylere sosyal beceri kazandırmada sosyal öykü ile bireylerin kendi fotoğraflarının kullanıldığı sosyal öyküleri etkililik ve verimlilik açısından karşılaştırmak.
YL14	OSB olan çocukların kendileri tarafından okunan dijital sosyal öykülerin sosyal becerilerine etkisini incelemek.
YL15	OSB olan öğrenciye ev içi güvenlik becerilerinin kazandırılmasında sosyal öykülerin etkililiğini sınamak.
YL16	Zihin yetersizliği olan öğrencilere dijital sosyal öyküleri kullanarak akran zorbalığından korunma becerisini bilgi düzeyinde öğretmek.
YL17	Dijitalleştirilerek sunulan sosyal öykülerin OSB olan bireylerin deprem güvenliği becerilerini kazanmalarındaki etkililiğini ortaya koymak.
YL18	Yüksek işlevli otistik çocuklarda oyun terapisi ile empatik beceri ve algı gelişiminin incelenmesi.
YL19	Hafif zihin yetersizliği olan kişilere sosyal becerilerin öğretiminde sosyal öykü ile güç kartı stratejilerinin etkililik ve verimliliğini karşılaştırmak.

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaların büyük bir bölümü (YL1, YL3, YL9, YL10, YL15, YL17), sosyal öykülerin tek başına bir müdahale aracı olarak belirli bir becerinin (sosyal, güvenlik vb.) öğretimindeki etkililiğini, kalıcılığını ve genellenebilirliğini sınamayı amaçlamıştır. Bu durum, alan yazında öncelikli hedefin sosyal öykülerin bilimsel dayanaklı bir uygulama olduğunu kanıtlamak olduğunu göstermektedir. Sosyal öyküler en sık video modelle öğretim (D2, D3, D6) ile karşılaştırılmıştır. Bunun yanı sıra güç kartları (YL19) ve karikatür sohbetleri (D10) gibi yöntemlerle de karşılaştırmalar yapılmıştır. Sosyal öykülerin kendi içindeki farklı sunum biçimlerinin (örneğin; tekli-çoklu sunum (D7), standart-fotoğraflı sunum (YL13), etkileşimli-etkileşimli olmayan sunum (D4) karşılaştırılması da özellikle doktora tezlerinde ele alınan bir amaçtır. Az sayıda çalışma, sosyal öyküleri başka bir yaklaşım veya disiplinle (örneğin; müzik ve Orff yaklaşımı (D9, D12), oyun terapisi (YL18), kukla modeli (YL11) bütünleştirilerek bir müdahale paketi olarak sunmayı ve bu paketin etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır.

İncelenen Çalışmaların Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, incelemeye dahil edilen 29 deneysel ve karma desenli çalışmanın bağımlı değişkenleri (kazandırılmak istenen beceriler) ve bağımsız değişkenleri (uygulanan müdahaleler) listelenmiştir. Nitel çalışmalar (YL4, YL7) bu analizin dışında tutulmuştur.

Tablo 13. Çalışmaların Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerine Göre Dağılımı

Kod	Bağımlı Değişkenler	Bağımsız Değişkenler
D1	Hedef sosyal beceriler	Aile üyelerine verilen sosyal öykü eğitim programı
D2	Sosyal beceriler (kendini tanıtmak, izin istemek vb.)	Sosyal Öykü ve Video Modelle Öğretim
D3	Sosyal beceriler (oyun başlatma, etkinlik tamamlama vb.)	Bilgisayar Destekli Sosyal Öykü ve Video Model



D4	Hedef sosyal beceriler	Etkileşimli Sosyal Öykü ve Etkileşimli Olmayan Sosyal Öykü
D5	İzin isteme, yardım isteme becerileri	Sosyal Öykü ve Müzikli Sosyal Öykü
D6	Yabancı kişilerden korunma becerileri	Sosyal Öykü ve Video Model
D7	Teşekkür etme, davet edilen etkinliğe katılma becerisi	Tekli Sosyal Öykü ve Çoklu Sosyal Öykü
D8	Hedef güvenlik becerileri	Sosyal Öykü ve Video Model
D9	Sosyal beceriler (özür dileme, sıra alma, selam verme vb.)	Müzikal Etkinliklere Dönüştürülmüş Sosyal Öyküler
D10	Hedef sosyal beceriler	Sosyal Öykü ve Karikatür Sohbetleri
D11	Dinlediğini anlama ve sosyal iletişim becerisi	Animasyonlu Anlatı Destekli Mobil Sosyal Öykü Haritası ve Animasyonsuz Anlatı Destekli Mobil Sosyal Öykü Haritası
D12	Müzikal beceriler (ritim kalıplarını çalma vb.)	Orff Yaklaşımı ile Birlikte Sunulan Sosyal Öyküler
YL1	Kendini tanıtırma, yardım isteme, etkinliğe katılma becerileri	Sosyal Öyküler
YL2	Hedef sosyal beceriler	Öğretmen Adayları Tarafından Sunulan Sosyal Öyküler
YL3	Cinsel istismardan korunma becerileri	Sosyal Öykü Yöntemi
YL5	Yabancı kişilerle başa çıkma becerisi (bilgi düzeyi)	Multimedya Tabanlı Sosyal Öyküler
YL6	Bir işi zamanında bitirme, Boş zamanını uygun kullanma, Dinleme becerisi	Dijital İllüstrasyonlarla Tablet Üzerinden Sunulan Sosyal Öyküler
YL8	"Yardım edebilir miyim?" diyerek yardım teklifinde bulunma becerisi	Kardeşler tarafından sunulan sosyal öyküler
YL9	Emniyet kemeri takarak güvenli seyahat etme becerisi	Sosyal Öyküler
YL10	Çevrimiçi güvenlik becerileri	Sosyal Öykü Yöntemi
YL11	Empati ve duygu ifadesi	Kukla Modeli ile Hikaye ve Sosyal Öykü Temelli Grup Çalışması
YL12	Sosyal duygusal öğrenme becerileri	Sosyal Öykü İçeren Eylem Planı
YL13	Hedef sosyal beceriler	Sosyal Öykü ve Bireyin Kendi Fotoğrafının Kullanıldığı Sosyal Öykü



YL14	Sosyal beceriler (oyuna katılma, sohbet, yardım isteme)	Katılımcıların Kendilerinin Okuduğu Dijital Sosyal Öyküler
YL15	Ev içi güvenlik becerileri	Sosyal Öyküler
YL16	Akran zorbalığından korunma becerisi (bilgi düzeyi)	Dijital Sosyal Öyküler
YL17	Deprem güvenliği becerileri	Dijitalleştirilerek Sunulan Sosyal Öyküler
YL18	Empatik beceri ve algı gelişimi	Oyun Terapisi Eşliğinde Sosyal Öykü
YL19	Günaydın deme, teşekkür etme becerileri	Sosyal Öykü ve Güç Kartları

Tablo 13 incelendiğinde araştırmalarda hedeflenen beceriler büyük oranda temel sosyal etkileşim ve iletişim becerileri (kendini tanıtmaya, izin isteme, teşekkür etme, oyuna katılma) üzerinde yoğunlaşmıştır. Son yıllarda yapılan çalışmalarda güvenlik becerilerinin (yabancıardan korunma, cinsel istismardan korunma, çevrimiçi güvenlik, deprem güvenliği) artan bir şekilde ele alındığı görülmektedir. Çok sayıda çalışmada, etkililik veya verimliliği test etmek amacıyla bağımsız değişkenler iki grup olarak belirlenmiştir (sosyal öykü ile video model veya sadece sosyal öykü ile fotoğraflı sosyal öykü). Müzik, Orff yaklaşımı, oyun terapisi veya kukla gibi farklı disiplinlerle birleştirilmiş sosyal öykü uygulamalarının bağımsız değişken olarak kullanıldığı çalışmalar, alana yenilikçi bir bakış açısı getirmekte ancak sayıca azınlıkta kalmaktadır.

TARTIŞMA

Araştırma kapsamında 2010–2025 yılları arasında ulusal alanyazında sosyal öykü uygulamasının kullanıldığı lisansüstü tezler incelenmiş ve elde edilen bulgular, ulusal ve uluslararası alanyazın ışığında değerlendirilmiştir. Genel bulgular, sosyal öykülerin ulusal alanyazında özel eğitim alanında giderek daha sık tercih edilen bir müdahale aracı hâline geldiğini göstermektedir. Bu bağlamda sosyal öykülerin uluslararası sınıflandırmalarda kanıt temelli uygulama olarak değerlendirilmesiyle tutarlı görülmektedir (NAC, 2015; NPDC, 2014; Steinbrenner vd., 2020). Özoğul vd. (2024) ve Dablan & Bağlama (2020), sosyal öykülere yönelik lisansüstü çalışmaların yıllar içinde arttığını ve yöntemin giderek daha görünür hâle geldiğini belirtmektedir. Uluslararası araştırmalar, sosyal öykülerin sosyal iletişim, sosyal uyum ve davranış düzenleme alanlarında etkili olduğunu ifade etmektedir (Scattone vd., 2002; Sansosti & Powell-Smith, 2008). Aynı zamanda sosyal öykü yönteminin öğretmenler ve araştırmacılar tarafından yaygın biçimde benimsendiği görülmektedir (Kurtça, 2022).

Bulgular, incelenen tezlerde en sık çalışılan katılımcı grubunun OSB olan bireyler olduğunu göstermektedir. Bu durum, sosyal öykülerin OSB olan bireylerde sosyal iletişim, sosyal uyum ve davranış düzenleme süreçlerinde etkili bir yöntem olduğunu ortaya koyan çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Delano & Snell, 2006; Scattone vd., 2002). Aynı zamanda zihinsel yetersizlik, öğrenme güçlüğü ve gelişimsel yetersizlik gibi diğer yetersizlik gruplarının tezlerde daha sınırlı biçimde yer alması, ulusal alanyazında sosyal öykü çalışmalarının büyük ölçüde belirli bir tanı grubuna odaklandığını düşündürmektedir. Ancak ulusal (Gökkaya-Horzum, 2021; Kaya, 2022) ve uluslararası araştırmalar (Kim, Blair & Lim, 2014), sosyal öykülerin farklı yetersizlik türlerinde etkili olabildiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla sosyal öykülerin farklı yetersizlik gruplarında uygulanmasına yönelik araştırmaların artırılması, literatürün gelişimine önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

İncelenen çalışmalarda hedeflenen becerilerin büyük ölçüde sosyal etkileşim, iletişim başlatma,



sürdürme ve sınıf içi uygun davranış geliştirme gibi sosyal uyum gerektiren beceriler etrafında yoğunlaştığı görülmüştür. Bu bulgu, sosyal öykülerin özellikle sosyal davranışların yapılandırılmasında etkili olduğunu gösteren önceki araştırmalarla tutarlıdır (Sansosti, Powell-Smith & Kincaid, 2004; Scattone vd., 2006). Aynı zamanda güvenlik becerileri (Kutlu, 2016), cinsel istismarı önleme (Süzer, 2015), çevrim içi güvenlik (Kaya, 2022) ve öz bakım becerileri (Hagiwara & Myles, 1999) gibi kritik yaşam becerilerine yönelik sosyal öykü yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Fakat tezlerde bu becerilerin daha sınırlı şekilde yer alması, araştırma odağının henüz genişlemediğini düşündürmektedir. Bu durumun etik hassasiyetler, alanda uzman rehberliği ihtiyacı veya uygulayıcıların çekinceleri gibi nedenlerle ilişkili olabileceği değerlendirilebilir.

Araştırmanın önemli bulgularından bir diğeri ise sosyal öykü sunum biçimlerinde son yıllarda gözlenen değişimdir. Tezlerin büyük bölümünde kitapçık halindeki sosyal öyküler kullanılmakla birlikte, 2020 sonrası dijital sosyal öykülerin ve teknoloji destekli uygulamaların sayısında belirgin bir artış olduğu görülmüştür (Ünay vd., 2025; Akgün-Giray & Ergenekon, 2022). Bu durum uluslararası araştırmalarda (More, 2008; Schneider & Goldstein, 2010) ifade edilen dijital materyallerin motivasyon artırıcı ve erişimi kolaylaştırıcı özellikleriyle uyumludur. Bu nedenle dijital sosyal öykülerin ulusal alanyazındaki kullanımı artmakla birlikte hâlen gelişmekte olan bir alan olarak değerlendirilebilir.

Yöntemsel açıdan incelenen tezlerde tek denekli desenlerin fazlaca tercih edildiği görülmektedir. Bu durum, tek denekli desenlerin bireysel farklılıkların belirgin olduğu özel eğitim çalışmalarında önerilen bir yöntem olduğunu vurgulayan uluslararası ölçütlerle uyumludur (Horner vd., 2005; Kratochwill vd., 2013).

Ancak bazı tezlerde kalite göstergelerinin yeterince ayrıntılı raporlanmadığı görülmüştür. Benzer durum ulusal alanyazındaki derleme çalışmalarında da ifade edilmiştir (Güven & Vuran, 2015; Özoğul vd., 2024). Bu durum sosyal öykü müdahalelerinin kalıcılığı ve genellenebilirliği hakkında sonuçlara ulaşmayı güçleştirebilmektedir. Özellikle izleme verilerinin sınırlı olması, davranış değişikliğinin uzun vadeli sürdürülebilirliğine ilişkin daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Bir diğer tartışma noktası uygulayıcıların rollerine ilişkindir. İncelenen tezlerin çoğunda uygulamanın araştırmacı tarafından yürütüldüğü görülmektedir. Bu durum iç geçerliliği artırsa da sosyal öykülerin doğal ortamlara genellenebilirliğini sınırlandırabilir. Öğretmen ve ebeveyn eğitimi odaklı tezlerde (Acar, 2015; Değirmenci, 2018; Olçay-Gül & Tekin-İftar, 2012) sosyal öykülerin doğru öğretildiğinde ve ilkelerine uygun sunulduğunda etkili olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle gelecekte öğretmen ve ebeveyn tarafından yürütülen uygulamaların artırılması uygulamalı alan açısından önemli katkılar sunabilir.

Tüm bulgular bir arada değerlendirildiğinde ulusal alanyazında sosyal öykü çalışmalarının sayısal olarak artmakta olduğu görülmüştür. Özellikle dijital uygulamalara yönelik eğilimin yükseldiği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte sosyal beceri alanlarının yoğun şekilde çalışıldığı ancak güvenlik, öz düzenleme ve öz bakım gibi kritik becerilerin sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

İncelenen tezlerde tek denekli desenlerin yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, bu desenlerde elde edilen verilerin analizinin uluslararası literatürde önerilen kalite ölçütleri (Horner vd., 2005; Kratochwill vd., 2013) doğrultusunda gerçekleştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir (Özoğul vd., 2024; Dablan & Bağlama, 2020).

SONUÇ

Bu çalışmada, 2010–2025 yılları arasında Türkiye’de sosyal öykü uygulamasının kullanıldığı



lisansüstü tezler incelenmiş ve çalışmaların yöntemsel ve içeriksel özellikleri bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, sosyal öykülerin özellikle özel eğitim alanında giderek yaygınlaşan bir müdahale aracı hâline geldiğini göstermektedir. İncelenilen tezlerin önemli bir bölümünün OSB tanımlı bireylerle yürütülmesi, sosyal öykülerin bu grupta etkili olduğunu belirten ulusal ve uluslararası alanyazınlarıyla uyumludur. Bununla birlikte zihinsel yetersizlik, öğrenme güçlüğü ve diğer gelişimsel farklılıklara yönelik çalışmaların sınırlı olması, sosyal öykülerin farklı yetersizlik gruplarında uygulanabilirliğine yönelik araştırmaların henüz yeterli düzeyde gelişmediğini düşündürmektedir.

Çalışmada, sosyal öykülerin en çok sosyal etkileşim, uygun davranış geliştirme ve iletişim becerilerinin öğretiminde kullanılırken güvenlik becerileri, çevrim içi risk farkındalığı ve öz bakım gibi yaşam becerilerinin daha az temsil edildiği belirlenmiştir. Bu durum sosyal öykülerin geniş bir beceri yelpazesinde kullanılabilir olmasına rağmen uygulama alanlarının belirli temalar etrafında yoğunlaştığını göstermektedir. Tezlerde sosyal öykü sunum biçimlerinin yıllar içinde çeşitlendiği de gözlemlenmiştir. Geleneksel basılı öykülerin yanı sıra dijital sosyal öykü ve video destekli öykülerin özellikle 2020 sonrasında daha fazla kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Bu yönelim, teknolojinin özel eğitim alanına uyumunun giderek güçlendiğine işaret etmektedir.

Yöntemsel açıdan tezlerde en sık kullanılan desenin tek denekli desenler olduğu görülmüştür. Ancak bazı temel kalite göstergelerinin her çalışmada ayrıntılı biçimde raporlanmadığı belirlenmiştir. Bu durum müdahale etkililiğine ilişkin uzun vadeli çıkarımlar yapmayı güçleştirmekte ve raporlama standartlarının geliştirilmesine ihtiyaç olduğunu düşündürmektedir. Buna karşın sosyal geçerlik verilerinin çoğu tezde raporlanmıştır. Sosyal geçerlik verilerinin katılımcılar ve uygulayıcılar tarafından genel olarak kabul edildiğini göstermektedir.

Bu yönleriyle değerlendirildiğinde, araştırma ulusal alanyazında sosyal öykü uygulamalarına ilişkin mevcut durumu kapsamlı biçimde ortaya koyan en güncel ve en geniş kapsamlı çalışmalardan biri olma niteliği taşımaktadır. İncelenen 31 tezin karşılaştırmalı olarak ele alınması, sosyal öykü yönteminin hangi alanlarda yoğunlaştığını, hangi temalarda sınırlı kaldığını ve yöntemsel açıdan hangi unsurların güçlendirilmesi gerektiğini görünür kılmıştır.

Sonuç olarak, elde edilen bulgular sosyal öykülerin ulusal alanyazında araştırma ve uygulama boyutunda önemli bir potansiyel taşıdığını göstermektedir. Fakat hedeflenen beceri çeşitliliğinin artırılması, farklı yetersizlik gruplarının daha fazla çalışılması, dijital sosyal öykü uygulamalarının geliştirilmesi ve araştırma raporlamalarının kalite göstergeleri açısından güçlendirilmesinin gelecekte yapılacak çalışmalar için önemli olduğu söylenebilir. Bu çalışma kapsamındaki sonuçların, ileride gerçekleştirilecek araştırmalara yöntem ve içerik konularında yol göstereceği ve sosyal öykü uygulamalarının daha etkili, kapsamlı ve bilimsel temelli biçimde kullanılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Bu araştırmada sosyal öykülerin en çok sosyal iletişim ve uygun davranış geliştirme alanlarında kullanıldığı görülmüştür. Bu nedenle uygulayıcıların sosyal öyküleri yalnızca OSB tanımlı bireylerde değil, zihinsel yetersizlik, öğrenme güçlüğü ve gelişimsel gecikme gibi farklı yetersizlik gruplarında da kullanmaları önerilebilir. Güvenlik, öz bakım ve çevrim içi risk farkındalığı gibi yaşam becerilerinin sınırlı biçimde ele alınması, sosyal öykülerin bu alanlarda daha planlı biçimde uygulanmasının önemli olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda sosyal öykülerin günlük yaşamda karşılaşılabilecek risklerin



azaltılmasına ve bağımsız yaşam becerilerinin desteklenmesine yönelik olarak daha yaygın biçimde kullanılması yararlı olabilir.

Dijital sosyal öykülerin son yıllarda daha fazla tercih edilmesi, uygulayıcıların dijital içerik hazırlama, görsel düzenleme ve teknoloji destekli öğretim yöntemlerine ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirmelerini gerekli kılmaktadır. Bu nedenle hizmet içi eğitimlerde sosyal öykü yazımı, uyarlama ve dijital materyal oluşturma konularına yer verilmesi önerilebilir. Dijital sosyal öykülerin tutarlı biçimde uygulanabilmesi için öğretmen ve ebeveynlere uygulama güvenilirliğini sağlamaya yönelik stratejilerin tanıtılmasının, sürecin daha etkili yürütülmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tezlerde tek denekli desenlerin yaygın olarak kullanılması olumlu bir yönelim olmaktadır. Fakat bazı kalite göstergelerinin sınırlı raporlanması dikkat çekicidir. Gelecekte yürütülecek araştırmalarda uygulama güvenilirliği, gözlemciler arası güvenilirlik, genelleme ve izleme verilerinin daha ayrıntılı biçimde raporlanması önerilmektedir. Karma yöntem desenleri, boylamsal çalışmalar ve karşılaştırmalı deneysel tasarımlar gibi farklı metodolojik yaklaşımların kullanılması, sosyal öykülerin hem kısa hem uzun vadeli etkilerinin daha kapsamlı biçimde değerlendirilmesine katkı sağlayabileceği öngörülmektedir.

Sosyal öykü uygulamalarının niteliğini artırmak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı, üniversiteler ve özel eğitim kurumları arasında iş birliğinin güçlendirilmesi yararlı olabilir. Öğretmen yetiştirme programlarında sosyal öykü yazımı, tasarımı ve uygulamasına yönelik derslerin artırılması nitelikli uygulayıcıların kazandırılmasına katkı sağlayacaktır. Rehabilitasyon merkezlerinde sosyal öykü kullanımına yönelik uygulama rehberlerinin geliştirilmesi yararlı olabilir. Araştırmacıların ve uygulayıcıların erişimine açık bir “sosyal öykü materyal havuzu” oluşturulması, kaliteli ve güncel materyallere erişimi kolaylaştırarak uygulama sürecini destekleyebilir.

Ulusal alanyazında sosyal öykü uygulamalarına ilişkin daha geniş örneklemli sistematik derlemeler ve meta analiz çalışmalarının yapılması alandaki tematik eğilimlerin ve yöntemsel çeşitliliğin daha bütüncül biçimde değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır. Böyle çalışmalar, sosyal öykülerin hangi alanlarda etkili olduğuna, hangi gruplarda sınırlı kaldığına ve hangi yöntemsel iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğuna ilişkin daha net bir çerçeve sunabilir.

KAYNAKÇA

Acar, Ç. (2015). *Otizmli çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde anneler tarafından hazırlanarak sunulan sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının karşılaştırılması* (Doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Akçayır, İ. (2018). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri öğretimi üzerinde multimedya tabanlı sosyal öykü yönteminin etkililiği* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Akgün Giray, D. (2015). *Öğretmen adaylarınca hazırlanan ve sunulan sosyal öykülerin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal becerileri edinmeleri üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Akgün-Giray, D. ve Ergenekon, Y. (2022). Öğretmen adaylarınca hazırlanan ve sunulan sosyal öykülerin otizmli çocukların sosyal becerileri edinmelerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 109-132. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.779961>

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.



- Aslantaş Umay, H. (2023). *Otizm spektrum bozukluğundan etkilenen öğrenciye ev içi güvenlik becerilerinin kazandırılmasında sosyal öykülerin etkililiği* (Yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Balçık, B. (2010). *Otizmli bireylere sosyal beceri öğretiminde sosyal öykülerin etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Baran, N., ve Cavkaytar, A. (2007). Opinions and suggestions of employers on employment of individuals with mental retardation. *Elementary Education Online*, 6(2) , 213-225
- Bunyak, S. (2022). *3-12 yaş yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocuklarda kukla modeli ile hikaye temelli grup çalışmasının çocuklardaki empati ve duygu ifadesine etkisi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Cook, B. G. & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children*, 79(2), 135-144.
- Crozier, S. ve Tincani, M. (2006). Effects of social stories on prosocial behavior of preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(9), 1803-1814. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0315-7>
- Çakmak, M. (2017). *Sosyal öykü uygulaması kullanan özel eğitim araştırmacılarının konuya ilişkin görüş ve önerileri* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik Analizinin Parametreleri. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 39(174).
- Çetrez Arıcan, G. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve karikatür sohbetleriyle öğretim uygulamalarının karşılaştırılması* (Doktora tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Çevik, S. (2025). *Hafif zihin yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve güç kartlarının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Çiftçi Tekinarslan, İ., Sazak Pınar, E., & Sucuoğlu, B. (2013). The Evaluation of Psychometric Properties of Parent Form of Social Skills Rating System (Turkish Form) Based on the Mothers of Children with Mental Retardation. *Education and Science*, 38(170), 135-149. <https://doi.org/10.15390/ES.2013.1192>
- Dablan, S., & Bağlama, B. (2020). *A Review Of Postgraduate Theses On The Use Of Social Stories In Autism Spectrum Disorder In Turkey*. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 187-212.
- Dağseven, D. (2018). Sosyal beceri yetersizlikleri. Elif Sazak (Ed.), *Özel Eğitimde Sosyal Uyum Becerilerinin Öğretimi* (ss. 33-34). Ankara: Pegem Akademi
- Dargut Güler, T. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların bilişsel ve sosyal becerilerinin geliştirilmesinde mobil sosyal öykü haritaları kullanımı* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Değirmenci, H. D. (2018). *Koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının otizmli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim becerilerini ve öğrencilerinin güvenlik becerilerini edinmeleri açısından karşılaştırılması* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Delano, M. E. ve Snell, M. E. (2006). The effects of social stories on the social engagement of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8, 29 42.



- Delano, M., & Snell, M. E. (2006). The effects of social stories on the social engagement of children with autism. *Journal of positive behavior interventions*, 8(1), 29-42.
- Demir, S. (2018). *Özel eğitim öğretmenlerinin sosyal öykülere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dev, P. C. 2014. "Using Social Stories for Students on the Autism Spectrum: Teacher Perspectives." *Pastoral Care in Education* 32 (4): 284–294. <https://doi.org/10.1080/02643944.2014.974662>.
- Dobbins, N., K. Higgins, T. Pierce, R. D. Tandy, and M. Tincani. 2010. "An Analysis of Social Skills Instruction Provided in Teacher Education and In-Service Training Programs for General and Special Educators." *Remedial and Special Education* 31 (5): 358–367. <https://doi.org/10.1177/07419325093383>
- Ebru Ünay, Raziye Erdem, Ahmet Gülay & Göksel Çelenk (13 Jun 2025): Digital social story preparation skills: impact of an online course on special education teacher candidates, *European Journal of Teacher Education*, DOI: 10.1080/02619768.2025.2519773
- Geboloğlu, B. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri kazandırmada sosyal öykü ve müzikli sosyal öykü uygulamalarının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması* (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Girli, A. (2004). Pep-R ölçeği ile değerlendirilen ve TEACCH programı uygulanarak eğitilen iki otistik çocuğun gelişimlerinin incelenmesi: İki Olgu Sunumu. Poster Gelişimsel Nöropsikiyatri Toplantıları Uluslararası II. İstanbul Otizm Sempozyumunda sunulmuş bildiri, İstanbul.
- Gökkaya-Horzum, İ. (2021). *Zihinsel yetersizliği olan bireylere emniyet kemeri takarak güvenli seyahat etme becerisinin öğretiminde sosyal öykülerin etkililiği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir (No: 696227).
- Gray, C. (1994). *The new social story book*. Arlington, TX: Future Horizons.
- Gray, C. (2010). *The new social story book*. TX: Future Horizons.
- Gray, C. (2015). *The new social story book, revised and expanded 15th anniversary edition: Over 150 social stories that teach everyday social skills to children and adults with autism and their peers*. Arlington Texas: Future Horizons INC.
- Gray, C. A. and Garand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus On Autistic Behavior*, 8 (1), 1-10.
- Güven, D., & Diken, İ. H. (2014). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Okul Öncesi Çocuklara Yönelik Sosyal Beceri Öğretim Müdahaleleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(01), 19-38. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000190
- Güven, D., & Vuran, S. (2015). Otizm Spekturum Bozukluğu Olan Bireylerin Sosyal Becerilerinin Geliştirilmesinde Grup Müdahaleleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(01), 29-51. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000218
- Hagiwara, T., & Myles, B. S. (1999). A multimedia social story intervention: Teaching skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(2), 82–95. <https://doi.org/10.1177/108835769901400203>
- Hamurcu Çelik, E. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu bulunan öğrencinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Hardman, M. L., Drew, C. J., & Egan, M. W. (2014). Human exceptionality: School, community, and



family 11th ed. Belmont, CA: Cengage Learning.

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 165–179. <https://doi.org/10.1177/001440290507100203>

Howley, M. and Arnold, E. (2005). *Revealing the hidden social code: Social stories for people with autistic spectrum disorders*. Michigan: Jessica Kingsley Publishers.

Karaaslan, A. G. Ö., & Kutlu, M. (2010). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Sosyal Öykü Kullanımı: Alanyazın Taraması*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(2), 1-17.

Karşıyakalı Doğan, D. M. (2020). *Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal öykü uygulamalarının gelişimsel yetersizliği olan çocuklara müzikal beceri kazandırmada etkililiği* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kaya, N. H. (2022). *Zihinsel yetersizliği olan bireylere çevrimiçi güvenlik becerilerinin öğretiminde sosyal öykü yönteminin etkililiği* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Kemer D, İşler Dalgıç A. Effectiveness of sexual abuse prevention training program developed by creative drama for preschoolers: An experimental study. *Journal of Child Sexual Abuse* 2022;31(1):9-32.

Kırcaali-İftar, G. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu* (2. Basım). Daktylos Yayınevi.

Kim, M. S., Blair, K. S. C. ve Lim, K. W. (2014). Using tablet assisted Social Stories™ to improve classroom behavior for adolescents with intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities*, 35(9), 2241-2251.

Korkmazer Özdemir, E. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve bireylerin kendi fotoğraflarının kullanıldığı sosyal öykü uygulamalarının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Biruni Üniversitesi, İstanbul.

Kratochwill, T. R., Hitchcock, J. H., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M., & Shadish, W. (2013). Single-case intervention research design standards. *Remedial and Special Education*, 34(1), 26- 38. <https://doi.org/10.1177/0741932512452794>

Kurt, O. ve Kutlu, M. (2019). Effectiveness of social stories in teaching abduction-prevention skills to children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 49(9), 3807-3818.

Kutlu, M. (2016). *Otizmli bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız sunumuyla video modellerle birlikte sunulmasının karşılaştırılması* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Leaf, A., Dorling, J., Kempley, S., McCormick, K., Mannix, P., Linsell, L., ... & Abnormal Doppler Enteral Prescription Trial Collaborative Group. (2012). Early or delayed enteral feeding for preterm growth-restricted infants: a randomized trial. *Pediatrics*, 129(5), e1260-e1268.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage publications.

Matson, J. L., Matson, M. L. & Rivet, T. T. (2007). Social-skills treatments for children with autism spectrum disorders an overview. Socio dramatic affective-relational intervention for adolescents with Asperger syndrome and high functioning autism: pilot study. *Autism*, 15, 21-42.

Mayring, P. (2004). Qualitative content analysis. *A companion to qualitative research*, 1(2), 159-176.

Mayring, P. (2004). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 5(2)

More, C. (2008). Digital stories targeting social skills for children with disabilities: Multidimensional



learning. *Intervention in School and Clinic*, 43(3), 168-177.

Musayeva, S. (2024). *Yüksek işlevli otistik çocuklarda oyun terapisi ile empatik beceri ve algı gelişiminin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.

NAC (National Autism Center) (2015). Findings and conclusions: National standards project, phase 2. Randolph, MA: National Autism Center.

NCAEP (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism. <https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf> adresinden erişildi.

NPDC (National Professional Development Center) (2014). The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.

Olçay Gül, S. (2012). *Ailelerce sunulan sosyal yükülerin otistik spektrum bozukluğu olan ergenlerin sosyal becerilerine etkileri* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Olçay Gül, S., & Tekin-iftar, E. (2012). Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Olan Bireyler için Sosyal Yükülerin Kullanımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(02), 1-24. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000168

Özoğul, B., Akar, E., & Görgün, B. (2024). Türkiye’de Sosyal Öykü Uygulamasının Kullanıldığı Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Bir Sistematik Derleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(61), 2139-2158. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1437981>

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Pekince Koç, T. (2024). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere akran zorbalığından korunma becerisinin öğretiminde dijital sosyal öykü yönteminin kullanımı* (Yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.

Pektaş, S. (2019). *Müzikal etkinliklere dönüştürülmüş sosyal öykü uygulamalarının gelişimsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde etkililiği* (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Rutherford, R., Mathur, B., Sarup, J., Quinn, R., & Mary, M. (1998). Promoting social communication skills through cooperative learning and direct instruction. *Journal Citation: Educational and Treatment of Children*, 21(3), 354-369.

Samur, T. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kendileri tarafından okunan dijital sosyal yükülerin sosyal becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Sani Bozkurt, S. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde teknoloji destekli etkileşimli ortam tasarımı ve etkililiği* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Sani-Bozkurt, S., & Vuran, S. (2014). An analysis of the use of social stories in teaching social skills to children with autism spectrum disorders. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5), 1875-1892. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.5.1952>.

Sansosti, F. J. ve Powell-Smith, K. A. (2006). Using social stories to improve the social behavior of children with Asperger syndrome. *Journal of positive behavior interventions*, 8(1), 43-57.

Sansosti, F. J., Powell-Smith, K. A. ve Kincaid, D. (2004). A research synthesis of social story interventions for children with autism spectrum disorders. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 19(4), 194-204.

Scattone, D., Wilczynski, S. M., Edwards, R. P., ve Rabian, B. (2002). Decreasing disruptive behaviors



of children with autism using social stories. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 32(6). 535-543.

Schneider, N., & Goldstein, H. (2010). Using social stories and visual schedules to improve socially appropriate behaviors in children with autism. *Journal of positive behavior interventions*, 12(3), 149-160.

Schneider, N., & Goldstein, H. (2010). Using social stories and visual schedules to improve socially appropriate behaviors in children with autism. *Journal of positive behavior interventions*, 12(3), 149-160.

Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (ss. 170–183). Los Angeles, CA: SAGE.

Spencer, V., Simpson, C. G. and Lynch, S. A. (2008). Using social stories to increase positive behaviors for children with autism spectrum disorders. *Intervention in School and Clinic*, 44 (1), 58-61.

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yucesoy-Ozkan, S. and Savage, M. N. (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team. <https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%0Report%202020.pdf>

Suri, H., & Clarke, D. (2009). Advancements in research synthesis methods: From a methodologically inclusive perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 395-430.

Süzer, T. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykü yönteminin etkililiği* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Talas, S. (2017). *Otizmli bireylere sosyal öykülerin tekli sunumuyla çoklu sunumunun karşılaştırılması* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Turhan, C. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve video model uygulamalarının etkililik ve verimlilikleri* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Türker, O. (2018). *Genel eğitim sınıflarında eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesinde dijital illüstrasyon gösteriminin etkililiği* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Uçar-Rasmussen, M., & Çifci-Tekinarslan, İ. (2024). Zihin yetersizliği olan bireylere cinsel istismarı önleme becerisinin kazandırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 25(1), 71-92. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1073974>

Ulaşman, S. (2024). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere depresyon güvenliği becerilerinin öğretiminde dijitalleştirilerek sunulan sosyal öykülerin etkililiği* (Yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Yapıcı, Y. G. (2019). *Kardeşler aracılığıyla sunulan sosyal öyküler: Bir koçluk uygulaması örneği* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Kapıkıran, N. A., İvrendi, A. B., & Adak, A. (2006). Okul Öncesi Çocuklarında Sosyal Beceri: Durum Saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 19-27.

Chan, J. M., & O'Reilly, M. F. (2008). A Social Stories™ intervention package for students with autism



in inclusive classroom settings. Journal of applied behavior analysis, 41(3), 405-409.



ÖZEL EĞİTİMDE GİYİLEBİLİR TEKNOLOJİLER: BİBLİYOMETRİK GÖRÜNÜM VE BÜTÜNLEŞTİRİCİ BİR SİSTEMATİK DERLEME

Şenay DELİMEHMET DADA

*Dr. Öğr. üyesi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, senaydm@trabzon.edu.tr,
https://orcid.org/0000-0002-7412-5880*

Özet

Giyilebilir teknolojiler, biyofizyolojik ve davranışsal verileri sürekli ve anlık biçimde izleyebilme kapasiteleri nedeniyle özel eğitim alanında hızla büyüyen bir araştırma ilgisinin odağı hâline gelmiştir. Bu çalışmanın amacı, özel eğitim alanında kullanılan giyilebilir teknolojileri; kullanım alanları, hedef gruplar, müdahale özellikleri, uygulama ortamları ve bildirilen sonuçları açısından bütüncül biçimde ortaya koymaktır. Çalışma, iki tamamlayıcı katmandan oluşan bibliyometrik destekli bütüncleştirici bir sistematik derleme olarak tasarlanmıştır. Bibliyometrik katmanda Web of Science Core Collection veri tabanından 2018-2026 yıllarını kapsayan 355 kayıt performans analiziyle çözümlenmiş; tematik katmanda aynı kayıtlar önceden tanımlanmış ölçütlere göre başlık, özet ve tam metin düzeyinde taranmış ve PRISMA 2020 akış mantığı doğrultusunda tematik senteze 32 çalışma dâhil edilmiştir. Derlemeye, önceden tanımlanmış dahil edilme ölçütlerini karşılayan deneysel araştırmalar dâhil edilmiştir. Bu kapsamda, tek denekli deneysel desenler, yarı deneysel desenler ve randomize kontrollü çalışmaların yanı sıra, müdahalenin uygulanabilirliğini ve ön etkililiğini inceleyen pilot ve yapılabirlik çalışmaları da kapsam içine alınmıştır. Dahil edilen tüm çalışmaların, araştırma sorusu ile doğrudan ilişkili müdahale ve sonuç değişkenlerini raporlaması temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Bulgular, alandaki çalışmaların dörtte üçünün 2021 ve sonrasında yayımlandığını ve özellikle son yıllarda giyilebilir sensör verileri üzerinde yapay zekâ temelli saptama sistemlerine yönelik çalışmaların arttığını göstermektedir. Çalışmalar başta otizm spektrum bozukluğu olmak üzere; dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile zihinsel ve gelişimsel yetersizliği olan bireylere yoğunlaşmakta, en sık akıllı saatler ve bilek tipi giyilebilir biyosensörler kullanılmaktadır. Giyilebilir teknolojiler ağırlıklı olarak izleme, saptama, öz-düzenleme ve davranış desteği amacıyla kullanılmakta; çalışmaların önemli bir bölümü ise giyilebilir sistem ve algoritmaların saptama doğruluğunu değerlendiren sistem geliştirme çalışmalarından oluşmaktadır. Sınıf ve okul ortamları en sık bildirilen bağlamlar arasında yer almakla birlikte, öğretmen aracılı ve sınıf temelli öğretimsel müdahale çalışmaları görece sınırlı kalmaktadır. En sık ölçülen değişkenler; fizyolojik göstergeler, hedef davranışlar ve geliştirilen sistemin saptama doğruluğudur. Tam metinlerden elde edilen bulgular umut verici ancak erken evre nitelikte olduğu; güçlü deneysel desenler ve az temsil edilen gruplara yönelik çalışmalarla pekiştirilmesi gerektiği görülmektedir. Sonuç olarak giyilebilir teknolojilerin özel eğitimde yalnızca bir izleme aracı olarak değil; bireyin katılımını, bağımsızlığını ve yaşam kalitesini destekleyen, etik ve erişilebilirlik temelli araçlar olarak yapılandırılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, giyilebilir teknoloji, yardımcı teknoloji, sistematik derleme, bibliyometrik analiz

GİRİŞ

Özel eğitim, bireysel farklılıkları olan öğrencilerin gereksinimlerine göre planlanan bireyselleştirilmiş ve sistematik bir öğretim sürecidir (Heward vd., 2022). Otizm spektrum bozukluğu, zihinsel yetersizlik, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve serebral palsi gibi gelişimsel yetersizliği olan bireyler; iletişim, sosyal etkileşim, öz-düzenleme ve günlük yaşam becerileri alanlarında yaşam boyu süren destek gereksinimleri gösterebilmektedir (Schalock vd., 2021). Bu desteklerin sunulmasında yardımcı teknolojiler, bireyin işlevsel kapasitesini artıran ve topluma katılımını güçlendiren araçlar olarak konumlanmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü ve UNICEF (2022) tarafından yayımlanan Küresel Yardımcı Teknoloji Raporu, dünya genelinde yaklaşık 2,5 milyar bireyin yardımcı ürünlere gereksinim duyduğunu; ancak düşük ve orta gelirli bazı ülkelerde bu bireylerin yalnızca %3'ünün söz konusu teknolojilere erişebildiğini ortaya koymaktadır. Bu tablo, yardımcı teknolojilere erişimi yalnızca teknik bir konu değil; aynı zamanda bir insan hakları ve eğitim politikası meselesi hâline getirmektedir (CRPD, 2006).



Son yıllarda hızla gelişen giyilebilir teknolojiler; kalp atım hızı ve kalp hızı değişkenliği, elektrodermal aktivite, hareket örüntüleri ve elektroensefalografi gibi biyofizyolojik verileri sürekli ve doğal ortamda izleyebilme özellikleriyle özel eğitime yeni olanaklar sunmaktadır. Bu teknolojilerin sunduğu temel katkı, bireyin durumuna ilişkin nesnel, anlık ve bağlam içi verinin elde edilebilmesidir. Böylece stres ve kaygının erken saptanması, öz-düzenlemenin desteklenmesi, sosyal etkileşimin izlenmesi ve öğretimsel kararların bireyselleştirilmesi mümkün olabilmektedir. Giyilebilir teknolojiler bu yönleriyle, evrensel tasarım ve destek sistemleri yaklaşımlarıyla da doğrudan ilişkilidir; çünkü bireyin gereksinimine göre uyarlanabilen, katılımı ve bağımsızlığı önceleyen bir destek anlayışını mümkün kılmaktadır.

Bununla birlikte alanyazın incelendiğinde, giyilebilir teknolojilere ilişkin araştırmaların büyük bölümünün izleme, saptama ve değerlendirme işlevlerine odaklandığı; doğrudan öğretimsel müdahale süreçleriyle bütünleşen, öğretmen aracılı ve sınıf temelli uygulamaların ise görece sınırlı kaldığı görülmektedir (Carreon vd., 2026; Hernández-Capistrán vd., 2024). Ayrıca bu teknolojilerin eğitim ortamında kullanımı; veri gizliliği, sürekli izlenme algısı ve dijital eşitsizlik gibi etik tartışmaları da beraberinde getirmektedir (Snoek vd., 2025; Lupton & Williamson, 2017). Sürekli biyometrik izleme, rıza süreçleri açısından zaten kırılğan olan gruplar için ek bir etik duyarlılık alanı oluşturmaktadır.

Mevcut derlemelerin önemli bir bölümü, giyilebilir teknolojileri ya belirli bir yetersizlik grubuyla ya da tek bir araştırma deseniyle sınırlı biçimde ele almakta; alanın yapısal görünümünü, müdahale özelliklerini ve etkililiğini özel eğitim bağlamında bütüncül olarak birlikte değerlendiren çalışmalar sınırlı kalmaktadır. Bu çalışmanın özgün katkısı, alanı önce Web of Science verisine dayalı bibliyometrik bir görünümle haritalaması, ardından farklı deneysel desenlerden gelen çalışmaları ortak bir çerçevede sentezleyerek giyilebilir teknolojilerin özel eğitimdeki kullanım alanlarını, müdahale özelliklerini, uygulama ortamlarını ve etkililiklerini bütünleşik biçimde ortaya koymasındır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, özel eğitim alanında kullanılan giyilebilir teknolojilere ilişkin alanyazını bütüncül biçimde çözümlemektir. Bu doğrultuda şu sorulara yanıt aranmıştır: (1) Alandaki yayınların bibliyometrik görünümü (yıllara göre dağılım ve tematik yönelim) nasıldır? (2) Giyilebilir teknolojiler hangi yetersizlik gruplarına ve hangi beceri alanlarına yönelik olarak kullanılmaktadır? (3) Bu çalışmalarda kullanılan giyilebilir teknoloji türleri, müdahale amaçları, uygulama ortamları, süreleri ve ölçülen değişkenler nelerdir? (4) Elde edilen ortak bulgular ve etkililiğe ilişkin örüntüler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma, iki tamamlayıcı katmandan oluşan bibliyometrik destekli bütünleştirici bir sistematik derleme olarak tasarlanmıştır. Bibliyometrik katman alanın yapısal görünümünü; bütünleştirici-tematik katman ise seçilen çalışmaların içerik ve müdahale özelliklerini ortaya koymaktadır. Whitemore ve Knafl (2005), farklı desenlerden gelen çalışmaların ve ampirik ile kuramsal kaynakların aynı sentezde birleştirilmesine olanak tanıyan tek yaklaşımın bütünleştirici derleme olduğunu belirtmektedir. Bütünleştirici derlemelerin kendine özgü bir raporlama kılavuzu bulunmadığından, tarama ve seçim sürecinin şeffaflığı için PRISMA 2020 akış mantığı temel alınmıştır (Page vd., 2021). Bibliyometrik çözümlemelerde Donthu ve diğerleri (2021) tarafından tanımlanan performans analizi; tematik çözümlemelerde ise doküman analizi (Bowen, 2009) ve Thomas ve Harden (2008) tarafından önerilen tematik sentez yaklaşımı kullanılmıştır.

Alandaki üst veri ve atıf tutarlılığını güvence altına almak amacıyla hem bibliyometrik katman hem de



tematik korpus Web of Science Core Collection üzerinden oluşturulmuştur. Bibliyometrik çözümlemenin tek bir dizine dayandırılması, farklı dizinlerin üst veri biçimleri ve kategori sistemleri arasındaki tutarsızlıklardan kaynaklanabilecek yapay çift kayıt ve tutarsızlıkları önlemeye yönelik yaygın bir uygulamadır (Donthu vd., 2021).

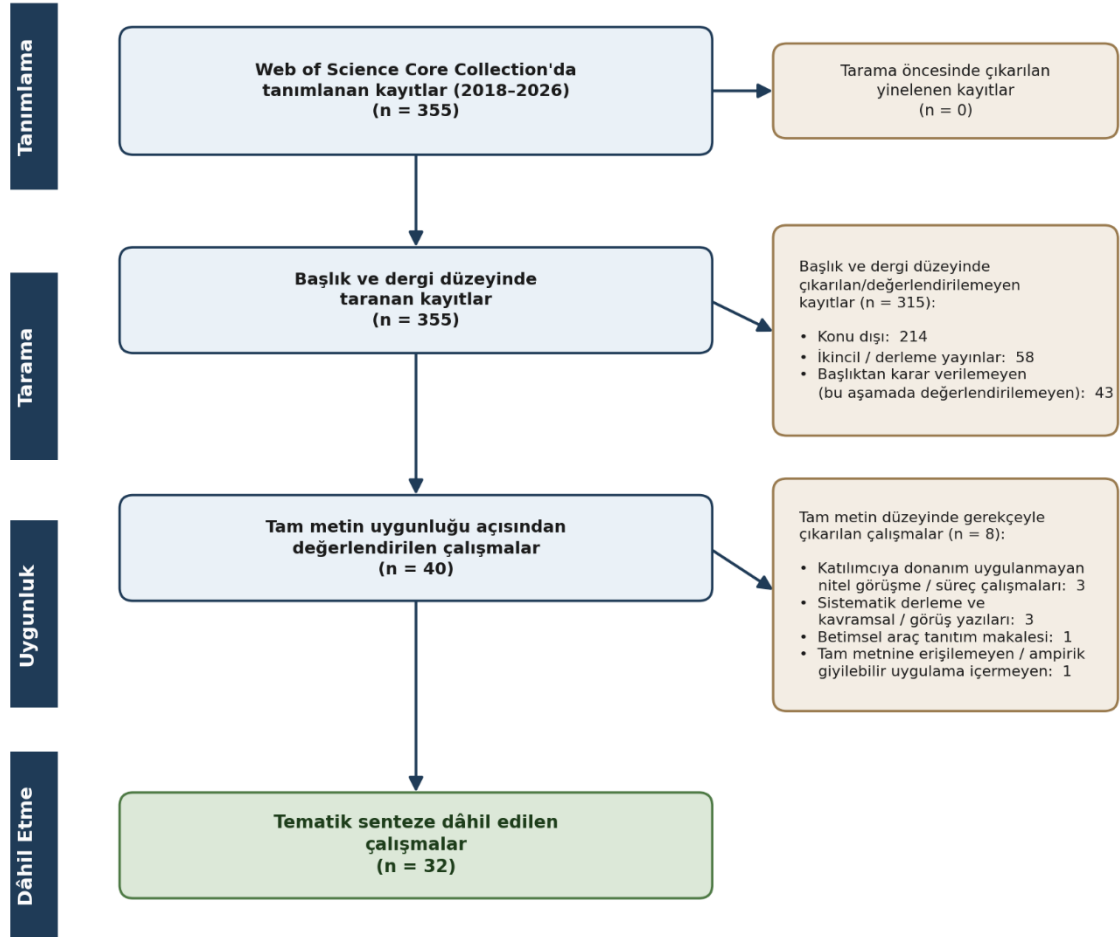
Dâhil Etme ve Hariç Tutma Ölçütleri

Araştırmanın amacı, özel eğitim alanında kullanılan giyilebilir teknolojilerin kullanım alanlarını, müdahale özelliklerini, uygulama ortamlarını ve etkililiklerini kapsamlı biçimde ortaya koymaktır. Bu amaç, tek bir araştırma deseninden değil, farklı deneysel desenlerden elde edilen kanıtların birlikte değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bu nedenle derlemeye yalnızca tek denekli araştırmalar değil; tek denekli araştırmalar, randomize kontrollü çalışmalar, yarı deneysel çalışmalar, pilot çalışmalar, yapılabirlik çalışmaları ve araştırma sorusunu karşılayan diğer deneysel çalışmalar dâhil edilmiştir. Bu tercihin gerekçesi çalışma sayısının azlığı değildir; araştırma sorusunun, giyilebilir teknolojilerin özel eğitimdeki kullanımını farklı kanıt türleriyle bütüncül biçimde ortaya koymayı gerektirmesidir. Giyilebilir teknoloji araştırmaları özel eğitimde henüz gelişmekte olan ve büyük ölçüde tek denekli, pilot ve yapılabirlik desenlerine dayanan bir alandır; tek bir deseni esas almak, mevcut kanıt tabanının büyük bölümünü dışarıda bırakarak alanın görünümünü eksik yansıtabilir.

Dâhil etme ölçütleri şunlardır: (a) gelişimsel yetersizliği olan ya da özel eğitim kapsamındaki bireyleri konu alma, (b) giyilebilir bir teknoloji kullanma, (c) eğitsel, davranışsal, sosyal, iletişimsel ya da öz-düzenlemeye ilişkin bir çıktı sunma, (d) 2018-2026 yılları arasında hakemli bir dergide yayımlanmış olma, (e) İngilizce yazılmış olma. Hariç tutma ölçütleri ise şunlardır: (a) yalnızca erişkin klinik ya da rehabilitasyon bağlamına odaklanıp eğitsel bir çıkarım sunmama, (b) yetersizlik grubunu içermeyen saf mühendislik çalışmaları, (c) tam metnine erişilememesi, (d) derleme, editöre mektup ve benzeri ikincil yayın türleri.

Tarama ve Seçim Süreci

Alanyazın taraması Web of Science Core Collection veri tabanında, giyilebilir teknoloji ve yetersizlik/özel eğitim odaklı anahtar sözcük gruplarının Boole işleçleriyle birleştirilmesiyle yürütülmüş ve 2018-2026 yıllarıyla sınırlandırılmıştır. Tarama sonucunda 355 kayda ulaşılmıştır. Yinelenen kayıt bulunmadığından 355 kaydın tamamı, önceden belirlenen ölçütlere göre başlık ve dergi düzeyinde değerlendirilmiştir. Bu aşamada konu dışı 214 kayıt ile ikincil nitelikteki 58 derleme birincil korpustan çıkarılmış; başlıktan karar verilemeyen ve özet düzeyinde inceleme gerektiren 43 kayıt ise bu bildiri kapsamında değerlendirmeye alınmamıştır. Başlık ve dergi düzeyinde dâhil etme ölçütlerini karşılayan 40 çalışma, tam metin düzeyinde yöntemsel uygunluk açısından yeniden değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede (a) katılımcıya doğrudan giyilebilir bir donanım uygulanmayan, yalnızca öğretmen ya da ebeveyn görüşüne, gereksinim çözümlemesine veya onam sürecine odaklanan nitel görüşme ve süreç çalışmaları ($n = 3$), (b) birincil veri toplamayıp var olan alanyazını kuramsal düzeyde sentezleyen sistematik derleme ve kavramsal/görüş yazıları ($n = 3$), (c) deneysel ya da sistem sınama boyutu bulunmayan, giyilebilir araçları yalnızca tanıtan betimsel araç tanıtım makalesi ($n = 1$) ve (d) tam metnine erişilemeyen ve ampirik bir giyilebilir uygulama içermeyen çalışma ($n = 1$) olmak üzere toplam sekiz çalışma çıkarılmıştır. Sonuçta tematik senteze 32 çalışma dâhil edilmiştir. Sürecin akışı PRISMA 2020 mantığına uygun biçimde Şekil 1'de sunulmaktadır.



Şekil 1. Çalışmaların seçim sürecine ilişkin PRISMA 2020 akış şeması

Taramanın başlık ve dergi düzeyinde yürütülmüş olması ve tek veri tabanına dayanması çalışmanın sınırlılıklarıdır. Başlık ve dergi düzeyinde ölçütleri karşılayan çalışmalar tam metin düzeyinde yöntemsel uygunluk açısından değerlendirilmiş; dâhil etme ölçütlerini karşılamayan çalışmalar bu aşamada çıkarılmıştır. Dâhil edilen 32 çalışma tam metin düzeyinde ayrıntılı olarak incelenmiş ve önceden belirlenen veri çıkarma kategorileri doğrultusunda kodlanmıştır. Aşağıdaki betimsel sentez, dâhil edilen 32 çalışmanın künye ve özellik bilgileri üzerinden yürütülmüştür.

BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde dâhil edilen çalışmaların özellikleri; yayın yılları, araştırma desenleri, hedef yetersizlik grupları, kullanılan giyilebilir teknolojiler, müdahale amaçları, uygulama ortamları, ölçülen değişkenler ve ortak bulgular başlıkları altında sentezlenmektedir. Çalışmaların künye ve özellik ayrıntıları Tablo 1'de sunulmaktadır.



Tablo 1. Dâhil Edilen Çalışmaların Özellikleri (n = 32)

Yıl	Yazar(lar)	Katılımcılar	Giyilebilir teknoloji	Kullanım amacı	Müdahale / uygulama süreci	Ortam	Ölçülen değişkenler	Temel bulgular
2018	Gilchrist vd.	ZY ve GY olan 20 birey (tümü erkek; ortalama yaş 18, ranj 12-31); video kaydı sorunları nedeniyle 15 katılımcının verisi çözümlenmiştir.	Ticari üç eksenli ivmeölçerler (bilek, yaka ve göğüs sensörleri)	Basmakalıp motor davranışların (gövde sallama ve el çırpma) otomatik olarak saptanması ve sonuç ölçüsü olarak kullanılabilirliğini n test edilmesi	Vücudun farklı bölgelerine yerleştirilen sensörlerle hareket kaydı yapılması; bireye özgü ön eğitim veya kalibrasyon gerektirmeyen genellenebilir bir saptama algoritmasının uygulanması	Klinik ortam	Algoritmanın saptama duyarlılığı (sensitivite) ve doğruluğu	Bireye özgü eğitim yapılmadan yüksek saptama duyarlılığı elde edilmiştir (el çırpma için %93, gövde sallama için %80 duyarlılık).
2018	Daniels vd.	OSB tanısı olan 23 çocuk ve tipik gelişim gösteren 20 çocuk olmak üzere toplam 43 çocuk (katılımcıların yaş değişkeni araştırma kapsamında raporlanmamıştır).	Google Glass (baş üstü ekran ve kemik iletimli hoparlör donanımlı akıllı gözlük sistemi)	Eş zamanlı sosyal ve duygusal ipuçları sunarak duygu tanımayı desteklemek	Bilgisayar ortamında duygu etiketleme etkinliği; görsel (4 çocuk) ya da işitsel (39 çocuk) ipucu koşulu	Kontrollü laboratuvar	Duygu tanıma doğruluğu; kullanım rahatlığı ve yapılabirlik	Katılımcıların tamamının cihazı kullanım rahatlığı açısından benimsediği görülmüştür; işitsel ipucu koşulundaki çocukların (n = 33) duygu etiketleme doğruluğunda istatistiksel olarak anlamlı bir artış kaydedilmiş ve lojistik regresyon sınıflandırıcısının



Yıl	Yazar(lar)	Katılımcılar	Giyilebilir teknoloji	Kullanım amacı	Müdahale / uygulama süreci	Ortam	Ölçülen değişkenler	Temel bulgular
								test doğruluğu %72.7 olarak belirlenmiştir.
2019	Evmenova vd.	Yükseköğretimde öğrenim gören, ZY ve GY olan genç yetişkinler (kullanıcı odaklı tasarım sürecine 32 personel; kullanıcı testlerine ise 7 öğrenci dahil edilmiştir).	Akıllı saat uygulaması (WELI - Wearable Life yazılımı)	Akademik katılımı, öğrenmeyi ve bağımsızlığı desteklemek; anlık ipuçları ve dijital pekiştireçler aracılığıyla öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini güçlendirmek	Kullanıcı merkezli tasarım ilkelerine dayalı olarak geliştirilen; duyu regülasyonu, hatırlatıcılar ve destek personeliyle iletişimi kolaylaştıran çok katmanlı ipucu ve pekiştireç bileşenlerinin iki akademik dönem boyunca uygulanması	Doğal eğitim ortamı (kapsayıcı yükseköğretim sınıfları)	Sistemin tasarım ilkelerine uygunluğu, kullanıcı memnuniyeti ve uygulanabilirlik düzeyi (etkililik analizi içermeyen fizibilite ölçümü)	Geliştirilen çok katmanlı ipucu ve pekiştireç sisteminin, genç yetişkinleri destek personeline aşırı bağımlı kılmadan bağımsız akademik katılımı kolaylaştırdığı ve kullanıcılar tarafından yüksek kabul gördüğü belirlenmiştir.
2019	Goodwin vd.	OSB tanısı olan, çoğunluğu asgari düzeyde sözel beceriye (%85) ve ZY olan 20 çocuk ve ergen (yaş aralığı: 6-17, Ort = 10.8, %75 erkek).	Bilek tipi çoklu biyosensör sistemi (Empatica E4: kardiyovasküler etkinlik, elektrodermal aktivite ve ivmeölçer donanımı)	Bireylerin başkalarına yönelik sergilediği saldırgan (agresif) davranışları, davranış öncesi ortaya çıkan otonom fizyolojik ve hareketsetel veriler üzerinden önceden yordamak (tahmin etmek)	Toplam 69 doğal gözlem oturumu boyunca eş zamanlı telemetrik fizyolojik veri ve davranış kayıtlarının toplanması; verilerin Ridge regülerize lojistik regresyon makine öğrenmesi algoritması ile analizi	Yapılandırılmış ortam (yatılı psikiyatri kliniği birimi)	Saldırgan davranışların gerçekleşmeden önce yordanabilme doğruluğu (ROC-AUC skorları)	Saldırgan davranışların, gerçekleşmesinde n 1 dakika önce, geçmiş 3 dakikalık fizyolojik veri pencereleri kullanılarak yüksek doğrulukla yordanabildiği kanıtlanmıştır (genel grupta 0.71; bireye özgü modellerde 0.84)



Yıl	Yazar(lar)	Katılımcılar	Giyilebilir teknoloji	Kullanım amacı	Müdahale / uygulama süreci	Ortam	Ölçülen değişkenler	Temel bulgular
								doğruluk oranı)
2020	Cantin-Garside vd.	OSB tanısı olan ve kendine zarar verme davranışı sergileyen 11 çocuk ve ergen katılımcı (yaş aralığı: 5-14 yaş)	Vücudun farklı anatomik bölgelerine yerleştirilen üç eksenli ivmeölçer sensörleri	Bireylerin sergilediği farklı kendine zarar verme davranışı (KZD) türlerini otomatik olarak saptamak, ayırt etmek ve sınıflandırmak amacıyla sürekli bir akıllı izleme sistemi altyapısı geliştirmek	Katılımcıların serbest oyun ve yapılandırılmış aktiviteler esnasında giyilebilir sensörlerinden elde edilen sürekli hareket verilerinden kendine zarar verme epizotlarının filtrelenmesi; veriler üzerinde k-En Yakın Komşu (kNN) ve Destek Vektör Makineleri (SVM) makine öğrenmesi sınıflandırma algoritmalarının modellenmesi	Yapılandırılmış ortam (laboratuvar tabanlı gözlem ve serbest oyun alanı)	Sınıflandırma algoritmalarının kendine zarar verme davranışlarını belirleme doğruluğu, özgüllüğü ve işlem verimliliği	En yüksek davranış belirleme doğruluğuna kNN ve SVM algoritmalarıyla ulaşıldığı saptanmıştır; kendine zarar verme epizotlarının bireysel modellerde %99.1'e, grup düzeyindeki genel modellerde ise %94.6'ya varan yüksek doğrulukla sınıflandırıldığı kesin olarak belirlenmiştir.
2020	O'Brien vd.	OSB tanısı olan 12 yaşında bir erkek öğrenci	Akıllı saat (Apple Watch; yazılı/görsel desteklerin iletimi. video, fotoğraf, yazı)	Bir mentor/uygulamacı tarafından uzaktan iletilen tam zamanında (just-in-time) yazılı ipuçları aracılığıyla OSB	Mentorun iki basamaklı yazılı yönergeleri kısa mesaj (SMS) yoluyla eş zamanlı olarak öğrencinin akıllı saatine iletilmesi ve	Yapılandırılmış ortam (okul bünyesindeki yapılandırılmış eğitim alanları)	Yönerge izleme	Akıllı saat üzerinden sunulan anlık yazılı ipuçlarının, OSB olan öğrencinin yüz yüze müdahaleye gerek kalmadan



Yıl	Yazar(lar)	Katılımcılar	Giyilebilir teknoloji	Kullanım amacı	Müdahale / uygulama süreci	Ortam	Ölçülen değişkenler	Temel bulgular
				olan öğrencinin bağımsız yönerge izleme davranışını artırmak	öğrencinin bu yönlendirmeleri izlemesi süreci.			yönergeleri bağımsız ve doğru şekilde izlemesini (yönerge izleme davranışını) anlamlı derecede artırdığı; ayrıca öğretmen/mentor ile öğrenci arasındaki fiziksel mesafeyi artırarak sosyal bağımsızlığı desteklediği kanıtlanmıştır
2020	Tomczak vd.	OSB tanısı olan 20 çocuk, ergen ve genç yetişkin katılımcı (yaş aralığı: 5-24 yaş).	Otonom giyilebilir bileklik (kalp hızı, deri direnci ve sıcaklık sensörleri)	OSB olan bireylerin fizyolojik stres düzeylerini sürekli izlemek; stres düzeyindeki ani artış anlarını gözlemleyip olarak kaydetmek	Otonom cihaz ve veri çözümleme yazılımıyla sürekli izleme	Yapılandırılmış ortam (özel eğitim kurumu)	Geliştirilen giyilebilir sistemin fizyolojik göstergeler üzerinden stres eşiklerini, duyuşal-duygusal tetikleyicileri ve stres artış anlarını kaydetme doğruluğu	Geliştirilen otonom donanım ve yazılım kombinasyonunun , OSB olan çocuk ve gençlerde stres artışı olaylarını nesnel fizyolojik parametreler üzerinden başarıyla gözlemleyip raporlaştırabildiği ve terapötik süreçleri destekleme potansiyeline sahip olduğu



Yıl	Yazar(lar)	Katılımcılar	Giyilebilir teknoloji	Kullanım amacı	Müdahale / uygulama süreci	Ortam	Ölçülen değişkenler	Temel bulgular
2020	King vd.	AAC kullanan bir ergen (tek olgu; 2-15 yaş arası boylamsal izlem)	AAC (akıllı telefon, akıllı saat, tablet ve AAC uygulamaları)	Bireyin dil, biliş ve sosyal alanlardaki gelişimini betimlemek ve AAC teknolojisi ile bağlamsal etkenlerin sonuçlara katkısını incelemek	İki-on beş yaşları arasında standartlaştırılmış değerlendirmelerle boylamsal izlem	Farklı bağlamlar (ev, okul, toplum)	Dil, bilişsel ve sosyal alanlardaki gelişim (standart testler)	kanıtlanmıştır.
2021	McMahon vd.	ZY ve GY olan 18-25 yaş aralığında 5 genç yetişkin katılımcı.	Nörogeribildirim sağlayan giyilebilir cihaz	Anlık farkındalığı artırmak; dikkat ve duygulanım süreçleri ile sosyal geçerliği incelemek	Nörogeribildirimi dinleme ve dinlememe koşullarının uygulanması	Yapılandırılmış ortam (üniversite bünyesindeki laboratuvar tabanlı özel çalışma odası)	Anlık farkındalık, dikkat, duygulanım ve sosyal geçerlik	Giyilebilir cihaz üzerinden sunulan anlık işitsel nörogeribildirim desteğinin (sesleri dinleme koşulunun), zihin ve gelişimsel yetersizliği olan genç yetişkinlerin anlık farkındalık puanları ile odaklanmış dikkat süreçlerini olumlu yönde ve anlamlı derecede desteklediği; ayrıca sosyal geçerlik analizlerinin hem katılımcılar hem



Yıl	Yazar(lar)	Katılımcılar	Giyilebilir teknoloji	Kullanım amacı	Müdahale / uygulama süreci	Ortam	Ölçülen değişkenler	Temel bulgular
								de uygulayıcılar açısından yüksek memnuniyet ve kullanım kabulü (kullanışlılık) gösterdiği belirlenmiştir.
2021	Van Laarhoven vd.	OSB ve ZY olan 5 genç yetişkin (toplum temelli geçiş programında)	Giyilebilir fizyolojik biyosensör (Spire Stone)	Görüşme, doğrudan gözlem ve giyilebilir biyosensörle strese bağlı davranışları ve tepkileri değerlendiren bir süreç tanımlamak	Ön tarama aşamasında doğrudan gözlem ve biyosensörle strese ilişkili etkinlik/koşulların belirlenmesi; ardından kaygısı yüksek katılımcılarda hedefli değerlendirme	Toplum temelli geçiş programı	Strese bağlı davranışlar ve fizyolojik tepkiler; kaygı	Beş katılımcıdan yalnızca ikisi kaygıyla ilişkili davranış ve fizyolojik tepki gösterdi; süreç çevresel tetikleyicileri belirledi
2021	O'Brien vd.	OSB olan 8 çocuk (6-15 yaş; bir kısmı sınırlı işlevsel konuşmaya sahip)	Akıllı saat (Apple Watch); tam zamanında görsel destekler (fotoğraf, video, yazı)	Yönerge izlemeyi desteklemek; cihazı takma toleransını ve sahne ipuçlarına tepkiyi incelemek	Önce sözel yönerge; toleransı artırmak için görsel çizelge içinde video model; ardından sahne ipucu niteliğinde yazılı iletiler	Sosyal ve eğitsel ortamlar (ayrıntı raporlanmamıştır)	Cihazı takma toleransı; ipuçlarına yönelme ve yönergeyi izleme	Ön bulgular olumlu: çocuklar mentorun eş zamanlı ilettiği sahne ipuçlarını izleyebildi; video modellerle tolerans arttı
2021	Leikauf vd.	DEHB olan 32 genç (8-17 yaş; 15 kız, 17 erkek)	Akıllı saat uygulaması (StopWatch; ivmeölçer ile dokunsal ve görsel	İlaç dışı yolla DEHB belirtilerini yönetmek; hareketi izleyip odak	Altı haftalık uygulama; odak oturumlarında hareket eşiği aşıldığında dokunsal	Doğal / gerçek yaşam ortamı (hedeflenen: sınıf)	DEHB belirtileri (DEHB Derecelendirme Ölçeği); yapılabirlik ve	Altı haftada DEHB belirtilerinde anlamlı azalma (haftada 1,2



Yıl	Yazar(lar)	Katılımcılar	Giyilebilir teknoloji	Kullanım amacı	Müdahale / uygulama süreci	Ortam	Ölçülen değişkenler	Temel bulgular
			geribildirim)	oturumlarında geribildirim sunmak	geribildirim; çevrim içi anketler ve çıkış görüşmeleri		hareket verisi	birim); tolerans sorunu görülmedi
2021	Nguyen vd.	OSB olan 28 çocuk	Anlık kaygı saptayan giyilebilir cihaz (Anxiety Meter; EKG temelli)	Kaygı belirtilerine ilişkin farkındalığı ve gevşeme tekniğini başlatmayı artırmak	Üç oturumda cihaz kullanımı ve diyafram nefesi öğretimi; dördüncü oturumda stres uyandıran etkinlikte (topluluk önünde konuşma) geribildirim alan ve almayan gruplara seçkisiz atama	Hastane / laboratuvar	Kaygı farkındalığı; derin nefesi başlatma	Cihazdan geribildirim, kaygıya tepki olarak derin nefesi başlatma olasılığını artırdı
2022	Douglas vd.	OSB olan 3 çocuk ve akranları (içermeci okul öncesi sınıfı; küçük yaş grubu)	Giyilebilir sensör sistemi (Bluetooth temelli sosyal yakınlık sensörleri)	OSB olan çocuklarla akranları arasındaki sosyal yakınlığı ölçen sensör sistemini geçerklemek	Video kaydından kodlanan verilerle sensör verisinin nokta nokta uyum yoluyla karşılaştırılması	İçermeci okul öncesi sınıfı	Sosyal yakınlık; sensörün video kodlamaya göre doğruluğu	Sensör sistemi, OSB olan çocuklarla akranları arasındaki sosyal yakınlığı yeterli düzeyde ölçebildi
2022	Wright vd.	Yükseköğretim kademesinde öğrenim gören; ZY olan ve 2'si aynı zamanda OSB tanısı taşıyan 3 genç yetişkin öğrenci.	Giyilebilir akıllı saat donanımı ve entegre hatırlatıcı uygulamaları	Öğrenme için evrensel tasarım (UDL) ilkeleri çerçevesinde, ZY ve OSB olan öğrencilerin randevu girme, zaman yönetimi ve iş tamamlama gibi yürütücü işlev gereksinimlerini	Akıllı saat aracılığıyla ipucu ve hatırlatma; evrensel tasarım ilkeleri çerçevesinde yürütücü işlev desteği	Ortam: Yapılandırılmış ortam (yükseköğretim kurumu bünyesindeki destek ve eğitim alanları)	Bağımsız randevu girme ve iş tamamlama	Bağımsız randevu girme ve iş tamamlamada anlamlı artış



Yıl	Yazar(lar)	Katılımcılar	Giyilebilir teknoloji	Kullanım amacı	Müdahale / uygulama süreci	Ortam	Ölçülen değişkenler	Temel bulgular
				desteklemek ve bağımsızlıklarını artırmak				
2022	Morash-MacNeil	Hafif-orta düzey ZY olan 5 yetişkin (26-45 yaş)	Akıllı saatte GPS temelli navigasyon uygulaması (Waytob) ve kağıt harita	Tanıdık olmayan yürüyüş güzergâhlarında bağımsız yön bulmayı desteklemek	GPS uygulaması ile kağıt haritanın dönüşümlü sunulması	Toplum (yürüyüş güzergâhları)	Doğru yön kararlarının yüzdesi	Beş katılımcı da uygulamayla %29,6 daha sık doğru karar verdi; uygulama bağımsız yön bulmayı geliştirme potansiyeli taşıyor
2023	Tahmazian vd.	OSB tanısı olan, yaşları 9 ile 16 arasında değişen (Ort = 12.8) 5 çocuk katılımcı.	Ambulosono giyilebilir sensör platformu (adım büyüklüğüne duyarlı, gerçek zamanlı akustik/müzikal geri bildirim üreten akıllı cihaz)	Müzik işleme ve motor kontrolü birlikte etkinleştirerek ortak dikkati desteklemek	Keyifli müzik uyarısının çaba gerektiren harekete (adım büyüklüğü) bağlanması; terapist yönelimli ortak dikkat çağrılarına verilen yanıtların puanlanması	Yapılandırılmış ortam (klinik bünyesindeki standardize kapalı yürüyüş parkuru)	Terapistin başlattığı ortak dikkat çağrılarının katılımcıların verdiği doğru yanıtların yüzdesi ve genel fizyolojik uyarılma (akustik gürlük) düzeyleri	Giyilebilir sensör tabanlı müdahale evresinde, tüm katılımcıların ortak dikkat çağrılarına verdikleri ortalama doğru yanıt düzeyinin başlama düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede arttığı kanıtlanmıştır. Yapılan kontrol analizleri, bu performans artışının genel bir



Yıl	Yazar(lar)	Katılımcılar	Giyilebilir teknoloji	Kullanım amacı	Müdahale / uygulama süreci	Ortam	Ölçülen değişkenler	Temel bulgular
								fizyolojik uyarılmadan veya rastlantısal hareketlilikten kaynaklanmadığı; doğrudan cihazın sunduğu motor-işitsel bütünleştirme desteğinin bir sonucu olduğunu ortaya koymuştur.
2023	Lory vd.	OSB tanıılı, yaşları 4 ile 11 arasında değişen (Ort = 7.1) 6 çocuk katılımcı.	Giyilebilir bileklik (kalp hızı değişkenliği)	İşlevsel analizle yinelenen davranışların alt türlerini belirlemek ve bu davranışlarla kalp hızı değişkenliği ilişkisini incelemek	Düşük ve yüksek uyaran koşullarının dönüşümlü sunulduğu uyarlanmış işlevsel analiz; uygulamalı davranış analizi hizmeti alınan doğal ortamda klinik personelince uygulama	Doğal ortam / uygulamalı davranış analizi kliniği	Yinelenen davranış alt türleri; kalp hızı değişkenliği (otonomik uyarılma)	Yinelenen davranışlar, arka plan gürültüsünün az ya da çok olmasına tepki olarak ortaya çıkabildi; kalp hızı değişkenliği bu davranışların düzeyiyle anlamlı ilişkili bulundu
2023	Ayearst vd.	DEHB tanısı ebeveynce bildirilen 38 çocuk (8-12 yaş); öğretmen değerlendirmesi 26 çocuk	Giyilebilir cihaz (Revibe Connect; kişiye özel dokunsal ipuçlarıyla öz-izleme)	Göreve yönelik davranışı artırmak; dikkat, yürütücü işlevler ve akademik başarıya etkisini incelemek	Ön ölçüm olarak ebeveyn ve öğretmen değerlendirmeleri; cihazın dört hafta okulda kullanılması; ardından son ölçümlerin yinelenmesi	Okul (gerektiğinde evde)	DEHB belirtileri, yürütücü işlevler ve işlevsel güçlükler (DEHB Derecelendirme Ölçeği, Conners-4, WFIRS-P)	Ebeveyn ve öğretmen ölçümlerinin neredeyse tümünde anlamlı iyileşme; dikkat, örgütlenme-planlama, öz-izleme, okul



Yıl	Yazar(lar)	Katılımcılar	Giyilebilir teknoloji	Kullanım amacı	Müdahale / uygulama süreci	Ortam	Ölçülen değişkenler	Temel bulgular
2023	Zhao vd.	Yaşları 20 ile 34 arasında değişen (Ort. = 25.4) 8 nörotipik yetişkin ve 2 SP tanıılı birey (toplam 10 katılımcı).	Giyilebilir AAC (wAAC); beyin-bilgisayar arayüzü ve göz izleme, sanal/artırılmış/karma gerçeklik ortamında	Farklı iletişim gereksinimleri olan bireylerin sosyal etkileşimlerini desteklemek amacıyla taşınabilir, yüksek doğruluğa sahip, göz izleme ve beyin dalgası temelli giyilebilir bir alternatif iletişim çözümü geliştirmek ve sistemin etkililiğini sınamak	İleri düzey mühendislik ve özel eğitim teknolojisi ilkelerine dayalı sistem geliştirme ve sınamaya çalışması; katılımcıların giyilebilir başlığı takarak yapılandırılmış karma gerçeklik ortamındaki nesne seçme, harf odaklama ve alternatif iletişim kurma görevlerini ardışık laboratuvar oturumlarında gerçekleştirmesi süreci	Yapılandırılmış ortam (teknoloji araştırma laboratuvarı test odası)	Geliştirilen giyilebilir sistemin hedef/harf seçme doğruluğu, sinyal işlem hızı (performans verimliliği) ve kullanıcıların algılanan etkileşim/içine alma düzeyleri	işlevselliği ve akademik başarıda orta düzeyde etki Geliştirilen giyilebilir wAAC sisteminin görevleri yerine getirmede %92.5 gibi yüksek bir doğruluk oranına ulaştığı saptanmıştır. Karma gerçeklik mimarisinin kullanıcılara geleneksel sistemlere kıyasla daha güçlü bir odaklanma ve içine alma deneyimi sunduğu; cihazın hafiflik ve taşınabilirlik özellikleri sayesinde karmaşık iletişim gereksinimi olan bireylerin günlük ortamlardaki bağımsızlığına yüksek katkı sağlama



Yıl	Yazar(lar)	Katılımcılar	Giyilebilir teknoloji	Kullanım amacı	Müdahale / uygulama süreci	Ortam	Ölçülen değişkenler	Temel bulgular
2023	Ankrah vd.	DEHB olan 10 çocuk	Akıllı saat (sağlık verisi)	Çocukların akıllı saatten gelen sağlık verisini nasıl anlamlandırdığını incelemek	Altı haftalık kullanım boyunca çocukların veriyi yorumlaması	Ev ortamı (altı haftalık evde kullanım)	Sağlık verisinin anlaşılması ve yorumlanması	potansiyeli taşıdığı ampirik olarak kanıtlanmıştır.
2024	O'Neill ve Smyth	Yükseköğretim kademesinde öğrenim gören, yaşları 19 ile 23 arasında değişen (Ort. = 21.2) 3 OSB tanımlı üniversite öğrencisi (katılımcıların tamamı yetişkindir).	Piyasada hazır satılan (off-the-shelf) giyilebilir akıllı saat donanımı ve entegre zamanlayıcı/hatırlatıcı uygulamaları	akademik görevlerdeki öz-yönetim becerilerini güçlendirmek, dış desteğe olan bağımlılıklarını azaltmak ve bağımsız çalışma sürelerini artırmak	Akıllı saatin haptik (titreşimli) ve görsel uyarılarıyla rehberliğinde öğrencilere çalışma sürelerini kendi kendine izleme, kaydetme ve öz-değerlendirme yapmayı içeren yapılandırılmış bir öz-yönetim müdahale protokolünün yürütülmesi süreci	Üniversite (yükseköğretim)	Katılımcıların görev başında kalma (bağımsız çalışma) sürelerinin yüzdesi ve müdahalenin sosyal geçerlik düzeyi	Giyilebilir teknoloji destekli öz-yönetim müdahalesinin, OSB olan üniversite öğrencilerinin tamamında bağımsız akademik çalışma sürelerini istatistiksel açıdan anlamlı, kalıcı ve yüksek düzeyde artırdığı kanıtlanmıştır. Günlük hayatta erişilebilir olan



Yıl	Yazar(lar)	Katılımcılar	Giyilebilir teknoloji	Kullanım amacı	Müdahale / uygulama süreci	Ortam	Ölçülen değişkenler	Temel bulgular
								hazır giyilebilir cihazların, yükseköğretim kademesindeki engelli yetişkinlerin akademik özerklik ve öz-savunuculuk becerilerini desteklemede son derece pratik ve maliyet etkin bir çözüm sunduğu belirlenmiştir.
2024	DiDomenico vd.	OSB tanısı olan 3 ergen öğrenci ve etkileşimde bulunduğu OSB olmayan (tipik gelişim gösteren) akranları.	Giyilebilir akıllı saat donanımı (Apple Watch; uzaktan anlık yazılı mesaj ve ipucu iletimi özellikli)	Uygun sosyal başlatmaları artırmak	Uygulamacı tarafından akıllı saat aracılığıyla anlık yazılı mesaj (ipucu) gönderilmesi ve bu sosyal etkileşim metinlerinin (örneğin yazılı ifadelerden emojiye ve tamamen bağımsızlığa doğru) aşamalı olarak silikleştirilmesi süreci	Yapılandırılmış ortam (kapsayıcı okul bünyesindeki yapılandırılmış sosyal etkileşim alanları)	Bağımsız ve ipuçlu uygun sosyal başlatmaların düzeyi ve türü; sosyal geçerlik	Akıllı saat üzerinden sunulan anlık yazılı ipuçlarının, OSB olan ergenlerin tamamında akranlarına yönelik uygun sosyal başlatma performansını başlama düzeyine göre belirgin ve anlamlı şekilde artırdığı kanıtlanmıştır. İpucu silikleştirme evresinde iki katılımcının belirli düzeyde ipucu



Yıl	Yazar(lar)	Katılımcılar	Giyilebilir teknoloji	Kullanım amacı	Müdahale / uygulama süreci	Ortam	Ölçülen değişkenler	Temel bulgular
								desteğine bağımlı kaldığı, bir katılımcının ise tamamen bağımsızlaştığı saptanmış; elde edilen tüm sosyal etkileşim kazanımlarının müdahale sonlandırıldıktan sonraki üç haftalık izleme sürecinde başarıyla korunduğu belirlenmiştir.
2024	Khan vd.	Ağır davranış sorunları ve ajitasyon sergileyen, yaşları 6 ile 9 arasında değişen (Ort. = 7.3) ZY ve GY olan 3 çocuk katılımcı.	Çok kipli giyilebilir biyosensör sistemi (fizyolojik sinyaller için kan hacmi nabızı ve deri direnci/GSR sensörleri, üst beden takibi için WINGS kamera sistemi ve ses kayıt mikrofonları entegrasyonu)	Zihinsel ve gelişimsel yetersizliği olan çocuklarda ortaya çıkan huzursuzluk (ajitasyon) ve davranış krizlerini gerçek zamanlı, öngörücü (tahmin edici) bir yaklaşımla erkenden saptayabilecek yapay zeka tabanlı bir sistem altyapısı geliştirmek ve etkililiğini ampirik	İleri düzey çok kipli makine öğrenmesi modelinin geliştirilmesi ve pilot testi (REACT modeli); kontrollü laboratuvar ortamında davranış analistleri rehberliğinde yürütülen güvenli davranış değerlendirme oturumları esnasında katılımcıların fizyolojik,	Yapılandırılmış ortam	Huzursuzluk saptama doğruluğu (fizyolojik ve davranışsal sinyaller)	REACT modeli çocuklarda huzursuzluğun gerçek zamanlı öngörücü saptanmasını destekliyor; gözle fark edilemeyen sıkıntı işaretlerini yakalayıp erken müdahale penceresini genişletiyor



Yıl	Yazar(lar)	Katılımcılar	Giyilebilir teknoloji	Kullanım amacı	Müdahale / uygulama süreci	Ortam	Ölçülen değişkenler	Temel bulgular
				olarak sınamak	hareketsel ve vokal sinyallerinin eş zamanlı kaydedilmesi ve yapay zeka algoritmasının eğitilmesi süreci			
2025	Kaur vd.	Uygulama geliştirme sürecinde 5 test döngüsünde 73 katılımcı (topluluk ortakları ve ekipler); hedef grup OSB olan çocuklar	Giyilebilir biyosensör içeren dijital uygulama (KeepCalm)	OSB olan çocuklarda duyu düzenlemeyi ve yoğun destek gerektiren davranışların yönetimini okul ekiplerince desteklemek	Kullanıcı merkezli tasarım çerçevesi: tasarım atölyeleri, gereksinim görüşmeleri, alanyazın taraması ve uzman danışma kurulu; prototipin beş döngüde sınanması	Yapılandırılmış okul ortamı	Kabul edilebilirlik, uygunluk, yapılabirlik ve kullanılabilirlik	Uygulama tüm döngülerde yüksek düzeyde kabul edilebilir, uygun, yapılabir ve kullanışlı bulundu; geniş ölçekli yapılabirlik sınamasına hazır
2025	Jabeen vd.	Geliştirilen Braille öğrenme sisteminin etkililik ve kullanılabilirlik testlerine dahil edilen, görme yetersizliği olan 15 çocuk katılımcı ile sürece rehberlik eden 15 ebeveyn ve 10 özel eğitim öğretmeni (toplam 40)	Chasham dijital Braille öğrenme platformu (akıllı cihaz entegreli, gerçek zamanlı dokunsal geri bildirim üreten giyilebilir/taşınabilir Braille ekran donanımı, sesli yönlendirme ve ekran okuyucu sistemleri)	Görme yetersizliği olan çocukların Urduca Braille okuma ve yazma öğrenimlerini kolaylaştırmak; sürekli bir eğitmen veya bakıcı desteğine ihtiyaç duymadan, oyunlaştırılmış ve bağımsız bir dijital öğrenme çözümü sunarak akademik özerkliklerini	İleri düzey özel eğitim teknolojisi ve yardımcı donanım geliştirme/sınama çalışması; çocukların giyilebilir dokunsal donanımı kullanarak sesli yönergeleri dinlemesi, eş zamanlı olarak cihazdaki kabartma noktaları hissetmesi ve seviyeler, rozetler ile ödülleri içeren	Yapılandırılmış ortam (özel eğitim merkezi bünyesindeki yapılandırılmış bireysel çalışma odaları)	Geliştirilen giyilebilir sistemin görev tamamlama doğruluğu, görme yetersizliği olan çocukların Braille karakterlerini ayırt etme başarıları ve kullanıcıların (öğrenciler, ebeveynler ve	Geliştirilen bütünleşik donanım ve yazılım kombinasyonunun , görme yetersizliği olan çocukların Braille alfabesini ve dil becerilerini öğrenmelerinde yüksek düzeyde doğruluk ve kalıcılık sağladığı ampirik olarak



Yıl	Yazar(lar)	Katılımcılar	Giyilebilir teknoloji	Kullanım amacı	Müdahale / uygulama süreci	Ortam	Ölçülen değişkenler	Temel bulgular
		katılımcı).		desteklemek	oyunlaştırılmış interaktif öğrenme görevlerini ampirik oturumlarda gerçekleştirmesi süreci		öğretmenler) sistemi benimsenebilirlik ile uygulanabilirlik düzeyleri	kanıtlanmıştır. Oyunlaştırma tabanlı mimarinin çocukların öğrenme motivasyonunu ve görevde kalma sürelerini belirgin şekilde artırdığı; sistemin, bireyleri sürekli bir yetişkin desteğine bağımlı kılmaksızın kendi kendine (bağımsız) okuryazarlık kazanmalarında son derece pratik ve etkili bir yardımcı teknoloji çözümü sunduğu belirlenmiştir.
2025	Van Laarhoven vd.	OSB ve ZY tanısı olan, yaşları 22 ile 27 arasında değişen (Ort. = 24.5) 4 yetişkin katılımcı (3 erkek, 1 kadın).	Spire Stone giyilebilir solunum ve biyobelirteç takip sensörü ile esansiyel yağ difüzör kolyesi donanımı	Mesleki istihdam ortamındaki ZY ve OSB olan yetişkinlerde esansiyel yağların (aromaterapi) sakinleşmeyi artırma, solunum ritmini düzenleme ve kaygıya/strese bağlı problem	Katılımcıların yapılandırılmış iş görevlerini yerine getirdiği esnasında difüzör kolyelerine üç farklı koşulun (su plasebosu, lavanta yağı, günlük yağı) dönüşümlü uygulanması ve eş zamanlı olarak	Yapılandırılmış ortam (korumalı mesleki eğitim ve iş atölyesi alanı)	Katılımcıların gözlenebilir kaygı/stres davranışlarının sıklığı, mesleki üretim hızları (iş tamamlama performansı) ve giyilebilir cihazla ölçülen solunum	Giyilebilir biyobelirteç cihazı verileri, esansiyel lavanta ve günlük yağı uygulamalarının katılımcıların solunum örüntülerini stabilize ederek fizyolojik stres



Yıl	Yazar(lar)	Katılımcılar	Giyilebilir teknoloji	Kullanım amacı	Müdahale / uygulama süreci	Ortam	Ölçülen değişkenler	Temel bulgular
				davranışları azaltmadaki etkililiğini nesnel fizyolojik verilerle test etmek	giyilebilir sensör aracılığıyla solunum örüntülerinin kesintisiz kaydedilmesi süreci		ritmi/derinliği parametreleri	düzeylerini anlamlı derecede düşürdüğünü kanıtlamıştır. Fizyolojik sakinleşmeye paralel olarak, katılımcıların gözlenebilir kaygı temelli problem davranışlarında belirgin azalmalar saptanmış; sakinleşmenin işe odaklanma süresini artırması sayesinde mesleki üretim hızlarında ve iş tamamlama performanslarında istatistiksel olarak anlamlı artışlar kaydedilmiştir.
2025	Singh vd.	Özel eğitim gündüz okulunda DEHB (ve eşlik eden ruhsal/gelişimsel tanılar) olan 10 çocuk (okul öncesi sınıfta 5, birinci sınıfta 5)	Fizyolojik sensörlü giyilebilir cihaz (EDA, deri sıcaklığı) ve anlık ekolojik değerlendirme (EMA)	İtkisel öfke patlamaları öncesinde çocukların fizyolojik durumuna ilişkin nesnel bilgiyi sınıf ortamında giyilebilir cihazla toplamının	Beş gün boyunca EMA ile duygu kayıtları ve fizyolojik sinyallerin (EDA, deri sıcaklığı) izlenmesi	Özel eğitim okul öncesi ve erken çocukluk sınıfı (özel eğitim gündüz okulu)	Duygu düzensizliği ve öfke patlamaları; fizyolojik sinyaller (EDA, deri sıcaklığı); uyku ölçümleri	Sınıf ortamında giyilebilir cihazla fizyolojik izlemenin yapılabilir olduğu; EMA'nın beş gün boyunca duygu oluşumlarını yakalayabildiği; uyku güçlüklerinin



Yıl	Yazar(lar)	Katılımcılar	Giyilebilir teknoloji	Kullanım amacı	Müdahale / uygulama süreci	Ortam	Ölçülen değişkenler	Temel bulgular
				yapılabilirliğini incelemek				davranışla ilişkili olduğu görüldü
2026	Demirtas vd.	OSB olan 3 çocuk	Giyilebilir göz izleme cihazı	Öz-izleme, hedef belirleme ve pekiştirme paketiyle göz kontağını artırmak	Öz-izleme, hedef belirleme ve pekiştirme paketiyle göz kontağını artırma; göz kontağının giyilebilir göz izlemeyle ölçülmesi; yüz yüze etkileşim	Okul kütüphanesi	Göz kontağı süresi (giyilebilir göz izleme); görsel analiz ve Tau-U; sosyal geçerlik (öğretmen ve ebeveyn görüşmeleri)	Öz-izleme paketi katılımcıların göz kontağı sürelerinde anlamlı artış sağladı; öğretmen ve ebeveynler çalışmanın sosyal geçerliğini vurguladı
2026	Shen	Sistem testlerine dahil edilen, yaş grupları içinde özellikle 7-9 yaş aralığındaki çocuklara odaklanılan toplam 24 OSB tanımlı çocuk katılımcı.	Çok kipli giyilebilir teknoloji donanımı (Empatica E4 biyosensör bileklik ve Atalet Ölçüm Ünitesi - IMU sensör kombinasyonu) ile ESP32-S3 mikrodenetleyicisine entegre Attention-LSTM yapay zeka modeli	OSB olan çocuklarda heterojen fizyolojik ve davranışsal örüntülere bağlı olarak gelişen ani duygusal patlamaları (krizleri) kişiselleştirilmiş, gerçek zamanlı ve yüksek gizlilik korumalı bir sınırlı bilişim sistemiyle önceden saptamak ve ebeveynlere erken uyarı sağlamak	İleri düzey donanım entegrasyonu ve derin öğrenme tabanlı sistem geliştirme/doğrulama çalışması; giyilebilir sensörler aracılığıyla katılımcılardan eş zamanlı çok kipli fizyolojik ve hareketli sinyallerin toplanması, bireysel dinamik başlangıç modellerinin oluşturulması ve optimize edilen Attention-LSTM modelinin	Yapılandırılmış ortam (özel eğitim teknoloji laboratuvarı test odası)	Geliştirilen yerel uyarı sisteminin duygusal davranış krizlerini doğru pozitif saptama oranı, kriz öncesi ortalama erken uyarı süresi, yanlış alarm verme oranı ve ebeveynlerin sisteme yanıt verme yüzdesi	Geliştirilen cihaz içi yerel yapay zeka sisteminin, özellikle 7-9 yaş grubundaki OSB olan çocuklarda duygusal kriz anlarını %92.5 gibi son derece yüksek bir doğru pozitif oranıyla tespit ettiği kanıtlanmıştır. Sistemin kriz tırmanmadan ortalama 53.5 saniye önce erken uyarı üretebildiği, yanlış alarm oranının %0.22 ile



Yıl	Yazar(lar)	Katılımcılar	Giyilebilir teknoloji	Kullanım amacı	Müdahale / uygulama süreci	Ortam	Ölçülen değişkenler	Temel bulgular
					mikrodenetleyici üzerinde yerel çıkarım performansının ampirik oturumlarda test edilmesi süreci			sınırlı kaldığı ve ebeveynlerin anlık uyarılara %94.5 oranında yüksek bir hızla yanıt verdiği saptanmıştır. Metodun düşük gecikme süresi ve yüksek veri gizliliği ile klinik dönüştürülebilirlik potansiyelinin çok güçlü olduğu ampirik olarak belirlenmiştir.
2026	Kalagotla vd.	OSB olan bireyler (denek sayısı raporlanmamıştır)	Bağımsız akıllı saat uygulaması (ses ve kalp hızı; konuşmacı ayrıştırma/derin öğrenme)	Doğal ortamda sosyal etkileşimleri ses ve fizyolojik veriyle sürekli, otomatik biçimde izlemek	Konuşmacı ayrıştırma ile bireyin gerçek konuşmalardaki konuşma süresinin ölçülmesi; akıllı saatte eş zamanlı ses ve kalp hızı toplanması (telefon/ağ gerektirmeden)	Doğal ortam (gerçek yaşam konuşmaları)	Konuşma süresi; konuşmacı sıraları; fizyolojik sinyaller	Sistem konuşma süresini doğru biçimde yakalayıp konuşmacı sıralarını belirleyebildi ve sosyal etkileşim sırasında fizyolojik sinyalleri izleyebildi; nesnel ve ölçeklenebilir bir çerçeveye sundu
2026	Qiu vd.	DEHB tanısı olan, yaşları 7 ile 12 arasında	Yapay zekâ destekli giyilebilir akıllı yekek sistemi (iki adet)	DEHB olan çocukların sınıf etkinlikleri	Yapılandırılmış laboratuvar deneyi; katılımcıların akıllı	Yapılandırılmış ortam (kontrollü deneysel sınıf)	Geliştirilen akıllı yekeğin hiperaktif	Yapay zekâ destekli akıllı yekeğin sınıf içi



Yıl	Yazar(lar)	Katılımcılar	Giyilebilir teknoloji	Kullanım amacı	Müdahale / uygulama süreci	Ortam	Ölçülen değişkenler	Temel bulgular
		değişen 40 okul çağı çocuk katılımcı.	eylemsizlik ölçüm birimi/IMU sensörü, yerleşik sinir ağı sınıflandırma modeli ve haptik titreşim motoru donanımlı)	sırasındaki hiperaktif ve sıra dışı davranışlarını anlık olarak izlemek; öğretmenlerin iş yükünü azaltacak ve öğrenciyi damgalamayacak şekilde gerçek zamanlı titreşimli uyarılar aracılığıyla hiperaktif davranışların öz-yönetimini desteklemek	yeleği giyerek sınıf etkinliklerini gerçekleştirmesi, yelekteki IMU sensörlerinden gelen hareket verilerinin yapay sinir ağı sınıflandırıcısı tarafından anlık olarak tipik veya hiperaktif (sırada sallanma, izinsiz ayağa kalkma vb.) şeklinde ayırt edilmesi ve hiperaktif örüntü saptandığı anda haptik titreşim motoru aracılığıyla çocuğa duruşunu düzeltmesi için otomatik dokunsal ipucu sunulması süreci	ortamı)	davranışları sınıflandırma doğruluğu, titreşim temelli otomatik müdahalenin çocukların hiperaktivite düzeylerini azaltmadaki etkililiği ve öğretmenlerin öğrenci odaklanma değerlendirmeleri	davranışları saptama ve müdahale etme doğruluğunun 0.84 gibi yüksek bir oranda gerçekleştiği kanıtlanmıştır. Gerçek zamanlı titreşim müdahalesinin ardından, DEHB olan çocukların sınıf içi aşırı hareketlilik ve hiperaktivite seviyelerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azalma saptanmış ($p < 0.05$); müdahale seanslarında çocukların göreve odaklanma sürelerinin artmasıyla bağlantılı olarak öğretmen değerlendirme puanlarında belirgin artışlar kaydedilmiştir.



Yıl	Yazar(lar)	Katılımcılar	Giyilebilir teknoloji	Kullanım amacı	Müdahale / uygulama süreci	Ortam	Ölçülen değişkenler	Temel bulgular
								Geliştirilen yöntemin sınıf yönetiminde proaktif, bağımsız ve pratik bir teknolojik destek sağladığı belirlenmiştir.

Not. OSB = otizm spektrum bozukluğu; ZY = zihinsel yetersizlik; GY = gelişimsel yetersizlik; DEHB = dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu; SP = serebral palsi; AAC = alternatif ve destekleyici iletişim.

Yayın Yıllarına Göre Dağılım

Dâhil edilen 32 çalışma 2018-2026 yıllarına dağılmaktadır. Çalışmaların dörtte üçü (24 çalışma) 2021 ve sonrasında yayımlanmış; 2018-2020 aralığında ise yalnızca sekiz çalışma yer almıştır. Bu örüntü, giyilebilir teknolojilerin özel eğitimde görece yeni ve hızla büyüyen bir araştırma alanı olduğunu göstermektedir. Özellikle 2023 ve sonrasında, giyilebilir sensör verileri üzerinde yapay zekâ ve makine öğrenmesi temelli saptama sistemlerini geliştiren çalışmaların belirgin biçimde arttığı gözlenmektedir.

Hedef Yetersizlik Grupları

Dâhil edilen çalışmaların yarısından fazlası (19 çalışma) otizm spektrum bozukluğu olan bireylere odaklanmaktadır. Bunu zihinsel ve gelişimsel yetersizliği olan bireylere yönelik çalışmalar (dokuz çalışma; bir bölümü otizm spektrum bozukluğuyla birlikte) ile dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireylere yönelik çalışmalar (beş çalışma) izlemektedir. Görme yetersizliği ve serebral palsi olan bireylere yönelik çalışmalar ise yalnızca birer çalışmayla temsil edilmektedir. Bu dağılım, alanyazının belirli yetersizlik grupları çevresinde yoğunlaştığını ve az temsil edilen gruplara yönelik araştırma gereksiniminin sürdüğünü göstermektedir.

Kullanılan Giyilebilir Teknolojiler

En sık kullanılan giyilebilir teknolojiler akıllı saatler (örneğin Apple Watch) ile bilek tipi giyilebilir biyosensörlerdir (örneğin Empatica E4 ve Spire Stone); bu iki teknoloji türü tek başına dâhil edilen çalışmaların yaklaşık üçte ikisini oluşturmaktadır. Bunların yanı sıra ivmeölçerler, sensörlü giysi ve akıllı yelek sistemleri, giyilebilir göz izleme cihazları, akıllı gözlükler (örneğin Google Glass), nörogeribildirim ve beyin-bilgisayar arayüzü tabanlı sistemler, giyilebilir alternatif ve destekleyici iletişim (AAC) donanımları ile dokunsal Braille araçları da kullanılmaktadır. Bu çeşitlilik, alanın hem davranışsal hem de fizyolojik veriyi izlemeye yönelik geniş bir teknoloji yelpazesine dayandığını göstermektedir.

Müdahale Amaçları

Giyilebilir teknolojiler çalışmalarda başlıca beş amaçla kullanılmaktadır: (a) biyofizyolojik veri temelli izleme yoluyla stres, kaygı, ajitasyon ve yoğun destek gerektiren davranışların saptanması (yaklaşık 10 çalışma), (b) yürütücü işlev ve akademik becerilerin desteklenmesi (yedi çalışma), (c) öz-düzenleme ve davranış desteği (yedi çalışma), (d) sosyal etkileşim ve iletişim desteği (altı çalışma) ve (e) değerlendirme ve ölçme (iki çalışma). İzleme ve saptama amaçlı kullanımlar belirgin biçimde öne çıkmaktadır; bu çalışmaların önemli bir bölümü, giyilebilir sensör verileri üzerinde makine öğrenmesi ve yapay zekâ algoritmaları kullanarak davranışsal ya da fizyolojik örüntüleri sınıflandıran sistem geliştirme ve doğrulama çalışmalarıdır. Buna karşılık doğrudan öğretimsel müdahaleyle bütünleşen uygulamalar görece daha az yer tutmaktadır.

Uygulama Ortamları

Uygulama ortamları açısından okul ve sınıf ortamları en sık bildirilen bağlamlar arasında yer almakla birlikte, çalışmaların önemli bir bölümü, özellikle sensör ve yapay zekâ tabanlı sistem geliştirme çalışmaları, yapılandırılmış laboratuvar ve klinik ortamlarda yürütülmüştür. Bunları üniversite ve yükseköğretim ortamları, toplum ile meslek/istihdam ortamları ve ev ortamı izlemektedir. Bir bölüm çalışmada uygulama ortamı açıkça raporlanmamış ya da çalışmanın türü gereği tek bir ortam ifadesi geçerli olmamıştır. Bu dağılım, uygulamaların bir bölümünün henüz kontrollü ortamlarda sınıandığını, sınıf ve okul temelli gerçek yaşam uygulamalarının ise gelişmekte olduğunu göstermektedir.

Müdahale Süreleri

Müdahale ve kullanım süreleri çalışmalar arasında belirgin biçimde değişkenlik göstermektedir. Müdahale odaklı çalışmalarda süreler birkaç günden (örneğin beş günlük anlık ekolojik değerlendirme) dört-altı haftalık okul temelli uygulamalara ve iki akademik döneme kadar uzanabilmektedir. Sistem geliştirme ve doğrulama çalışmalarının önemli bir bölümünde ise klasik anlamda bir müdahale süresi yerine ardışık laboratuvar oturumları raporlanmaktadır. Bununla birlikte çok sayıda çalışmada oturum sayısı, sıklık ve toplam süre ayrıntılı olarak raporlanmadığından, süreye ilişkin kesin karşılaştırmalar sınırlı kalmaktadır.

Ölçülen Değişkenler

En sık ölçülen değişkenler; hedef davranışın sıklığı ya da süresi, fizyolojik göstergeler (kalp atım hızı, kalp hızı değişkenliği, elektrodermal etkinlik, deri sıcaklığı ve solunum örüntüsü), göz kontağı, uygun sosyal başlatmalar ve göreve yönelik davranıştır. Çalışmaların önemli bir bölümünde, geliştirilen giyilebilir sistemin ya da algoritmanın saptama ve sınıflandırma doğruluğu (örneğin duyarlılık, doğru pozitif oranı ve ROC-AUC değerleri) temel bir çıktı olarak ölçülmüştür. Bunların yanı sıra yapılabirlik, kabul edilebilirlik ve sosyal geçerlik de sıkça değerlendirilmektedir. Fizyolojik, davranışsal ve sistem başarımına ilişkin ölçümlerin bir arada kullanımı, alanın çok boyutlu ölçme yaklaşımını yansıtmaktadır.

Ortak Bulgular

Çalışmalar genel olarak giyilebilir teknolojilerin özel eğitim bağlamında yapılabir ve kabul edilebilir araçlar olduğunu göstermektedir. Müdahale odaklı çalışmalarda, hedeflenen davranış ve becerilerde (örneğin göz kontağı, uygun sosyal başlatma, göreve yönelik davranış, bağımsız görev tamamlama ve öz-düzenleme) olumlu yönde değişimler bildirilmektedir. Sistem geliştirme ve doğrulama çalışmalarında ise giyilebilir sensör ve algoritmaların davranışsal ve fizyolojik örüntüleri yüksek doğrulukla saptayabildiği raporlanmaktadır. Bununla birlikte örneklemelerin küçük olması, desenlerin ağırlıklı olarak erken evre niteliği taşıması ve izleme ile saptama amaçlı kullanımların baskınlığı, etkililiğe ilişkin genellemeleri sınırlamaktadır.

TARTIŞMA

Bu derlemenin bulguları, giyilebilir teknolojilerin özel eğitimde giderek genişleyen, ancak henüz olgunlaşma aşamasındaki bir uygulama alanı oluşturduğunu göstermektedir. Dâhil edilen 32 çalışmanın dörtte üçünün 2021 ve sonrasında yayımlanmış olması, alanın görece yeni ve hızla büyüyen doğasını yansıtmaktadır. Bununla birlikte çalışmaların önemli bir bölümünün, giyilebilir sensör verileri üzerinde davranışsal ya da fizyolojik örüntüleri sınıflandıran sistem geliştirme ve doğrulama çalışmaları olması, alandaki kanıtın ağırlıklı olarak teknolojik hazırbulunuşluk ve saptama doğruluğu düzeyinde yoğunlaştığını; öğretimsel etkililiğin ise henüz ikincil planda kaldığını ortaya koymaktadır. Alanın izleme ve saptama işlevleri çevresinde kümelenmesi, uluslararası alanyazındaki eğilimlerle tutarlıdır; Carreon ve diğerleri (2026) ile Hernández-Capistrán ve diğerleri (2024), teknoloji temelli çalışmaların ağırlıklı olarak izleme ve değerlendirmeye odaklandığını, doğrudan öğretimsel müdahaleyle bütünleşen uygulamaların ise sınırlı kaldığını bildirmektedir. Benzer biçimde Cano ve diğerleri (2024), otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde stres ve kaygının izlenmesinde giyilebilir biyosensörlerin belirgin bir potansiyel taşıdığını; ancak küçük örneklem, bireye özgü kalibrasyon gereksinimi ve ekolojik geçerlik sınırlılıkları nedeniyle bu potansiyelin uygulamaya aktarımının henüz kısıtlı olduğunu vurgulamaktadır.

Bulguların dikkat çeken bir yönü, çalışmaların belirli yetersizlik grupları çevresinde yoğunlaşması ve bu yoğunlaşmanın ilgili grupların gereksinim örüntüleriyle birlikte okunduğunda anlamlı bir bulguya

dönüşmesidir. Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik çalışmaların açık biçimde öne çıkması; bu bireylerin sosyal etkileşim ve etkili iletişim becerilerinde yaşadıkları sınırlılıklar ile bağımsız yaşam ve öz-düzenleme alanlarında bireyselleştirilmiş uyarlamalara duydukları gereksinimle yakından ilişkilidir. Giyilebilir teknolojiler; doğrudan gözlenmesi güç olan fizyolojik uyarılma, kaygı ve davranış öncülü örüntüleri nesnel ve anlık biçimde görünür kılarak, bu gereksinimlere yanıt verebilecek bireyselleştirilmiş destekler için elverişli bir zemin sunmaktadır. Benzer biçimde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireylere yönelik çalışmaların görece yaygınlığı yürütücü işlev ve dikkat düzenlemeye ilişkin gereksinimlerle; zihinsel ve gelişimsel yetersizliği olan bireylere yönelik çalışmalar ise bağımsız yaşam ve öz-yönetim becerilerinin desteklenmesi gereksinimiyle tutarlıdır. Bu açıdan alanyazındaki grup dağılımı yalnızca bir eğilim değil, giyilebilir teknolojilerin hangi gereksinim alanlarında en yüksek değeri üretebileceğine ilişkin bir işaret olarak da yorumlanabilir.

Bu tablo, uluslararası üst kuruluşların yardımcı ve giyilebilir teknolojilere ilişkin önerileriyle birlikte değerlendirildiğinde daha anlamlı hâle gelmektedir. Dünya Sağlık Örgütü ve UNICEF (2022) tarafından yayımlanan Yardımcı Teknolojiye İlişkin Küresel Rapor, yardımcı teknolojiye erişimi bir insan hakkı ve kaliteli, kapsayıcı eğitimin ön koşulu olarak konumlandırmakta; ürünlerin var olmasının tek başına yeterli olmadığını, sürdürülebilir bir etkinin ancak uygun sağlama sistemleri, yetişmiş personel, erişilebilir politikalar ve kullanıcı katılımıyla birlikte mümkün olabileceğini belirtmektedir. Bu çerçevede, dâhil edilen çalışmaların ortaya koyduğu örüntüyle doğrudan ilişkilidir: alanyazın, giyilebilir ürünlerin geliştirilmesi ve teknik olarak doğrulanması bakımından hızla ilerlerken, bu ürünlerin okul ve sınıf ortamlarında öğretmenler aracılığıyla sistematik biçimde sağlanmasına ve uygulanmasına ilişkin kanıt görece zayıf kalmaktadır. Benzer biçimde Birleşmiş Milletler Engelli Haklarına İlişkin Sözleşme (CRPD, 2006), yardımcı teknolojiye erişimi, erişilebilirliği ve kapsayıcı eğitimi taraf devletlerin yükümlülükleri arasında saymaktadır. Dolayısıyla giyilebilir teknolojilerin özel eğitimdeki değeri yalnızca teknik başarıyla değil, bireyin katılımını, bağımsızlığını ve haklarını ne ölçüde desteklediğiyle birlikte ele alınmalıdır.

Alandaki kanıtın niteliği, özel eğitimin kendi yöntemsel ölçütleri açısından da tartışılmayı gerektirmektedir. Council for Exceptional Children (2014), bir uygulamanın bilimsel dayanaklı uygulama olarak nitelenebilmesi için deneysel kontrol, yeterli katılımcı sayısı, farklı araştırmacılar ve ortamlarda yinelenebilirlik ve belirli nitelik göstergelerinin karşılanması gibi ölçütler önermektedir. Dâhil edilen çalışmaların önemli bir bölümünün erken evre, yapılabirlik ve sistem geliştirme odaklı biçimde yürütülmesi ve örneklemelerin genellikle küçük olması, alanın henüz bu ölçütleri karşılayacak olgunlukta bir kanıt tabanına ulaşmadığını göstermektedir. Bu durum, giyilebilir teknolojilerin özel eğitimde işlevsiz olduğu biçiminde yorumlanmamalı; aksine, mevcut kanıtın umut verici ancak erken evre niteliğinde olduğu, güçlü deneysel desenler ve yinelemeli çalışmalarla pekiştirilmesi gerektiği biçiminde anlaşılmalıdır. Nitekim çok sayıda çalışmada oturum sayısı, sıklık ve müdahale süresinin ayrıntılı olarak raporlanmaması, bu pekiştirmenin ve çalışmalar arası karşılaştırmanın önündeki bir başka yöntemsel engeldir.

Bulgular, alanyazında öncelikli olarak ele alınması gereken belirgin bir boşluğa işaret etmektedir: giyilebilir teknolojilerin özel eğitimdeki kullanımı ağırlıklı olarak izleme ve saptama odaklıdır ve öğretmen aracılı, sınıf temelli, uzun soluklu öğretimsel müdahale çalışmaları sınırlı kalmaktadır. Bu boşluk, otizm spektrum bozukluğu grubunun belirgin biçimde öne çıkması karşısında, serebral palsi ve görme yetersizliği gibi az temsil edilen gruplarda daha da derinleşmektedir. Oysa giyilebilir teknolojiler; nesnel, anlık ve bağlam içi veri sağlama kapasiteleri sayesinde bireyselleştirilmiş eğitimi, öz-düzenlemeyi ve etkin katılımı destekleme potansiyeli taşımaktadır. Saptama ve izleme yeterliklerinin, bu verinin öğretmenin anlık öğretimsel kararlarına ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hedeflerine

bağlandığı kapalı döngü uygulamalara dönüştürülmesi, alanın en öncelikli gelişim yönlerinden biri olarak görünmektedir. Schalock ve diğerlerinin (2021) destek sistemleri paradigması bu bağlamda kullanışlı bir çerçeve sunmakta; giyilebilir teknolojiler, bireyin gereksinimlerine göre ölçeklenen ve yaşam kalitesini önceleyen bir destek türü olarak yapılandırıldığında en yüksek katkıyı sağlayabilmektedir.

Giyilebilir teknolojilerin eğitim ortamında kullanımı, aynı zamanda önemli etik sorumlulukları beraberinde getirmektedir. Sürekli biyometrik izleme; veri gizliliği, aydınlatılmış onam, gözetim ve verinin ikincil kullanımı gibi konularda dikkatli bir çerçeve gerektirmektedir. Snoek ve diğerleri (2025), sınıf ortamında zihinsel durumun izlenmesine yönelik giyilebilir cihazların yalnızca teknik açıdan değil, öğrencilerin özerkliği ve mahremiyeti açısından da titizlikle ele alınması gerektiğini; öğrencilerin kendi görüşlerinin bu sürece dâhil edilmesinin önemini vurgulamaktadır. Lupton ve Williamson (2017) ise çocuklara ilişkin verinin sürekli toplanmasının, çocuk hakları açısından yeni kırılma noktaları yarattığına dikkat çekmektedir. Bu nedenle özellikle bilişsel ya da iletişimsel gereksinimleri nedeniyle onam süreçlerine katılımının desteklenmesi gereken bireylerde, giyilebilir teknolojilerin kullanımı; şeffaflık, orantılılık ve bireyin yararının önceliği ilkeleri çerçevesinde yapılandırılmalıdır.

Bu bulgular; araştırma, uygulama ve politika düzeylerinde birbirini tamamlayan çıkarımlar sunmaktadır. Araştırma düzeyinde, öğretmen aracılı ve sınıf temelli müdahalelere yönelen, az temsil edilen yetersizlik gruplarını kapsayan, daha güçlü deneysel desenler ve yinelenmeli çalışmalarla etkililik kanıtı üreten ve müdahale süresi ile uygulama bütünlüğünü ayrıntılı biçimde raporlayan çalışmalara gereksinim vardır. Uygulama düzeyinde, giyilebilir teknolojilerin sınıfa aktarılması, öğretmenlerin bu araçları bilimsel dayanaklı öğretim uygulamalarıyla bütünleştirebilmesi için hizmet öncesi ve hizmet içi mesleki gelişim desteğini gerektirmektedir; nitekim yardımcı teknolojinin etkisi büyük ölçüde onu kullanan personelin yetkinliğine bağlıdır (WHO & UNICEF, 2022; Heward vd., 2022). Politika düzeyinde ise erişilebilirlik, dijital eşitlik ve veri etiğine ilişkin açık rehber çerçevelerin oluşturulması, teknolojinin yalnızca kaynakları görece güçlü ortamlarda değil, tüm bireyler için erişilebilir olmasını güvence altına almak bakımından önemlidir. Türkiye bağlamında bu çıkarımlar; kapsayıcı eğitim uygulamalarının güçlendirilmesi, özel eğitim öğretmenlerinin teknoloji yeterliklerinin desteklenmesi ve giyilebilir teknolojilerin bireyselleştirilmiş eğitim programı süreçlerine bütünleştirilmesi yönündeki çalışmalara zemin sağlayabilir.

SONUÇ

Bu çalışma, özel eğitim alanında giyilebilir teknolojilere ilişkin alanyazını bibliyometrik bir görünüm ve bütünleştirici bir sentezle birlikte ortaya koymuştur. Bulgular, alanın hızla büyüdüğünü; ancak ağırlıklı olarak izleme ve saptama işlevlerine, otizm spektrum bozukluğu grubuna ve erken evre, sistem geliştirme odaklı çalışmalara dayandığını göstermektedir. Uygulama açısından giyilebilir teknolojiler; öğretmenlerin bireyselleştirilmiş kararlar almasını destekleyebilecek, öz-düzenleme ve davranış desteğini güçlendirebilecek araçlar olarak değerlendirilmelidir. Araştırmacılar için öncelikli yön, bu teknolojileri bilimsel dayanaklı öğretim uygulamalarıyla bütünleştiren, farklı yetersizlik gruplarını kapsayan ve etik ilkeleri gözetken müdahale çalışmaları yürütmektir. Özel eğitim alanı açısından ise giyilebilir teknolojiler, bireyin katılımını, bağımsızlığını ve yaşam kalitesini destekleyen, erişilebilirlik ve insan hakları temelli bir çerçevede yapılandırıldığında anlamlı bir katkı sunacaktır.

KAYNAKÇA

- Ankrah, E. A., Cibrian, F. L., Silva, L. M., Tavakoulnia, A., Beltran, J. A., Schuck, S. E. B., Lakes, K. D., & Hayes, G. R. (2023). Me, My Health, and My Watch: How Children with ADHD Understand Smartwatch Health Data. *ACM Transactions On Computer-Human Interaction*, 30(4), 59. <https://doi.org/10.1145/3577008>
- Ayearst, L. E., Brancaccio, R., & Weiss, M. D. (2023). An Open-Label Study of a Wearable Device Targeting ADHD, Executive Function, and Academic Performance. *Brain Sciences*, 13(12), 1728. <https://doi.org/10.3390/brainsci13121728>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Cano, S., Cubillos, C., Alfaro, R., Romo, A., García, M., & Moreira, F. (2024). Wearable solutions using physiological signals for stress monitoring on individuals with autism spectrum disorder (ASD): A systematic literature review. *Sensors*, 24(24), 8137. <https://doi.org/10.3390/s24248137>
- Cantin-Garside, K. D., Kong, Z., White, S. W., Antezana, L., Kim, S., & Nussbaum, M. A. (2020). Detecting and Classifying Self-injurious Behavior in Autism Spectrum Disorder Using Machine Learning Techniques. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 50(11), 4039-4052. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04463-x>
- Carreon, A., Mosher, M., Goldman, S., Smith, S., & Smith, B. (2026). A ten-year review of the Journal of Special Education Technology: Innovations and trends for individuals with disabilities. *Journal of Special Education Technology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/01626434251349414>
- Council for Exceptional Children. (2014). Council for Exceptional Children: Standards for evidence-based practices in special education. *TEACHING Exceptional Children*, 46(6), 206-212.
- CRPD. (2006). *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. United Nations.
- Daniels, J., Haber, N., Voss, C., Schwartz, J., Tamura, S., Fazel, A., Kline, A., Washington, P., Phillips, J., Winograd, T., Feinstein, C., & Wall, D. P. (2018). Feasibility Testing of a Wearable Behavioral Aid for Social Learning in Children with Autism. *Applied Clinical Informatics*, 9(1), 129-140. <https://doi.org/10.1055/s-0038-1626727>
- Demirtas, S., & Aykut, C. (2026). An Evaluation of the Effectiveness of Self-monitoring Intervention Package for Increasing Eye Contact in Children with Autism Using Wearable Eye Tracking. *Journal Of Behavioral Education*, 35(1), 126-151. <https://doi.org/10.1007/s10864-024-09576-2>
- DiDomenico, J., Tincani, M., & Dowdy, A. (2024). Effects of smart watch-delivered text messaging on social initiations of adolescents with autism spectrum disorder. *Behavioral Interventions*, 39(4). <https://doi.org/10.1002/bin.2022>
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285-296. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>
- Douglas, S. N., Shi, Y., Das, S., & Biswas, S. (2022). Validation of Wearable Sensor Technology to Measure Social Proximity of Young Children With Autism Spectrum Disorders. *Focus On Autism And Other Developmental Disabilities*, 37(1), 24-33. <https://doi.org/10.1177/10883576211028223>
- Evmenova, A. S., Graff, H. J., Motti, V. G., Giwa-Lawal, K., & Zheng, H. (2019). Designing a Wearable Technology Intervention to Support Young Adults With Intellectual and Developmental Disabilities in Inclusive Postsecondary Academic Environments. *Journal Of Special Education Technology*, 34(2), 92-

105. <https://doi.org/10.1177/0162643418795833>

Gilchrist, K. H., Hegarty-Craver, M., Christian, R. B., Grego, S., Kies, A. C., & Wheeler, A. C. (2018). Automated Detection of Repetitive Motor Behaviors as an Outcome Measurement in Intellectual and Developmental Disabilities. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 48(5), 1458-1466. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3408-6>

Goodwin, M. S., Mazefsky, C. A., Ioannidis, S., Erdogmus, D., & Siegel, M. (2019). Predicting aggression to others in youth with autism using a wearable biosensor. *Autism Research*, 12(8), 1286-1296. <https://doi.org/10.1002/aur.2151>

Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and their associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>

Hernández-Capistrán, J., Alor-Hernández, G., Marín-Vega, H., Bustos-López, M., Sanchez-Morales, L. N., & Sanchez-Cervantes, J. L. (2024). Commercial wearables for the management of people with autism spectrum disorder: A review. *Biosensors*, 14(11), 556. <https://doi.org/10.3390/bios14110556>

Heward, W. L., Alber-Morgan, S. R., & Konrad, M. (2022). *Exceptional children: An introduction to special education* (12. baskı). Pearson.

Jabeen, F., & Rashid, M. (2025). Empowering Individuals With Visual Impairment: A Digital Braille Solution for Learning the Urdu Language. *IEEE Access*, 13, 145243-145255. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2025.3598856>

Kalagotla, S. G., Wang, F., Datla, K., Ferguson, B. J., & Beversdorf, D. Q. (2026). Toward a Smartwatch-Based System for Automated Social Interaction Monitoring in Autism. *IEEE Access*, 14, 41141-41154. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2026.3674057>

Kaur, I., Kamel, R., Sultanik, E., Tan, J., Mazefsky, C. A., Brookman-Frazee, L., McPartland, J. C., Goodwin, M. S., Pennington, J., Beidas, R. S., Mandell, D. S., & Nuske, H. J. (2024). Supporting emotion regulation in children on the autism spectrum: co-developing a digital mental health application for school-based settings with community partners. *Journal Of Pediatric Psychology*, 50(1), 129-140. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsae078>

Khan, N., Plunk, A., Zheng, Z., Adiani, D., Staubitz, J., Weitlauf, A., & Sarkar, N. (2024). Pilot study of a real-time early agitation capture technology (REACT) for children with intellectual and developmental disabilities. *Digital Health*, 10, 20552076241287884. <https://doi.org/10.1177/20552076241287884>

King, M., Ronski, M., & Sevcik, R. A. (2020). Growing up with AAC in the digital age: a longitudinal profile of communication across contexts from toddler to teen. *Augmentative And Alternative Communication*, 36(2), 128-141. <https://doi.org/10.1080/07434618.2020.1782988>

Leikauf, J. E., Correa, C., Bueno, A. N., Sempere, V. P., & Williams, L. M. (2021). StopWatch: Pilot study for an Apple Watch application for youth with ADHD. *Digital Health*, 7, 20552076211001216. <https://doi.org/10.1177/20552076211001215>

Lory, C., Rispoli, M., Keehn, B., Mason, R. A., Mason, B. A., Kang, S., Borosh, A. M., Shannon, E., & Crosley, H. (2023). Exploring Subtypes of Repetitive Behavior in Children with Autism Through Functional Analysis and Wearable Technology: a Pilot Biobehavioral Assessment. *Advances In Neurodevelopmental Disorders*, 7(3), 364-379. <https://doi.org/10.1007/s41252-023-00317-6>

Lupton, D., & Williamson, B. (2017). The datafied child: The dataveillance of children and implications for their rights. *New Media & Society*, 19(5), 780-794. <https://doi.org/10.1177/1461444816686328>

- McMahon, A. K., Cox, A. E., & Miller, D. E. (2021). Supporting Mindfulness With Technology in Students With Intellectual and Developmental Disabilities. *Journal Of Special Education Technology*, 36(4), 284-296. <https://doi.org/10.1177/0162643420924191>
- Morash-MacNeil, V. (2022). Differential Effects of Navigational Aids on Adults with Intellectual Disability. *Education And Training In Autism And Developmental Disabilities*, 57(3), 333-346. <https://doi.org/nan>
- Nguyen, J., Cardy, R. E., Anagnostou, E., Brian, J., & Kushki, A. (2021). Examining the effect of a wearable, anxiety detection technology on improving the awareness of anxiety signs in autism spectrum disorder: a pilot randomized controlled trial. *Molecular Autism*, 12(1), 72. <https://doi.org/10.1186/s13229-021-00477-z>
- O'Brien, A. M., Schlosser, R. W., Shane, H., Wendt, O., Yu, C., Allen, A. A., Cullen, J., Benz, A., & O'Neill, L. (2020). Providing visual directives via a smart watch to a student with Autism Spectrum Disorder: an intervention note. *Augmentative And Alternative Communication*, 36(4), 249-257. <https://doi.org/10.1080/07434618.2020.1862299>
- O'Brien, A. M., Schlosser, R. W., Yu, C., Allen, A. A., & Shane, H. C. (2021). Repurposing a Smartwatch to Support Individuals With Autism Spectrum Disorder: Sensory and Operational Considerations. *Journal Of Special Education Technology*, 36(4), 215-226. <https://doi.org/10.1177/0162643420904001>
- O'Neill, S. J., & Smyth, S. (2024). Using off-the-shelf solutions as assistive technology to support the self-management of academic tasks for autistic university students. *Assistive Technology*, 36(2), 173-187. <https://doi.org/10.1080/10400435.2023.2230480>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Qiu, M., Fu, H., Wang, Y., Luo, Z., Tong, X., Zhang, E. W., Li, B., Hung-Kay Chow, D., & Yu, P. L. H. (2026). Managing Classroom Behavior in School-Aged Children With ADHD Using AI-Empowered Vest. *IEEE Transactions On Neural Systems And Rehabilitation Engineering*, 34, 115-125. <https://doi.org/10.1109/TNSRE.2025.3637761>
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12. baski). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Shen, M. (2026). Autistic Children's Emotional Behavior Warning System Based on Smart Wearable Devices. *Engineering Reports*, 8(3), e70645. <https://doi.org/10.1002/eng2.70645>
- Singh, R. (., Panchal, J., Ali, S., Krone, B., Wert, I. J., Owens, M., Stein, M., & Shah, M. V. (2025). Ecological Momentary Assessment of emotional dysregulation and outbursts among youth with ADHD: a feasibility study of a biomarker-driven predictive algorithm in the special education pre-K and early childhood classroom settings. *Frontiers In Child And Adolescent Psychiatry*, 4, 1549220. <https://doi.org/10.3389/frcha.2025.1549220>
- Snoek, A., Brouwer, A.-M., Stuldreher, I. V., Haselager, P., & Horstkötter, D. (2025). Wearables for tracking mental state in the classroom: Ethical considerations from the literature and high school students. *Frontiers in Neuroergonomics*, 6, 1536781. <https://doi.org/10.3389/fnrgo.2025.1536781>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>

- Tahmazian, I., Watts, A., Chen, O., Ferrara, H. J., McCrimmon, A., Hu, B., & Chomiak, T. (2023). A wearable device-enabled therapeutic approach to improve joint attention in autism spectrum disorder: a prospective pilot study. *Journal Of Neural Transmission*, 130(12), 1601-1607. <https://doi.org/10.1007/s00702-023-02683-w>
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8, 45. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>
- Tomczak, M. T., Wojcikowski, M., Pankiewicz, B., Lubinski, J., Majchrowicz, J., Majchrowicz, D., Walasiewicz, A., Kilinski, T., & Szczerska, M. (2020). Stress Monitoring System for Individuals With Autism Spectrum Disorders. *IEEE Access*, 8, 228236-228244. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.3045633>
- Torraco, R. J. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. *Human Resource Development Review*, 4(3), 356-367. <https://doi.org/10.1177/1534484305278283>
- Van Laarhoven, T. R., Johnson, J. W., Andzik, N. R., Fernandes, L., Ackerman, M., Wheeler, M., Melody, K., Cornell, V., Ward, G., & Kerfoot, H. (2021). Using Wearable Biosensor Technology in Behavioral Assessment for Individuals with Autism Spectrum Disorders and Intellectual Disabilities Who Experience Anxiety. *Advances In Neurodevelopmental Disorders*, 5(2), 156-169. <https://doi.org/10.1007/s41252-020-00191-6>
- Van Laarhoven, T., Pinter, E., Johnson, J., Baker, S., Burgin, X., Brooks, L., Cornell, V., Ward, G., & Keeney, M. (2025). Using wearable biomarker technology to measure the effectiveness of therapeutic interventions: a pilot study evaluating essential oils among adults with autism spectrum disorder who experience anxiety. *International Journal Of Developmental Disabilities*. <https://doi.org/10.1080/20473869.2025.2544165>
- Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review: Updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 52(5), 546-553. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>
- WHO & UNICEF. (2022). *Global report on assistive technology*. World Health Organization and United Nations Children's Fund.
- Wright, R. E., McMahon, D. D., Cihak, D. F., & Hirschfelder, K. (2022). Smartwatch Executive Function Supports for Students With ID and ASD. *Journal Of Special Education Technology*, 37(1), 63-73. <https://doi.org/10.1177/0162643420950027>
- Zhao, H., Karlsson, P., Chiu, D., Sun, C., Kavehei, O., & McEwan, A. (2023). Wearable augmentative and alternative communication (wAAC): a novel solution for people with complex communication needs. *Virtual Reality*, 27(3), 2441-2459. <https://doi.org/10.1007/s10055-023-00818-8>

İŞİTME KAYIPLI ÇOCUKLARIN ANNELERİNİN KİTAP OKUMA DAVRANIŞLARI İLE ÇOCUKLARIN KATILIM DAVRANIŞLARININ ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Nihan KAHRAMAN EVRENCAYA¹, Hatice ÖZ², Emine Selcen UYAR³

¹*Arş.Gör.Dr. Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, nihan.kahraman@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0000000283783471><https://orcid.org/0000-0002-8378-3471>*

²*Dr.Öğr.Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, haticeoz@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000000165089809>*

³*Arş.Gör.Dr. Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sgundogdu@ohu.edu.tr, <https://orcid.org/0000000218499554>*

Özet

Bu çalışma, işitme kayıplı çocukların annelerinin çocuklarıyla birlikte kitap okuma sürecindeki davranışlarını ve çocukların bu sürece katılım biçimlerini betimlemeyi amaçlamaktadır. Alanyazında etkileşimli kitap okumanın hem tipik gelişen hem de işitme kayıplı çocukların dil ve okuryazarlık becerilerini desteklediği kanıt temelli bir yaklaşım olarak öne çıkmasına karşın, Türkiye bağlamında anne-çocuk etkileşimlerini doğal ortamda inceleyen araştırmaların sınırlı olması, bu çalışmanın gerekçesini oluşturmaktadır. Betimsel desende yürütülen araştırmaya, Trabzon, Ankara ve Konya illerinde ikamet eden, işitme kaybı tanısı almış, okul öncesi eğitime devam eden ve işitme cihazı ya da koklear implant kullanan 4-6 yaş arası 15 çocuk ile anneleri ölçüt örnekleme yoluyla dahil edilmiştir. Anne-çocuk çiftlerinin kendi seçtikleri bir kitapla, doğal ortamda ve araştırmacı müdahalesi olmaksızın gerçekleştirdikleri kitap okuma etkinlikleri video kaydına alınmış annelerin kitap okuma davranışları Annelere Yönelik Kitap Okuma Davranışları Kontrol Listesi, çocukların katılım davranışları ise Çocuk Katılım Kontrol Listesi kullanılarak puanlanmıştır. Bulgular, annelerin en sık başlık okuma, 5N1K türü soru sorma ve uygun tonlama kullanma gibi metne dayalı, yapılandırılmış davranışlar sergilediğini; buna karşılık açık uçlu soru sorma, çocuğun yanıtlarını genişletme, olayları çocuğun yaşantısıyla ilişkilendirme ve övgü/olumlu geri bildirim verme gibi etkileşimi derinleştiren stratejilerin oldukça sınırlı kaldığını göstermektedir. Çocukların büyük çoğunluğu aktif dinleme ve kitaba bakma gibi temel katılım davranışları sergilerken, kendiliğinden soru sorma, düşünce paylaşma ve ilişkilendirme gibi üst düzey bilişsel katılım davranışları düşük sıklıkta gözlenmiştir. Anne ve çocuk bulguları birlikte değerlendirildiğinde, annelerin sergilediği etkileşim düzeyi ile çocukların katılım niteliği arasında tutarlı bir örüntü bulunduğu görülmektedir. Sonuçlar, ailelere yönelik etkileşimli kitap okuma eğitim programlarının üst düzey stratejileri hedefleyecek biçimde geliştirilmesi gerekliliğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Etkileşimli kitap okuma, İşitme kaybı, Anne davranışları, Çocuk katılımı, Dil gelişimi

AN EXAMINATION OF MOTHERS' BOOK-READING BEHAVIORS AND CHILDREN'S PARTICIPATION BEHAVIORS IN THE CONTEXT OF DIALOGIC BOOK READING WITH CHILDREN WITH HEARING LOSS

Nihan KAHRAMAN EVRENCAYA¹, Hatice ÖZ², Emine Selcen UYAR³

¹*Arş.Gör.Dr. Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, nihan.kahraman@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0000000283783471><https://orcid.org/0000-0002-8378-3471>*

²*Dr.Öğr.Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, haticeoz@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000000165089809>*

³*Arş.Gör.Dr. Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sgundogdu@ohu.edu.tr, <https://orcid.org/0000000218499554>*

Abstract

This study aims to describe the book-reading behaviors of mothers of children with hearing loss during joint reading with their children, as well as the ways in which children participate in this process. Although interactive book reading has emerged as an evidence-based approach that supports the language and literacy skills of both

typically developing children and children with hearing loss, the limited number of studies examining mother-child interactions in natural settings within the Turkish context constitutes the rationale for the present study. Conducted in a descriptive design, the study included 15 children aged 4-6 years, diagnosed with hearing loss, attending preschool education, and using hearing aids or cochlear implants, along with their mothers, residing in Trabzon, Ankara, and Konya, selected through criterion sampling. Book-reading activities carried out by mother-child dyads with a book of their own choosing, in a natural setting and without researcher intervention, were video-recorded; mothers' book-reading behaviors were scored using the Book-Reading Behaviors Checklist for Mothers, while children's participation behaviors were scored using the Child Participation Checklist. The findings revealed that mothers most frequently engaged in text-based, structured behaviors such as reading the title, asking wh-questions, and using appropriate intonation, whereas strategies that deepen interaction—such as asking open-ended questions, expanding children's responses, connecting events to the child's own experiences, and providing praise/positive feedback—remained considerably limited. The majority of children exhibited basic participation behaviors such as active listening and looking at the book, while higher-level cognitive participation behaviors such as spontaneous question-asking, sharing thoughts, and making connections were observed at low frequency. When the mother and child findings were evaluated together, a consistent pattern was found between the level of interaction displayed by mothers and the quality of children's participation. The results point to the need to develop interactive book-reading training programs for families that specifically target higher-level strategies.

Keywords: Dialogic book reading, Hearing loss, Maternal behaviors, Child participation, Language development

GİRİŞ

İşitme kaybı, çocuğun işitsel girdiye erişimini kısıtlayan ve bu nedenle dil gelişimi üzerinde önemli riskler oluşturan bir durumdur. Yapılan pek çok çalışmada, işitme kayıplı çocukların başta sözcük dağarcığı ve genel dil becerilerine ek olarak okuma yazma gelişiminde işiten akranlarına kıyasla geride kalabildiklerini ve bunun sonucu olarak sosyal becerilerin gelişim sürecinde olumsuz etkilerle karşılaştıkları ortaya konulmuştur (Connor ve Zwolan, 2004; Moeller, 2007; Warner-Czyz vd., 2015). Bu nedenle işitme kaybının neden olduğu bu etkiler, erken dönemde dil açısından zengin ve etkileşimsel nitelikteki deneyimlerin sağlanmasını gerektirmektedir.

Kitap okuma, çocukların dil ve okuryazarlık gelişimini destekleyen en doğal ve yaygın etkinlikler arasında yer almaktadır. Özellikle erken çocukluk döneminde ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri kitap okuma deneyimleri, çocukların sözcük dağarcığı ve dil becerileri ile harf bilgisi ve yazı farkındalığı gibi okuma yazmaya ön koşul oluşturan becerileri destekleme potansiyeli taşımaktadır (Elmonayer, 2013; Evans ve Shaw, 2008; Rocha ve Mota, 2022). Ek olarak, kitap okuma sıklığı ile okuma etkinliğinin niteliğinin çocukların elde ettiği kazanımlar üzerinde belirleyici bir rol oynadığı bildirilmektedir (Barnes ve Puccioni, 2017; Price ve Kalil, 2019). Bu bağlamda, kitap okuma yaklaşımları arasında yer alan etkileşimli kitap okuma hem tipik gelişen hem de işitme kayıplı çocuklarda kanıt temelli bir yöntem olarak öne çıkmaktadır (Dirks ve Wauters, 2018; Swanson ve diğerleri, 2011).

Etkileşimli Kitap Okuma

Etkileşimli kitap okuma, yetişkinin rehber rolünü üstlenerek çocuğu okuma sürecinin merkezine aldığı, çocukla kurulan karşılıklı diyalog yoluyla dil ve iletişim becerilerinin desteklendiği bir kitap okuma yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, geleneksel kitap okumadan farklı olarak çocuğun yalnızca dinleyici olarak yer almasının yerine çocuğun okuma sürecine aktif biçimde dahil edilmesini, yetişkinle diyalog kurmasını ve çocuğun ilgi ve deneyimleri çerçevesinde etkileşimler oluşturulmasını hedeflemektedir (Whitehurst vd., 1994). Whitehurst ve diğerlerine (1988) göre etkileşimli okumada yetişkin, PEER (Prompt-konuşmayı başlat; Evaluate-değerlendir; Expand-genişlet; repeat-tekrarla) döngüsünün ilk basamağı olan *Prompt-konuşmayı başlat* aşamasında çocuğu konuşmaya teşvik etmek amacıyla CROWD (completion-tamamlama; recall-hatırlama; open-ended question-açık uçlu sorular sorma; wh

question-5N1K soruları; distancing-ilişkilendirme) tekniğinin bileşenlerini kullanır. Çocuğun yanıtının ardından ise yanıtı değerlendirir (Evaluate), uygun biçimde genişletir (Expand) ve çocuğun genişletilmiş ifadeyi tekrar etmesini destekler (Repeat). Böylece kitap okuma süreci karşılıklı ve giderek derinleşen bir etkileşime dönüşür.

Etkileşimli kitap okumanın etkililiğini ele alan araştırmalar, tipik gelişen çocukların dil becerilerini olumlu etkilediğini göstermektedir (Ergül vd., 2016; Şimşek ve Işıkoğlu, 2015; van Druten-Frietman vd, 2016). Örneğin Trivette ve arkadaşları (2010) 21 çalışmayı kapsayan meta-analizi çalışmasında, çocuğun aktif katılımını teşvik eden stratejilerden özellikle kitabı çocuğun deneyimleriyle ilişkilendirme, açık uçlu soru sorma ve olumlu geri bildirim verme becerilerinin anlamlı düzeyde katkı sağladığını göstermişlerdir. Buna karşın alanyazında, yetişkinlerin çoğunlukla etkileşimli kitap okuma yöntemini kendiliğinden uygulamadıkları ve ilgili stratejileri kullanabilmek için eğitim ya da yönlendirmeye gereksinim duydukları belirtilmektedir (Aram, Fine ve Ziv, 2013; Britto vd., 2006).

İşitme Kayıplı Çocuklarla Etkileşimli Kitap Okuma

Etkileşimli kitap okuma, özellikle dil ve okuma güçlükleri açısından risk grubunda yer alan işitme kayıplı çocuklar için kritik bir öneme sahiptir (Bobzien vd., 2015; Easterbrooks ve Beal-Alvarez, 2013; Richels vd., 2016). İşitme kayıplı çocukların işiten akranlarına kıyasla okumayı öğrenmelerinin daha uzun sürebildiği ve bu çocukların erken okuryazarlık deneyimleri bakımından dezavantajlı konumda oldukları bilinmektedir (Ambrose vd., 2012; Qi ve Mitchell, 2012). Bu nedenle işitme kayıplı çocuklara erken dönemde dil becerilerini destekleyici deneyimlerin sağlanması, bu dezavantajın azaltılmasında önemlidir.

Alanyazında etkileşimli kitap okumanın işitme kayıplı çocukların dil becerileri üzerindeki etkileri olumlu bulgularla desteklenmektedir (Dirks ve Wauters, 2018; Rezaian et al., 2020). Fung ve diğerleri (2005) etkileşimli okumanın işitme kayıplı çocukların alıcı sözcük dağarcığı becerileriyle pozitif ilişkili olduğunu belirlemiştir. Aram, Most ve Mayafit'in (2006) araştırması ise annelerin okuma sürecindeki etkileşimsel davranışlarının işitme kayıplı anaokulu çocuklarında fonolojik farkındalık, genel bilgi ve alıcı sözcük dağarcığını yordadığını ortaya koymuştur. Benzer biçimde DesJardin ve arkadaşları (2014), 45 işitme kayıplı çocukla yürüttükleri çalışmada, ebeveynin açık uçlu sorular sorma, tahmin ettirme, metin içerikleriyle bağlantı kurma gibi etkileşimsel davranışlarının çocuğun ifade edici dil becerilerini anlamlı biçimde yordadığını saptamıştır. Bu bulgular, erken müdahale programlarına etkileşimli okuma bileşeninin entegre edilmesinin önemini güçlü biçimde desteklemektedir.

Etkileşimli kitap okuma sürecinde özellikle anneler çocuğun katılım kalitesini şekillendiren temel değişken olarak öne çıkmaktadır. Annelerin okuma sırasında kullandıkları dil, sordukları soruların türü, açıklamaları ve çocuğun katılımını teşvik etme biçimleri, çocuğun sözel ve bilişsel katılım düzeyini doğrudan etkilemektedir (Justice, Meier ve Walpole, 2005; Whitehurst vd., 1994). Araştırmalar, çocuğun ancak aktif katılımının dil üretimini artırdığını ve anlama becerilerini güçlendirdiğini vurgulamaktadır (Dong vd., 2024).

Ebeveynlerin okuma davranışları incelendiğinde işitme kayıplı çocukların ebeveynlerinin kitap okuma sürecinde etkileşimsel stratejileri kendiliğinden uygulamada işiten çocuğu olan ebeveynlere göre daha fazla sınırlılıklar yaşadığı görülmektedir (DesJardin vd., 2023). Bu çerçevede özellikle zamanının büyük bir çoğunluğunu çocuklarıyla geçiren annelerin bu süreçteki davranışlarının sistematik olarak betimlenmesi, hem aile eğitim programlarının içeriğinin belirlenmesi hem de müdahale çalışmalarının tasarlanması açısından kritik bir veri kaynağı oluşturmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Türkiye'de işitme kayıplı çocuklarla anneleri arasındaki kitap okuma etkileşimlerini inceleyen çalışmalar oldukça sınırlıdır. Mevcut araştırmalar, annelerin kitap okuma sırasında soru sorma, açıklama yapma, ipucu sunma, çocuğun ifadelerini genişletme, yazı ve ses farkındalığını destekleme ile günlük yaşamla ilişkilendirme gibi çeşitli etkileşim davranışları sergilediğini göstermektedir (Atlar ve Uzuner, 2018; Atlar ve Uzuner, 2021). Aynı çalışmalar, işitme kayıplı çocukların da kitap seçme, soru sorma, öyküyü yeniden anlatma, "okur gibi yapma" davranışı gösterme ve kitaptaki içerikleri kendi yaşantılarıyla ilişkilendirme gibi yollarla kitap okuma sürecine aktif biçimde katıldıklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, uygun etkileşim fırsatları sunulduğunda işitme kayıplı çocukların kitap okuma sürecinde etkin bir rol üstlenebildiklerini göstermektedir. Bununla birlikte, Türkiye'de annelerin kitap okuma davranışları ile çocukların katılım davranışlarının doğal etkileşim ortamlarında birlikte ve sistematik olarak incelendiği araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bu boşluğun doldurulmasının hem alanyazına katkı sağlayacağı hem de aile odaklı müdahalelerin geliştirilmesine yönelik önemli çıkarımlar sunacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda, mevcut çalışmanın amacı işitme kayıplı çocukların annelerinin kitap okuma davranışlarını ve çocukların kitap okuma sürecine katılım biçimlerini etkileşimli kitap okuma bağlamında betimlemektir. Bu temel amaç çerçevesinde şu araştırma sorularına yanıt aranmaktadır: (a) İşitme kayıplı çocukların anneleri kitap okuma sırasında hangi davranışları sergilemektedir? (b) Çocuklar bu süreçte hangi katılım davranışlarını göstermektedir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, işitme kayıplı çocukların annelerinin kitap okuma davranışları ile çocukların katılım davranışlarını etkileşimli kitap okuma bağlamında incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) İşitme kayıplı çocukların anneleri kitap okuma sırasında hangi davranışları sergilemektedir?
- 2) İşitme kayıplı çocuklar bu süreçte hangi katılım davranışlarını göstermektedir?

YÖNTEM

Bu araştırma, işitme kayıplı çocukların annelerinin etkileşimli kitap okuma sürecindeki davranışlarını ve çocukların bu sürece katılım biçimlerini betimlemeyi amaçlayan, video kayıtlarına dayalı betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırma deseni, mevcut bir durumu ya da süreci olduğu biçimiyle, doğal koşullar içinde gözlemlemeyi ve ortaya koymayı hedefleyen araştırmalarda yaygın biçimde tercih edilmektedir. Bu çalışmada da anne-çocuk kitap okuma etkileşimleri, herhangi bir deneysel müdahale yapılmaksızın doğal ortamda kayıt altına alınmış ve sistematik gözlem yoluyla analiz edilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, Türkiye'nin Trabzon, Ankara ve Konya illerinde ikamet eden 4-6 yaş arası 15 işitme kayıplı çocuk ile bu çocukların annelerinden oluşmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yolu izlenmiştir. Örnekleme dahil edilme ölçütleri şu biçimde belirlenmiştir: (1) çocuğun işitme kaybı tanısı almış olması, (2) 4-6 yaş aralığında yer alması, (3) okul öncesi eğitime devam ediyor olması ve (4) anne-çocuk etkileşiminin doğal ortamda gözlemlenebilir olması. İşitme kaybı düzeyleri hafif ile çok ileri derece arasında değişen çocukların

tamamı okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olup işitme cihazı ya da koklear implant kullanıcılarından oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada annelerin kitap okuma davranışlarını değerlendirmeye yönelik olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen etkileşimli kitap okuma kontrol listesi kullanılırken, çocuk katılım davranışları ise yine araştırmacılar tarafından geliştirilen 'Çocuk Davranışları Katılım Listesi kullanılmıştır. Her iki araç da video kayıtlarından elde edilen gözlem verilerinin sistematik biçimde puanlanmasına olanak tanımaktadır.

Annelere Yönelik Kitap Okuma Davranışları Kontrol Listesi: Etkileşimli kitap okuma sürecinde annelerin sergilediği davranışları çok boyutlu olarak değerlendirmek amacıyla tasarlanmıştır. Liste; kitap öncesi hazırlık ve kitap seçimi, okuma sırasında kullanılan dilsel stratejiler (tonlama, soru sorma türleri), etkileşimi sürdürücü davranışlar (bekleme süresi bırakma, ipucu verme) ve çocuğun katılımını teşvik edici uygulamaları (yanıt genişletme, ilişkilendirmeye teşvik, övgü) kapsayan dört temel boyutu içermektedir. Bu yapı, Dirks ve Wauters'in (2015) işitme kayıplı çocuklar için önerdiği etkileşimli okuma stratejileri ve DesJardin ve arkadaşlarının (2014) geliştirdiği RACED-JBR (Responsive Adult-Child Engagement During Joint Book Reading Scale) ölçeğinin kuramsal çerçevesiyle örtüşmektedir. Kontrol listesindeki her madde 0 ile 3 arasında puanlanmış; 0 davranışın hiç gözlemlenmediğini, 3 ise davranışın yüksek düzeyde ve tutarlı biçimde sergilendiğini ifade etmiştir.

Çocuk katılım kontrol listesi ise çocukların kitap okuma sürecindeki katılımını dört temel boyut altında ele almaktadır: (1) dinleme ve görsel dikkat davranışları, (2) sözel katılım (sorulara yanıt verme, soru sorma), (3) kendiliğinden katkı davranışları ve (4) kitapla doğrudan etkileşim. Bu boyutlar, alanyazında çocuk katılımını farklı düzeylerde tanımlayan araştırmalarla (Whitehurst ve Lonigan, 1998; Williams, 2004) tutarlılık göstermektedir.

Veri Toplaması ve Analizi

Veri toplama sürecinde annelerden, çocuklarıyla kendi seçtikleri bir kitabı okumaları ve tüm süreci kayıt altına almaları istenmiştir. Annelere kayıt sürecinde herhangi bir yönlendirme ya da müdahale yapılmamış etkinliğin doğal seyrini koruması esas alınmıştır. Bu süreçte her anne-çocuk çiftiyle tek bir video kaydı elde edilmiş ve anneler video kayıtları Google Drive aracılığıyla araştırmacılara göndermişlerdir.

Anneler tarafından gönderilen video kayıtları araştırmacılar tarafından geliştirilen anne ve çocuk kontrol listeleri kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler betimsel analiz yaklaşımıyla incelenmiş; her katılımcıya ait puanlar davranış bazında değerlendirilmiş ve araştırma soruları doğrultusunda betimlenmiştir. Değerlendirme güvenirliğini sağlamak amacıyla video kayıtların bir bölümü bağımsız bir gözlemci tarafından da puanlanmış ve gözlemciler arası güvenirlik hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik görüş birliği÷görüş birliği÷görüş ayrılığı X100 formülü kullanılarak hesaplandı. Verilerin %20'si (3 video kaydı) ikinci araştırmacı tarafından kodlandı ve anne ve çocuk katılım davranışları ortalama gözlemciler arası güvenirlik %90.3 bulundu.

BULGULAR ve TARTIŞMA

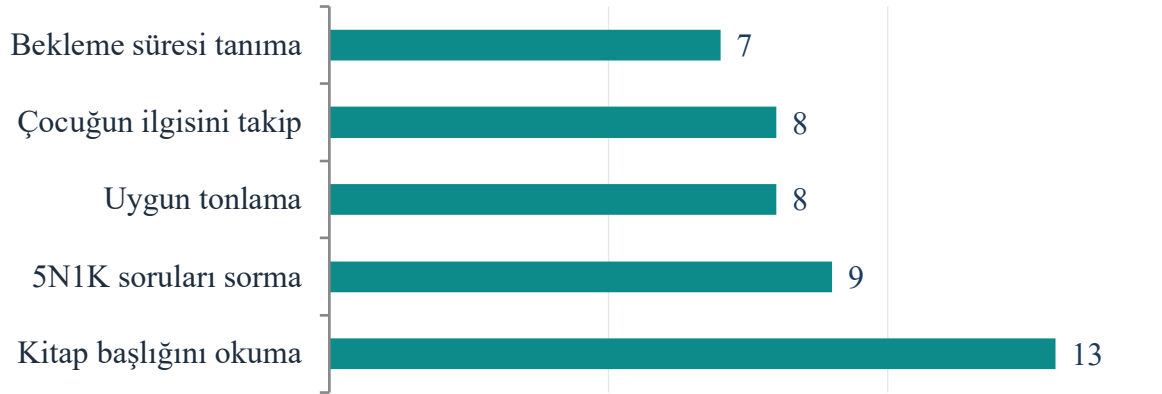
Anne Kitap Okuma Davranışlarına İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında annelerin etkileşimli kitap okuma sürecindeki davranışları sistematik gözlem kontrol listesi aracılığıyla değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, annelerin bazı davranışları belirgin biçimde daha sık sergilediğini; buna karşın etkileşimi derinleştiren üst düzey stratejilerin oldukça sınırlı düzeyde kaldığını ortaya koymaktadır. Annelerin kitap okuma sürecinde en sık ve en seyrek sergilediği

davranışların dağılımı Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1

İşitme Kayıplı Çocukların Annelerinin Kitap Okuma Sürecinde Sergilediği Davranışların Dağılımı



Şekil 1'e bakıldığında annelerin en sık sergilediği davranışın kitabın başlığını sesli olarak okuma olduğu belirlenmiştir (n = 13). Bu davranışı 5N1K türü sorular sorma (n = 9), okuma sırasında uygun tonlama kullanma (n = 8) ve çocuğun ilgisini takip etme (n = 8) davranışları izlemiştir. Bir kısmının (n = 7) çocuğa yanıt vermesi için bekleme süresi tanıdığı görülmüştür.

Bununla birlikte, etkileşimi derinleştiren ileri düzey stratejilerin kullanımının belirgin biçimde sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Çocuğu olayları kendi yaşantısıyla ilişkilendirmeye teşvik etme davranışı yalnızca 4 anne tarafından sergilenirken, açık uçlu soru sorma 3 anne tarafından gerçekleştirilmiştir. Çocuğun yanıtlarını genişletme davranışı ise yalnızca 2 annede gözlemlenmiştir. En sınırlı düzeyde kalan davranışlar arasında metni çocuğun dil düzeyine göre uyarlama ve övgü/olumlu geri bildirim kullanma yer almaktadır; bu davranışların her biri yalnızca 1 anne tarafından sergilenmiştir.

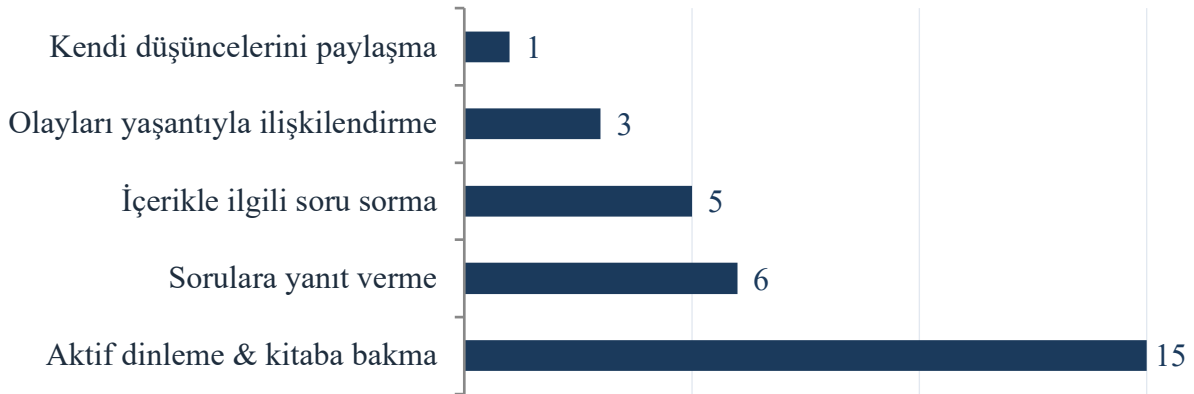
Bu bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, annelerin kitap okuma sürecinde ağırlıklı olarak metne dayalı ve yapılandırılmış davranışlara yöneldiği buna karşın çocuğun dili aktif biçimde kullanmasını ve etkileşimi derinleştirmesini sağlayan stratejilerin belirgin biçimde daha az kullanıldığı görülmektedir.

Çocuk Katılım Davranışlarına İlişkin Bulgular

Çocukların kitap okuma sürecindeki katılım davranışlarına yönelik elde edilen bulgular, temel katılım davranışlarının yaygın biçimde görüldüğünü, ancak üst düzey bilişsel katılım davranışlarının daha sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Çocukların kitap okuma sürecindeki katılım davranışlarının dağılımı Şekil 2'de gösterilmiştir

Şekil 2

Çocukların Kitap Okuma Sürecindeki Katılım Davranışlarının Dağılımı



Şekil’de görüldüğü gibi tüm çocukların ($n = 15$) kitap okuma sürecinde büyük ölçüde aktif dinleme ve kitaba bakma davranışlarını sergilediği saptanmış; yalnızca bir çocukta bu davranışların nadiren gözlemlendiği belirlenmiştir. Bu bulgu, çocukların sürece en azından temel dikkat ve fiziksel katılım düzeyinde iştirak ettiğini göstermektedir.

Sözel katılım boyutunda incelendiğinde, çocukların altısının kendilerine yöneltilen sorulara yanıt verdiği görülmüştür. Kitabın içeriğiyle ilgili kendiliğinden soru sorma davranışı ise beş çocukta gözlemlenmiştir. Daha üst düzey bilişsel katılımı yansıtan davranışlar incelendiğinde, olaylarla ilgili kendi düşüncelerini paylaşma davranışının yalnızca 1 çocukta görüldüğü; olayları kendi yaşantısıyla ilişkilendirme davranışının ise 3 çocukta gözlemlendiği saptanmıştır.

Genel bir değerlendirme yapıldığında, çocukların kitap okuma sürecine temel dikkat ve fiziksel katılım düzeyinde dahil olduğu; ancak kendiliğinden soru sorma, düşünce paylaşma ve ilişkilendirme gibi üst düzey bilişsel katılım davranışlarının daha az sıklıkta ortaya çıktığı görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, işitme kayıplı çocukların annelerinin etkileşimli kitap okuma sürecindeki davranış örüntüsünü ve bu örüntünün çocukların katılım davranışlarıyla ilişkisini aydınlatmaktadır. Aşağıda bulgular alanyazın çerçevesinde tartışılmakta ve uygulamaya yönelik çıkarımlar değerlendirilmektedir.

Anne Davranışları

Annelerin kitap okuma sürecinde başlık okuma, 5N1K soruları ve tonlama gibi yapılandırılmış davranışları tercih ettikleri, buna karşın açık uçlu soru sorma, yanıt genişletme ve ilişkilendirmeye teşvik etme gibi etkileşimi derinleştiren stratejileri oldukça az kullandıkları görülmüştür. Benzer şekilde DesJardin ve arkadaşları (2014), işitme kayıplı çocukların annelerinin katılım stratejilerinde diğer stratejilere göre yüksek puan aldıklarını; ancak tahmin ettirme, yeni sözcük tanımlama ve olayları ilişkilendirme açısından düşük düzeyde kaldıklarını saptamıştır.

Dirks ve Wauters (2018) de benzer bir eğilimi işaret etmektedir: ebeveynler eğitim programı öncesinde etkileşimsel stratejileri sınırlı düzeyde uygulamış ve öğretim tekniklerini içeren alt kategoride oldukça düşük puanlar almışlardır. Bu durum, etkileşimli kitap okuma stratejilerinin doğal ve sezgisel davranışlar olmadığını aksine bilinçli uygulama ve yönlendirme gerektirdiğini açıkça ortaya koymaktadır. Mevcut çalışmada da benzer bir örüntü gözlemlenmiş olup Türkiye bağlamında da annelerin üst düzey etkileşim stratejilerini kendiliğinden kullanmada sınırlılıklar yaşadığı anlaşılmaktadır. Ek olarak, övgü ve olumlu geri bildirim kullanımının son derece az olması (yalnızca 1 anne) özellikle dikkat çekicidir. Alanyazın, olumlu geri bildirimin çocuğun sözel katılımını ve motivasyonunu artırmada kritik bir işlev üstlendiğini vurgulamaktadır (Trivette ve diğerleri, 2010). Bu eksikliğin, çocukların katılım davranışlarının düşük kalmasında etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Çocuk Katılım Davranışları

Çocukların kitap okuma sürecine fiziksel ve dikkat düzeyinde katıldığı ancak sözel ve bilişsel katılımın sınırlı kaldığı bulgusu, işitme kayıplı çocuklarla yürütülen önceki araştırmalarla uyumludur. Andrews ve arkadaşları (2017), işitme kayıplı çocukların etkileşimli kitap okuma müdahalesi öncesinde düşük düzeyde kitap okuma ve hikâye anlatma becerisi sergilediğini; ancak yapılandırılmış ve etkileşimsel bir müdahale programının ardından bu becerilerin anlamlı biçimde geliştiğini ortaya koymuştur.

Fung ve arkadaşlarının (2005) araştırması da etkileşimli kitap okumanın işitme kayıplı çocukların aktif katılımını doğrudan desteklediğini göstermektedir. Mevcut araştırmada, çocukların özellikle üst düzey bilişsel katılım davranışlarını (soru sorma, ilişkilendirme, düşünce paylaşma) sınırlı düzeyde sergilemesi; annelerin bu tür katılımı tetikleyecek stratejileri (açık uçlu soru sorma, ilişkilendirmeye teşvik, yanıt genişletme) az kullandığı gerçeğiyle birlikte yorumlandığında, etkileşimsel bir örüntü kendiliğinden belirlemektedir.

Anne ve Çocuk Davranışları Arasındaki Etkileşim

Anne ve çocuk bulguları bir arada değerlendirildiğinde, etkileşim örüntüsünün belirgin bir uyum içinde olduğu görülmektedir. Özellikle annelerin açık uçlu soru sorma ve ilişkilendirmeye teşvik etme davranışlarının sınırlı kaldığı bağlamlarda, çocukların da sözel katılım ve bilişsel katılım davranışlarının düşük düzeyde kaldığı gözlemlenmektedir. Bu bulgu, etkileşimli kitap okuma sürecinde yetişkin davranışlarının çocuk katılımını doğrudan şekillendiren temel bir değişken olabileceğini düşündürmektedir. Bu ilişki, sosyokültürel öğrenme kuramı çerçevesinde de anlamlı bir açıklamaya kavuşmaktadır: Vygotsky'nin (1978) yakınsal gelişim alanı kavramı doğrultusunda, yetişkinin bilişsel olarak destekleyici ve diyalojik bir çerçeve oluşturması, çocuğun kendi başına ulaşamayacağı düzeydeki katılım biçimlerine erişmesini mümkün kılmaktadır. Dirks ve Wauters (2018), bu örüntüyle örtüşen biçimde ebeveyn eğitiminin özellikle çocuğun ipuçlarını izleme, bekleme süresi bırakma ve açık uçlu soru sorma gibi davranışlar bağlamında anne-çocuk etkileşiminin genel niteliğini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca söz konusu araştırma, ebeveynlerin eğitim sonrasında daha yönlendirici olmayan ve çocuk merkezli bir etkileşim biçimine geçtiğini ortaya koymuştur; bu durum, ebeveyn eğitiminin yalnızca okuma davranışlarını değil, genel ebeveyn-çocuk iletişim örüntüsünü de dönüştürme potansiyeli taşıdığına işaret etmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda, işitme kayıplı çocukların annelerinin kitap okuma sırasında daha çok metnin okunmasına ve temel etkileşimin sürdürülmesine yönelik davranışlar sergilediği görülmüştür. Anneler, kitabın başlığını okuma, 5N1K soruları yöneltme ve uygun vurgu ile tonlama kullanma gibi uygulamalara sıklıkla yer verirken; çocuğun düşüncelerini ayrıntılandırmasını destekleyen açık uçlu sorular sorma, çocuğun ifadelerini genişletme ve dili çocuğun gelişim düzeyine göre uyarlama gibi etkileşimi zenginleştirici davranışları daha seyrek kullanmıştır. Çocukların katılım davranışları incelendiğinde ise kitap okuma sürecini dikkatle izleme ve anlatılanları dinleme gibi temel katılım davranışlarının öne çıktığı, buna karşın soru üretme, kitaptaki olayları kendi deneyimleriyle ilişkilendirme ve görüşlerini sözlü olarak ifade etme gibi daha üst düzey katılım davranışlarının sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Birlikte değerlendirildiğinde bu sonuçlar, kitap okuma sürecinde annenin kullandığı etkileşim davranışlarının çocuğun katılımının niteliği üzerinde belirleyici bir rol oynayabileceğini düşündürmektedir. Bu doğrultuda, elde edilen bulgular temel alınarak gelecekte yürütülecek araştırmalara ve uygulamaya yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

İleri araştırmalara yönelik olarak, bulguların genellenebilirliğini artırmak amacıyla daha geniş örneklem

büyüklikleri ve farklı yaş gruplarıyla benzer etkileşim süreçlerinin incelenmesi önerilmektedir. Anne-çocuk etkileşiminin zaman içindeki seyrini ve gelişimsel değişimini ortaya koyabilmek için boylamsal araştırma desenlerinin kullanılması önem taşımaktadır. Ayrıca, mevcut araştırma yalnızca anne davranışlarına odaklanmış olup; babaların veya diğer bakım verenlerin de dahil edildiği çalışmalarla aile içi etkileşim örüntülerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi, alanyazına önemli bir katkı sağlayacaktır. Son olarak, çocukların kullandığı iletişim modunun (işaret dili, sözel dil) anne-çocuk etkileşim niteliği üzerindeki olası etkisinin karşılaştırmalı çalışmalarla ele alınması önerilmektedir.

Uygulamaya yönelik olarak, *bulgular ebeveynlere* -özellikle annelere- yönelik etkileşimli kitap okuma eğitim programlarının geliştirilmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Bu programlarda, annelerin halihazırda sıklıkla kullandığı metne dayalı stratejilerin ötesine geçilerek, açık uçlu soru sorma, çocuğun yanıtlarını genişletme ve öyküyü çocuğun kendi yaşantısıyla ilişkilendirme gibi üst düzey etkileşimsel stratejilerin özellikle vurgulanması önerilmektedir. Ayrıca, kitap okumanın yalnızca metni aktarmaktan ibaret bir etkinlik olmadığı, çocuğun aktif katılımını destekleyen karşılıklı bir etkileşim süreci olduğu bilgisinin ailelere kazandırılması gerekmektedir. Bu doğrultuda, çocuğun soru sormasını ve düşüncelerini paylaşmasını teşvik edecek model olma davranışlarının aile eğitimi uygulamalarında daha fazla yer bulması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Ambrose, S. E., Fey, M. E., & Eisenberg, L. S. (2012). Phonological awareness and print knowledge of preschool children with cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55(3), 811-823. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2011/11-0086\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/11-0086))
- Andrews, J. F., Liu, H.-T., Liu, C.-J., Gentry, M. A., & Smith, Z. (2017). Increasing early reading skills in young signing deaf children using shared book reading: A feasibility study. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 583-599. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1210135>
- Aram, D., Fine, Y., & Ziv, M. (2013). Enhancing parent-child shared book reading interactions: Promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early childhood research quarterly*, 28(1), 111-122. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.03.005>
- Aram, D., Most, T., & Mayafit, H. (2006). Contributions of mother-child storybook telling and joint writing to literacy development in kindergartners with hearing loss. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 37, 209-223.
- Atlar, H., & Uzuner, Y. (2018). Okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun gelişen okuryazarlık yaşantılarının incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 54-89. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s3m>
- Atlar, H., & Uzuner, Y. (2021). Annenin işitme kayıplı çocuğuyla kitaplarla yaşantılarında kullandığı stratejilerin incelenmesi. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 1(1), 232-269. <https://izlik.org/JA24EZ22CY>
- Barnes, E., & Puccioni, J. (2017). Shared book reading and preschool children's academic achievement: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study—Birth cohort. *Infant and Child*

Development, 26(6), e2035. <https://doi.org/10.1002/icd.2035>

Bobzien, J. L., Richels, C., Schwartz, K., Raver, S. A., Hester, P., & Morin, L. (2015). Using repeated reading and explicit instruction to teach vocabulary to preschoolers with hearing loss. *Infants & Young Children*, 28(3), 262-280. doi: 10.1097/ITYC.0000000000000039

Britto, P. R., Brooks-Gunn, J., & Griffin, T. M. (2006). Maternal reading and teaching patterns: Associations with school readiness in low-income African American families. *Reading Research Quarterly*, 41(1), 68-89. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.3>

Connor, C. M., & Zwolan, T. A. (2004). Examining multiple sources of influence on the reading comprehension skills of children who use cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(3), 509-526. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/040\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/040))

DesJardin, J. L., Doll, E. R., Stika, C. J., Eisenberg, L. S., Johnson, K. J., Ganguly, D. H., & Henning, S. C. (2014). Parental support for language development during joint book reading for young children with hearing loss. *Communication Disorders Quarterly*, 35, 167-181.

Dirks, E., & Wauters, L. (2015). Enhancing emergent literacy in preschool deaf and hard-of-hearing children through interactive reading. In H. Knoors & M. Marschark (Eds.), *Educating deaf learners: Creating a global evidence base* (pp. 415-441). Oxford University Press.

Dirks, E., & Wauters, L. (2018). It takes two to read: interactive reading with young deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 23(3), 261-270. <https://doi.org/10.1093/deafed/eny005>

Dong, Y., Chow, B. W. Y., Mo, J., Miao, X., & Zheng, H. Y. (2024). Effects of dialogic reading elements on children's language development. *Journal of Research in Reading*, 47(2), 181-200. doi: 10.1111/1467-9817.12447

Easterbrooks, S. R., & Beal-Alvarez, J. (2013). *Literacy instruction for students who are deaf and hard of hearing*. Oxford University Press.

Elmonayer, R. A. (2013). Promoting phonological awareness skills of Egyptian kindergarteners through dialogic reading. *Early Child Development and Care*, 183(9), 1229-1241. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.703183>

Ergül, C., Akoglu, G., Sarica, A. D., Karaman, G., Tufan, M., Bahap-Kudret, Z., & Deniz, Z. (2016). An adapted dialogic reading program for turkish kindergarteners from low socio-economic backgrounds. *Journal of Education and Training Studies*, 4(7), 169-184. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i7.1565>

Evans, M. A., & Shaw, D. (2008). Home grown for reading: Parental contributions to young children's emergent literacy and word recognition. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(2), 89.

<https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.2.89>

Fung, P. C., Chow, B. W. Y., & McBride-Chang, C. (2005). The impact of a dialogic reading program on deaf and hard-of-hearing kindergarten and early primary school-aged students in Hong Kong. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(1), 82-95. <https://doi.org/10.1093/deafed/eni005>

Justice, L. M., Meier, J., & Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 17–32.

Moeller, M. P. (2007). Current state of knowledge: psychosocial development in children with hearing impairment. *Ear and Hearing*, 28(6), 729-739.

Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F., & Pine, J. (2019). The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100290. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100290>

Noble, C., Cameron-Faulkner, T., Jessop, A., Coates, A., Sawyer, H., Taylor-Ims, R., & Rowland, C. F. (2020). The impact of interactive shared book reading on children's language skills: A randomized controlled trial. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(6), 1878-1897. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00288

Price, J., & Kalil, A. (2019). The effect of mother-child reading time on children's reading skills: Evidence from natural within-family variation. *Child development*, 90(6), e688-e702. [10.1111/cdev.13137](https://doi.org/10.1111/cdev.13137)

Qi, S., & Mitchell, R. E. (2012). Large-scale academic achievement testing of deaf and hard-of-hearing students: Past, present, and future. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(1), 1-18. <https://doi.org/10.1093/deafed/enr028>

Rezaian, F., Movallali, G., Adibsereshki, N., & Bakhshi, E. (2020). The effectiveness of online dialogic storytelling on vocabulary skills of hard of hearing children Iranian Rehabilitation Journal. 18(3), 319-328. <https://doi.org/10.32598/irj.18.3.949.1>

Richels, C. G., Schwartz, K. S., Bobzien, J. L., & Raver, S. A. (2016). Structured instruction with modified storybooks to teach morphosyntax and vocabulary to preschoolers who are deaf/hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21(4), 352-361. <https://doi.org/10.1093/deafed/enw049>

Rocha, J. C. B., & Mota, M. M. P. E. (2022). Does shared reading between parents and children affect the development of emerging literacy? *Trends in Psychology*, 31, 307-317. <https://doi.org/10.1007/s43076-021-00070-6>

Swanson, E. A., Vaughn, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Heckert, J., Cavanaugh, C., & Tackett, K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third

graders at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 44, 258–275.

Şimsek, Z. C., & Işıkoğlu Erdogan, N. (2015). Effects of the dialogic and traditional reading techniques on children's language development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 754-758. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.172>

Trivette, C. M., Dunst, C. J., & Gorman, E. (2010). Effects of parent-mediated joint book reading on the early language development of toddlers and preschoolers. *Center for Early Literacy Learning*, 3, 1–15.

van Druten-Frietman, L., Strating, H., Denessen, E., & Verhoeven, L. (2016). Interactive storybook-based intervention effects on kindergartners' language development. *Journal of Early Intervention*, 38(4), 212-229. <https://doi.org/10.1177/1053815116668642>

Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. In M. Cole (Ed.), *Readings on the development of children* (pp. 34–41). W. H. Freeman.

Warner-Czyz, A. D., Loy, B., Evans, C., Wetsel, A., & Tobey, E. A. (2015). Self-esteem in children and adolescents with hearing loss. *Trends in Hearing*, 19, 1–12.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848–872.

Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552–559. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>

Williams, C. (2004). Emergent literacy of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, 352–365.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN, AKADEMİSYENLERİN VE VELİLERİN ARA TATİL UYGULAMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Ayşe Yüsa TUKUR

*Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, ayseyusra1905@gmail.com,
0009-0009-8194-5420*

Betül Münevver KABAHASANOĞLU

*Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, kabahasanoğlu.betul@gmail.com,
0009-0003-1018-9871*

Ceylan KIRAV

*Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, kiravceylan@gmail.com,
0009-0005-3834-3193*

Ahmet GÜLAY

*Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, ahmetgulay@trabzon.edu.tr, 0000-
0002-7700-0768*

Özet

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tatil süreleri ile okul zamanlarının daha verimli ve dengeli olması amacıyla 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ara tatil uygulaması gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Ara tatil uygulaması öğrencileri akademik, sosyal, duygusal vb. yönlerden etkilemektedir. Ayrıca bu uygulamanın süreçte öğretmenlerin dinlenmesine ve mesleki gelişim fırsatları bulmasına, velilerin rollerine de etkisi bulunmaktadır. Bu bakımdan ara tatil uygulamasının avantaj ve dezavantajlarının ve bunun sonucunda çıktılarının ne yönde olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda ara tatil uygulaması sürecinin izlenmesinin ve bu uygulamanın sürdürülmesine ilişkin araştırmalar gerçekleştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu önem doğrultusunda araştırmada sınıf öğretmenlerinin, akademisyenlerin ve velilerin ara tatil uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, akademisyenlerin ve velilerin yaşantıya dayalı görüşlerini incelemek ve daha iyi anlamlandırmak için nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji yöntemi işe koşulmuştur. Araştırma grubu, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiş ve ara tatil uygulamasına ilişkin deneyimi bulunan altı sınıf öğretmeni, beş akademisyen ve beş veli olmuştur. Araştırmanın verileri, katılımcıların kendilerini rahat hissetmesi ve ifade etmesi için yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek toplanmıştır. Bu görüşmeler içerik analizine tabi tutulmuş, benzer görüşler bir araya getirilerek kodlar ile kategoriler oluşturulmuştur. Bunun sonucunda araştırmanın bulguları, tablolar halinde sunulmuş ve katılımcıların görüşlerinden alıntılarla örneklendirilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerin ara tatil uygulamasının birçok avantaj sağladığı ve geliştirilerek sürdürülmesi görüşünde olduğu belirlenmiştir. Akademisyenlerin ise ara tatil uygulamasının hem avantajlarının hem de dezavantajlarının olduğunu düşündüğü ve çoğunluğunun bu uygulamanın sürdürülmesini önerdiği tespit edilmiştir. Araştırmada velilerin de ara tatil uygulamasının sürdürülmesinin faydalı olacağını düşündüğü ortaya koyulmuştur. Araştırmanın bu sonuçları doğrultusunda ara tatil uygulamasının paydaşların beklentileri ve önerileri dikkate alınarak devam ettirilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: sınıf öğretmeni, akademisyen, veli, ara tatil

DETERMINING PRIMARY SCHOOL TEACHERS, ACADEMICIANS, AND PARENTS' VIEWS ON THE MIDTERM HOLIDAY PRACTICE

Ayşe Yüstra TUKUR

Trabzon University, Institute of Graduate Studies, ayseyusra1905@gmail.com,

0009-0009-8194-5420

Betül Münevver KABAHASANOĞLU

Trabzon University, Institute of Graduate Studies, kabahasanoğlu.betul@gmail.com,

0009-0003-1018-9871

Ceylan KIRAV

Trabzon University, Institute of Graduate Studies, kiravceylan@gmail.com,

0009-0005-3834-3193

Ahmet GÜLAY

*Assistant Professor, Trabzon University, Fatih Faculty of Education, ahmetgulay@trabzon.edu.tr,
0000-0002-7700-0768*

Abstract

The Ministry of National Education has introduced midterm holiday practice in the 2019-2020 academic year to make holiday periods and school times more efficient and balanced. Midterm holiday practice affects students academically, socially, emotionally, and in other fields. Furthermore, this practice affects teachers' ability to rest and find opportunities for professional development, as well as the roles of parents. In this regard, it is necessary to determine the advantages and disadvantages of the midterm holiday practice and the resulting outcomes. In this context, it is considered important to follow midterm holiday practice process and conduct research on the continuation of this practice. In line with this importance, the study aimed to determine primary school teachers, academicians, and parents' views on the midterm holiday practice. The phenomenology method, one of the qualitative research designs, was employed to determine and better understand the life-based views of primary school teachers, academicians, and parents. The research group was determined using criterion sampling, one of the purposive sampling methods, and consisted of six of primary school teachers, five academicians and five parents who had experience with the midterm holiday practice. The research data was collected through semi-structured interviews to enable participants to feel comfortable and express themselves. The analysis of the interviews was conducted using content analysis, similar views were brought together, and codes and categories were created. The findings were presented in tables and illustrated with quotations from the participants' views. It was concluded that primary school teachers believe the midterm holiday practice offers numerous advantages and should be continued and improved. Academicians, on the other hand, consider that the midterm holiday practice has both advantages and disadvantages, and the majority recommend that it be continued. The research also revealed that parents believe continuing the midterm holiday practice would be beneficial. It was recommended that the midterm holiday practice be continued, taking into account the expectations and suggestions of stakeholders.

Keywords: primary school teacher, academician, parent, midterm holiday

GİRİŞ

Bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirme süreci olan eğitim, insan ihtiyaçlarına karşılık vermek için oluşturulmuştur (Yüksel & Sağlam, 2014). Kelly'ye göre (2004) eğitim sistemi, diğer toplumsal kurumlarla birlikte değişmesi beklenen dinamik bir yapıya sahiptir. Bu nedenle toplumdaki değişimlere rağmen eğitim sisteminin durağan kalması şaşırtıcı bir durum olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda eğitimde planlanan değişikliklerin temel amacı, sistemin değişen ihtiyaçlara uyum sağlamasını ve eğitimin niteliğinin artırılmasını sağlamaktır.

Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar Türk Eğitim Sisteminde eğitimin kalitesinin yükseltilmesi temel önceliklerden biri olmuştur. Bu amaç doğrultusunda birçok yenilik ve geliştirme çalışması gerçekleştirilmiştir (Karip, 2019). Bu çalışmalar arasında yer alan 2023 Eğitim Vizyonu kapsamındaki ara tatil uygulaması, okul takviminde yapılan bir düzenleme olarak hayata geçirilmiştir. Söz konusu uygulama; öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve veliler başta olmak üzere geniş bir kesimin uzun yıllardır süregelen alışkanlıklarını değiştiren ve toplumun büyük bir bölümünü etkileyen önemli bir yenilik olmuştur. Bu yönüyle söz konusu düzenlemenin, yalnızca ulusal ihtiyaçlara değil, aynı zamanda uluslararası eğitim uygulamalarına uyum sağlama amacı da taşıdığı söylenebilir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Avrupa Birliği'ne (AB) üye, aday ve potansiyel aday ülkelerin okul takvimleri incelendiğinde; bazı farklılıklar bulunsa da pek çok uygulamanın benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu ülkelerin çoğunluğunda yaz ve yarıyıl tatillerine ek olarak her dönem içerisinde birkaç gün ya da bir haftalık kısa tatil aralıkları bulunmaktadır. Bu durum, eğitim sürecinde dinlenme aralıklarının planlı bir şekilde dağıtıldığını ve öğrenmenin sürekliliğinin desteklendiğini göstermektedir (De Lel, 2021). Türkiye'de ise 2019 yılına kadar öğrenciler, Avrupalı akranlarından farklı olarak yalnızca yaz ve yarıyıl tatili yapabilmıştır. Türkiye'de uzun yaz tatilinin olması, öğrenme sürecinde “yaz tatili unutmaları” olarak ifade edilen öğrenme kayıplarına yol açabilme riski taşımaktadır. Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan düzenleme ile eğitim yılı içerisinde yayılan ara tatiller uygulamaya konulmuş; böylece hem öğrenmenin sürekliliğinin artırılması hem de öğrencilerin dinlenme ve çeşitli etkinliklere katılma imkânı bulmaları hedeflenmiştir. Ayrıca bu süreçlerin öğretmenler için mesleki gelişim fırsatları sunması ve veli toplantıları ile sosyal-kültürel etkinliklerle desteklenmesi öngörülmüştür (MEB, 2018).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2019-2020 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan yeni okul takvimi, eğitim sisteminde önemli bir yapısal dönüşümü beraberinde getirmiştir. Dönemin Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk, bu düzenlemenin temel amacını “180 iş gününün daha verimli kullanılması” olarak ifade etmiştir. Yapılan değişikliklerle 13 haftalık yaz tatilinin iki haftası kasım ve nisan aylarına kaydırılarak yaz tatili süresi 11 haftaya indirilmiş; böylece öğrencilerin hem dinlenme hem de çeşitli etkinliklere katılma imkânı elde etmeleri hedeflenmiştir. Ayrıca ara tatillerin belirli temalar doğrultusunda planlanacağı ve öğrencilerin bu süreçte aktif olarak farklı etkinliklere yönlendirilmesinin amaçlandığı belirtilmiştir (NTV, 2018).

Literatürde ara tatil uygulamasına ilişkin birçok çalışma olduğu görülmektedir. Örneğin Doğan (2020), ara tatilin öğrencilere dinlenme imkânı sunması, motivasyonlarını artırması, akademik başarıya katkı sağlaması ve sosyalleşmelerine olanak tanınmasına karşın birinci sınıf öğrencilerinin akademik gerilemesi, okuma ve yazma sürecini sekteye uğratması ve çalışan ailelerin çocukları açısından tatilin verimsiz geçmesi gibi olumsuzlukları olduğunu belirlemiştir. Burç ve Karakuyu (2020), ara tatil uygulamasının sınıf öğretmenleri ve ilkökul öğrencilerini olumlu etkilediğini tespit etmiştir. Gökbulut ve Eroğlu (2021) da ara tatilin aile bağlarını güçlendirdiğini ve öğrencilerin tatil sürecinde aileleriyle daha fazla zaman geçirdiğini ortaya koymuştur. Özcan (2022) ise ara tatil uygulamasının öğrencilerin akademik ve öğretmenlerin mesleki başarısına katkı sağladığını, onları dinlendirdiğini,

sosyalleştirdiğini belirlemiştir. Literatür genel olarak değerlendirildiğinde ara tatil uygulamasına yönelik çalışmaların büyük ölçüde öğretmen ve öğrenci görüşleri üzerine yoğunlaştığı, bazı araştırmalarda veli görüşlerine sınırlı düzeyde yer verildiği ancak akademisyenlerin bakış açılarını doğrudan ele alan çalışmalara pek rastlanılmadığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda akademisyenlerin sürece dâhil edilmesinin uygulamanın pedagojik temellerinin, uzun vadeli etkilerinin ve eğitim sistemi içerisindeki yerinin daha kapsamlı bir bakış açısıyla değerlendirilmesine imkan sağlayacağı belirtilebilir. Bu bakımdan farklı eğitim paydaşlarının görüşlerini bir arada ele alan bu çalışmanın ara tatil uygulamasının çok boyutlu yapısını ortaya koyması bakımından önem teşkil edeceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin, akademisyenlerin ve velilerin ara tatil uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri ve ilkökul öğrencileri ara tatilleri nasıl değerlendirmektedir?
2. Sınıf öğretmenleri, akademisyenler ve velilere göre ara tatil uygulamasının avantajları nelerdir?
3. Sınıf öğretmenleri, akademisyenler ve velilere göre ara tatil uygulamasının dezavantajları nelerdir?
4. Sınıf öğretmenleri, akademisyenler ve velilerin ara tatil uygulamasının geliştirilmesine ilişkin önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada daha ayrıntılı ve derinlemesine veri toplamak, bilgi edinmek ve güvenilir genellemeler yapabilmek için nitel araştırma yöntemi işe koşulmuştur (Büyüköztürk vd., 2016). Sınıf öğretmenleri, akademisyenler ve velilerin deneyime dayalı görüşlerini daha iyi incelemek ve anlamlandırmak için ise bu araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır (Baxter & Jack, 2008; Ekiz, 2015).

Araştırma Grubu

Araştırma grubu, görüşmelerin gerçekleştirileceği katılımcıların belirli nitelikleri bulundurması gerektiğinden amaçlı örneklem yöntem türlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak seçilmiştir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu bağlamda araştırma grubunu ara tatil uygulamasına ilişkin deneyimi bulunan altı sınıf öğretmeni, beş akademisyen ve beş veli oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında, görüşme sorularına ilişkin derinlemesine cevaplar alabilmek, süreçte tartışma ve düzenleme esnekliği sağlayabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği işe koşulmuştur (Ekiz, 2015). Görüşme soruları oluşturulurken öncelikle ara tatil uygulamasına ilişkin gerçekleştirilen araştırmalar incelenmiş, temel hususlar belirlenmiş ve taslak sorular oluşturulmuştur. Ardından bu sorular, sınıf öğretmenliği alanında uzman görüşlerine sunulmuş, dönütleri değerlendirilmiş ve gerekli düzenlemeler gerçekleştirilerek nihai şekline getirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde sınıf öğretmenleri, akademisyenler ve velilere ara tatil uygulamasının faydalarını, olumsuzluklarını vb. bütüncül değerlendirmelerine ilişkin derinlemesine sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler, bu katılımcıların izni ile ses kaydına alınmış ve bu kayıtlar sonrasında sonra transkript edilmiştir. Görüşme verileri, daha detaylı ve üst düzey incelenmek için içerik analizine tabi tutulmuştur (Ekiz, 2015). Bu bakımdan katılımcıların

benzer görüşleri bir araya getirilerek kod ve kategoriler oluşturulmuştur. Araştırmanın bulguları, tablolar halinde sunulmuş ve katılımcı görüşlerinden örnekler sunularak desteklenmiştir.

BULGULAR ve TARTIŞMA

Araştırmanın bulguları sınıf öğretmenlerinin, akademisyenlerin ve velilerin ara tatil uygulamasına ilişkin görüşleri olmak üzere üç başlık altında sunulmuştur.

Sınıf Öğretmenlerinin Ara Tatil Uygulamasına İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin, ilkökul öğrencilerinin ara tatillerde gerçekleştirdiği etkinliklere ilişkin görüşleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. İlkokul Öğrencilerinin Ara Tatillerde Gerçekleştirdiği Etkinlikler

Etkinlikler	Öğretmen kodları	Frekans
Kitap okumak	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6	6
Dinlenmek	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5	4
Ailecek vakit geçirmek	Ö2, Ö4, Ö6	3
Sosyal etkinliklere katılmak	Ö1, Ö2, Ö6	3
Öğrenilenleri tekrar etmek	Ö3, Ö4, Ö6	3
Teknolojik araç kullanmak	Ö1, Ö4	2
Doğada vakit geçirmek	Ö6	1

Tablo 1’den sınıf öğretmenlerinin ilkökul öğrencilerinin ara tatili kitap okuyarak, dinlenerek, ailecek vakit geçirerek, sosyal etkinliklere katılarak, öğrenilenleri tekrar ederek, teknolojik araç kullanarak ve doğada geçirdiğini belirttiği anlaşılmaktadır. Örneğin Ö6 görüşlerini “Çocuklar ara tatil kavramını bildiği için tatil bandında hiçbir şekilde akademik ödev vermiyorum, kitap okuma dışında. Kitap okuma zorunlu ve ben 2 yıldır öğrencilerime her akşam WhatsApp veli grubumda kitap okuma anketi açıyorum. Kitabını okudu, okumadı. Okumayan çocukla ertesi gün sohbet ediyorum. İşte neden okumadın, ne oldu ya da aile bilgi veriyor, hastaydı şeklinde. Ben hazırlık yapsınlar istiyorum, tekrar yapabilir. Bunun gibi öneride bulunuyoruz çocuklar kendini toparlar diye. Biz dinlenmelerini işte geçmişe dönük varsa eksikleri bunları tamamlamaları konusunda tavsiyelerde bulunuyoruz ve çocuklara ve velilere de söylüyoruz. Bunun dışında da yapabileceklerine yönelik işte il dışına çıkacaksa gittiği yerlerde il içindeyse fazla masraf gerektirmeyen işte kütüphaneye ziyaret et işte yakınsan köşke çık tarzında çevredeki sosyal alanları keşfetmeye yönelik şeyler. Köye gittiyse de ağaç isimlerini öğrenmelerini istiyorum. Değişik çiçek isimlerini öğrenmelerini istiyorum. Çünkü çocuklarla yaptığım sohbette yani daha küçük gruplarda söyleyeyim. Yaprakları tanımıyorlar işte bu erik ağacı, bu kayısı ağacı ya da bahçede her şeyin farklı bir varyansı olduğu için her şeyin her mevsimde yetiştiğini düşünüyor. Bazısının ağaç mı bitki mi olduğunu bilmiyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin ara tatilleri nasıl değerlendirildiğine ilişkin görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Ara Tatillerde Gerçekleştirdiği Etkinlikler

Etkinlikler	Öğretmen kodları	Frekans
Dinlenmek	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6	6
Hizmet içi eğitimlere katılmak	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6	5
Durum değerlendirmesi yapmak	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6	4

Ailecek vakit geçirmek	Ö3, Ö4, Ö6	3
Planlama ve hazırlık yapmak	Ö2, Ö4	2
Sosyal etkinliklere katılmak	Ö3, Ö6	2

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ara tatili dinlenerek, hizmet içi eğitimlere katılarak, durum değerlendirmesi yaparak, ailecek vakit geçirerek, planlama ve hazırlık yaparak, sosyal etkinliklere katılarak geçirdiği anlaşılmaktadır. Örneğin Ö4 görüşlerini “*Ara tatilde bakanlığın bize çoğunlukla online verdiği hizmet içi eğitimler var. ÖBA denen bir sistem var, bakanlığın atamış olduğu programlar var, kendileri hazırlıyor. Biz de videoları izliyoruz. Videolarda bazen sorular oluyor, videoları tamamlaman gerekiyor ve bu sınavı geçmen gerekiyor diyelim. Aşamaları takip ediyorsun, daha önceleri %80 tamamlama oranı veriyorlardı, şimdi %100. Bu seneki uygulamada öyle oldu, %100 videoları tamamlayacaksınız. Bunun dışında genelde dinlenmeye, önümüzdeki haftalarda dersi planlamaya, öğrencilerin eksiklerini gözden geçirmeye dikkat ediyorum.*” şeklinde ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin, ara tatil uygulamasının öğrenciler, öğretmenler ve veliler için avantajlarına ilişkin görüşleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Ara Tatil Uygulamasının Avantajları

	Avantajlar	Öğretmen kodları	Frekans
Öğrenciler	Dinlenmek	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6	6
	Ailecek vakit geçirmek	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6	4
	Motivasyon sağlamak	Ö1, Ö3, Ö6	3
	Öğrenilenleri pekiştirmek	Ö1, Ö4	2
	Salgın hastalıkları önlemek	Ö6	1
Öğretmenler	Avantajlar	Öğretmen kodları	
	Dinlenmek	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6	6
	Planlama ve hazırlık yapmak	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6	6
	Ailecek vakit geçirmek	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6	4
	Durum değerlendirmesi yapmak	Ö3, Ö4, Ö6	3
	Günlük kişisel işlemleri gerçekleştirmek	Ö2, Ö4	2
	Sosyal etkinliklere katılmak	Ö3, Ö6	2
Veliler	Avantajlar	Öğretmen kodları	
	Ailecek vakit geçirmek	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6	6

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin ara tatilin öğrencilere dinlenmek, ailecek vakit geçirmek, motivasyon sağlamak, öğrenilenleri pekiştirmek ve salgın hastalıkları önlemek gibi avantajlar sağladığını düşündüğü anlaşılmaktadır. Örneğin Ö1 görüşlerini “*Hem bizim için hem öğrenci için yani büyük yoğun tempoyla gidiyorsun. Çocuklar bazen bunılıyor. Bir dinlenme ihtiyacı hissediyorlar hem biz hem onlar. Tatilin örneklendirmek olursak bizim açımızdan da iyi oluyor. Çocuklarda ne yapıyor? Bu arada dinleniyorlar. Kendileriyle ilgili geçmişe dönük konulara girip tekrar edebilirler ve kendilerini yenilemiş olurlar. Aradan sonra yani bir ara dinlenme olduğu için çocuklar eğitimin devamına daha aktif olarak katılacaklarını veya işte daha başarılı olacaklarını düşünüyorum.*” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenler, ara tatilin kendilerine ise dinlenmek, planlama ve hazırlık yapmak, ailecek vakit geçirmek, durum değerlendirmesi yapmak, günlük kişisel işlemleri gerçekleştirmek ve sosyal etkinliklere katılmak gibi avantajlar sağladığını düşünmektedir. Örneğin Ö4 görüşlerini “*Öğretmenler için biraz bir es oluyor. Yani eğitimler ne kadar yorucu olsa da bir es vermiş oluyoruz. En azından böyle bir hafta, bir sakinlik bizim okulumuzda kalabalık bir okul bir sakinlik yaşamış oluyoruz.*” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenler, ara tatilin velilere de ailecek vakit geçirme avantajı sağladığını düşünmektedir. Örneğin Ö3 görüşlerini “*Veliler, çocuklar evden uzak olunca daha rahat ediyorlar. Veliler o yüzden ara tatili pek istemiyorlar ama bence onlara da çocuklarla birlikte dinlenmek, eğlenmek, gezmek ve tatil yapmak gibi faydaları var.*” şeklinde ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin, ara tatil uygulamasının öğrenciler, öğretmenler ve veliler için dezavantajlarına ilişkin görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Ara Tatil Uygulamasının Dezavantajları

	Dezavantajlar	Öğretmen kodları	Frekans
Öğretmenler	Dönüşte okula uyum sağlamakta zorlanma	Ö2	1
	Dezavantajlar	Öğretmen kodları	
Öğrenciler	Dönüşte okula uyum sağlamakta zorlanma	Ö1, Ö2, Ö4	3
	Ekran bağımlılığının artması	Ö3, Ö4, Ö6	3
	Akran etkileşiminin azalması	Ö1	1
	Dezavantajlar	Öğretmen kodları	
Veliler	Çalışan velilerin çocuklarının yalnız kalması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6	6

Tablo 4 incelendiğinde sadece bir sınıf öğretmenin ara tatil uygulamasının dönüşte okula uyum sağlamakta zorlanma dezavantajı olduğunu belirttiği görülmektedir. Katılımcılar, ara tatil uygulamasının öğrencilere ise dönüşte okula uyum sağlamakta zorlanma, ekran bağımlılığının artması ve akran etkileşiminin azalması dezavantajı olduğunu düşünmektedir. Örneğin Ö4 görüşlerini “*Düzen açısından kopuyorlar tabii ki. Hani bir düzene bir tertibe başlıyorlar. Ara tatil geldikten sonra çocuklarda tekrar o okulun ilk günü heyecanı ile oyun hevesiyle. Çünkü yaşıyoruz çok düştü. Birinci sınıfa başlama yaşı 5 buçuk 6 yaşa indiği için çocuklar hala oyun dönemindedir. Ne yazık ki bilişsel süreç olarak hazır olsalar da eğitsel olarak çok algılayamıyorlar, oyun oynamak istiyorlar. Bizim derslerimiz ve süreç çok yoğun olduğu için o yine tatillerde oynadıkları oyunların devamını burada ilk haftada bizim canımızı okuyorlar.*” şeklinde ifade etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin tamamı bu uygulamanın çalışan velilerin çocuklarının yalnız kalması problemi oluşturduğunu düşünmektedir. Örneğin Ö1 görüşlerini “*Öğrenciler açısından tabii öğrenciler de tatili sevdikleri için onlar memnundur ama burada veliler olarak çalışan velilerimiz var. Çalıştığı için bu velilerin bu konuda şikayeti var. Çünkü çocuklarını bu tatil süresince bırakacakları veya bakacakları kimse olmadığı için çalıştığı için bu sorunla ilgili serzenişleri var. Bakanlığa bağlı şikayetlerde bulundular tabii.*” şeklinde ifade etmiştir.

Görüşmeler esnasında sınıf öğretmenlerinin tamamı ara tatil uygulamasının sürdürülmesi gerektiğini belirtmiştir. Örneğin Ö5 görüşlerini “*Devam etsin. Yani dediğim gibi çocuklar için de bizim için de bir*

nefes alma, gözden geçirme, kaliteli vakit geçirme tabii çocuklar için bu kaliteli olmuyor da bazıları için genelleme yapmayalım. Bizim için gerçekten hani arkadaşlarla sürekli konuşuyoruz. Ne yapıyorsun diye hem sınıfımızın öğrencilerimizin durumunu değerlendiriyoruz hem de kendimizle bir dinlenme ihtiyacımız var. Eğlenmeye, işte Bir yerde oturma o bile bir değişiklik oluyor, insanın zihni dinleniyor kendine geliyor. Bence devam etmelidir.” şeklinde ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin ara tatil uygulamasının geliştirilmesine ilişkin önerileri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Ara Tatil Uygulamasının Geliştirilmesine İlişkin Önerileri

Öneriler	Öğretmen kodları	Frekans
Tüm paydaşların görüşlerinin dikkate alınması	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6	4
Eğlenceli etkinlikler gerçekleştirilmesi	Ö2, Ö6	2
Okulda gerçekleştirilmesi	Ö2	1
Çalışan veliler için planlama yapılması	Ö6	1

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ara tatil uygulamasına ilişkin tüm paydaşların görüşlerinin dikkate alınması, okulda ve eğlenceli etkinliklerle gerçekleştirilmesi, çalışan veliler için planlama yapılması önerisinde bulunduğu anlaşılmaktadır. Örneğin Ö2 görüşlerini “*Şöyle olabilir, yani yine veliler diyelim, öğrencilerini okula yollasınlar ama biz öğretmenler dışında hani çocukları tam olarak böyle tam ders odaklı değil de. Böyle sana sanatsal faaliyetler, etkinlikler, hani tabii ki bizim kontrolümüzde bizim gözetimimizde ama daha farklı belki bir etkinliklerle o dönem geçirilebilir.*” şeklinde ifade etmiştir.

Özetle araştırmada sınıf öğretmenlerinin özellikle ara tatilin dinlendirici ve bireysel gelişim sağlayıcı yönüne dikkat çektiği görülmüştür. Nitekim literatürde de sınıf öğretmenleri ara tatili okul stresinden uzaklaşma, dinlenme, rahatlama, ailecek vakit geçirme ve bireysel gelişim sağlama olarak nitelendirmektedir (Burç & Karakuyu, 2020; Doğuş, 2022; Kaya, 2021; Kazak & Tezel, 2025; Özcan, 2022). Buna karşın araştırmada sınıf öğretmenlerinin ara tatil uygulamasının öğrencilerin dönüşte okula uyum sağlamakta zorlanması, ekran bağımlılığının artması, akran etkileşiminin azalması ve çalışan velilerin çocuklarının yalnız kalması dezavantajını vurguladığı görülmüştür. Nitekim literatürde de ara tatil uygulamasının uyum problemleri oluşturması (Gülşay Ogelman, 2026; Kazak & Tezel, 2025) ve veliler için güçlükler oluşturabilmesi gibi olumsuz yönlerine dikkat çekilmiştir (Doğuş, 2022). Sonuç olarak araştırmada sınıf öğretmenlerinin ara tatil uygulamasının sürdürülmesi görüşünde olduğu belirlenmiştir. Nitekim literatürde de öğretmenlerin ara tatil uygulamasını genel olarak faydalı bulduğu ve bu uygulamanın devam etmesini beklediği ortaya konulmuştur (Kaya, 2021; Özcan, 2022). Son olarak araştırmada sınıf öğretmenlerinin ara tatil uygulamasına ilişkin tüm paydaşların görüşlerinin dikkate alınması, okulda ve eğlenceli etkinliklerle gerçekleştirilmesi, çalışan veliler için planlama yapılmasını önerdiği tespit edilmiştir. Nitekim Kılcan ve diğerleri (2023), ara tatil sürecinin öğrencilerin verimli zaman geçirmesini sağlayacak etkinliklerle desteklenmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde Burç ve Karakuyu (2020), öğretmenlerin ara tatil uygulamasının niteliğinin artırılmasını ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesini önerdiğini ortaya koymuştur.

Akademisyenlerin Ara Tatil Uygulamasına İlişkin Görüşleri

Akademisyenlerin, ilköğretim öğrencilerinin ara tatillerde gerçekleştirdiği etkinliklere ilişkin gözlemleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. İlkokul Öğrencilerinin Ara Tatillerde Gerçekleştirdiği Etkinlikler

Etkinlikler	Akademisyen kodları	Frekans
Ödev yapmak	A1, A2, A3, A4, A5	5
Dinlenmek	A1, A2, A4, A5	4
Öğrenilenleri tekrar etmek	A3	1

Tablo 6'dan akademisyenlerin ilkökul öğrencilerinin ara tatili ödev yaparak, dinlenerek ve öğrenilenleri tekrar ederek geçirdiğini belirttiği anlaşılmaktadır. Örneğin A4 görüşlerini “Öğrencilerin ne yapmasını isterim? Bir kere öğrencilerin bu tatilde biraz dinlenmesini isterim. Beş günlük okula gitmeme durumunu böyle bir kaosa çevirip de öğrenciler Aman kayboldular, unuttular, koptular, geri dönemeyecekler şeklinde düşünmenin doğru olmadığını düşünüyorum. Bence öğrenciler için bir nefestir bu tatil. O açıdan öğrencilerin biraz daha dinlenmesini isterim” şeklinde ifade etmiştir.

Akademisyenlerin ara tatil uygulamasının eğitim paydaşlarına avantajlarına ilişkin görüşleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Ara Tatil Uygulamasının Avantajları

Avantajlar	Akademisyen kodları	Frekans
Dinlenmek	A1, A3, A4, A5	4
Günlük kişisel işlemleri gerçekleştirmek	A1, A2, A5	3
Ailecek vakit geçirmek	A4, A5	2

Tablo 7 incelendiğinde akademisyenlerin ara tatilin eğitim paydaşlarına dinlenmek, günlük kişisel işlemleri gerçekleştirmek ve ailecek vakit geçirmek gibi avantajlar sağladığını düşündüğü anlaşılmaktadır. Örneğin A4 görüşlerini “Evet, öğrencilere bir katkısı oluyor. Öğrenciler dinlenmiş oluyorlar. Hem de bedensel olarak zaten yoruluyorlar. Sabah kalkıp okula gidiyorlar. Hem bedensel anlamda bir dinlenme oluyor öğrenciler için. Öğrencilerin aileyle eğer, dediğim gibi bir önceki soruda, eğer verimli bir şekilde zaman geçirirlerse, bu da öğrencinin sosyal ve duygusal öğrenme alanında bir katkı sağlayabilir.” şeklinde ifade etmiştir.

Akademisyenlerin, ara tatil uygulamasının eğitim paydaşlarına dezavantajlarına ilişkin görüşleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Ara Tatil Uygulamasının Dezavantajları

Dezavantajlar	Akademisyen kodları	Frekans
Dönüşte okula uyum sağlamakta zorlanma	A1, A2, A3, A4, A5	5
Çalışan velilerin çocuklarının yalnız kalması	A1, A2, A3, A4	4
Yaz tatilinin kısalması	A2	1

Tablo 8 incelendiğinde akademisyenlerin ara tatil uygulamasının öğrencilerin dönüşte okula uyum sağlamakta zorlanması, çalışan velilerin çocuklarının yalnız kalması ve yaz tatilinin kısalması gibi dezavantajları olduğunu düşündüğü belirlenmiştir. Örneğin A2 görüşlerini “Veliler açısından çocukların normalde bir düzenleri var mesela. Bir anda bir haftalık da olsa onun bozulması bence çok problem. Çocuklar açısından yine aynı şekilde alıştıkları bir düzenleri var. Esnek bir çalışma saatine sahip bir veli olduğum için rahat atlattım ama gözlemliyorum ki sıkı bir çalışma düzeni olan velilerde

bu sıkıntı. Bu durumda görüyoruz ki ara tatillerde çocuklar ailelerin iş yerlerine gidiyorlar, boş geçiyor vakitler, ödevler yapılmaya çalışılıyor ailelerde yerlerde.” şeklinde ifade etmiştir.

Akademisyenlerin ara tatil uygulamasının sürdürülmesine ilişkin görüşleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Ara Tatil Uygulamasının Sürdürülmesi

Görüşler	Akademisyen kodları	Frekans
Sürdürülmeli	A1, A4, A5	3
Sürdürülmemeli	A2, A3	2

Tablo 9 incelendiğinde akademisyenlerin çoğunun ara tatil uygulamasının sürdürülmesini beklediği anlaşılmaktadır. Örneğin A1 olumlu görüşlerini “*Artıları da var, eksileri de var ama artıları daha fazladır. Kaldırılırsa bu sefer çocukların çok yorulduk deyip belirli mazeretleri ve kopmaları olacak diye düşünüyorum. Bence kalsın o zaman bu uygulama.*” şeklinde ifade etmiştir. Fakat A3 ise olumsuz görüşlerini “*Devam etmemesi gerektiğini düşünüyorum. Az önce de hatta arkadaşımla bunu konuşmuştuk... Eylül’de başlıyor. Zaten dediğim gibi o Eylül’de de birkaç haftada ısınıyorsun okula derken bir anda Kasım ara tatili geldi. Hani hepimiz, çocuklar da şaşırdı aslında. Biz de şaşırdık yani ne kadar çabuk geldi, ara tatil oldu.*” şeklinde belirtmiştir.

Akademisyenlerin ara tatil uygulamasının geliştirilmesine ilişkin önerileri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Akademisyenlerin Ara Tatil Uygulamasının Geliştirilmesine İlişkin Önerileri

Öneriler	Akademisyen kodları	Frekans
Eğlenceli etkinlikler gerçekleştirilmesi	A1, A2, A3, A4, A5	5
Okul kültürünü geliştirici etkinlikler gerçekleştirilmesi	A1, A3, A5	3
Tüm paydaşların görüşlerinin dikkate alınması	A2, A3, A5	3
Çalışan veliler için planlama yapılması	A5	1

Tablo 10 incelendiğinde akademisyenlerin ara tatil uygulamasına ilişkin eğlenceli ve okul kültürünü geliştirici etkinlikler gerçekleştirilmesini, tüm paydaşların görüşlerinin dikkate alınmasını, çalışan veliler için planlama yapılmasını önerdiği anlaşılmaktadır. Örneğin A5 görüşlerini “*Bu tarz uygulamaları koyarken de kaldırırken de gerçekten velilere, paydaşlara sorulması gerektiğine inanıyorum. Ben şu an akademik bakış açısıyla cevaplıyorum. Fakat asıl önemsemeleri gereken fikirler kesinlikle çalışan öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin olması gerektiğine inanıyorum. Ayrıca bu uygulama çocukların daha çok dinleneceği, ailesiyle vakit geçireceği ve sosyokültürel etkinliklere katılacağı şekilde olmalıdır.*” şeklinde ifade etmiştir.

Özetle araştırmada akademisyenlerin özellikle ara tatilin dinlendirici, öğrenilenleri pekiştirici ve ailecek vakit geçirici yönüne dikkat çektiği görülmüştür. Nitekim literatürde de ara tatil uygulamasının dinlendirici, motive edici ve aile içi ilişkileri destekleyici yönüne vurgu yapılmıştır (Doğuş, 2022; Eker, 2016; Gökbulut & Eroğlu, 2021; Hıra, 2025). Buna karşın araştırmada akademisyenlerin ara tatil uygulamasının öğrencilerin dönüşte okula uyum sağlamakta zorlanması, çalışan velilerin çocuklarının yalnız kalması ve yaz tatilinin kısılması dezavantajını vurguladığı görülmüştür. Nitekim literatürde de ara tatil uygulamasının uyum problemleri oluşturması ve veliler için güçlükler oluşturabilmesi gibi olumsuz yönlerine dikkat çekilmiştir (Burç & Karakuyu, 2020; Doğuş, 2022; Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi [EBSAM], 2026). Sonuç olarak araştırmada akademisyenlerin ara tatil uygulamasının sürdürülmesi görüşünde olduğu belirlenmiştir. Nitekim literatürde de ara tatil uygulamasının faydalarına odaklanılarak devam ettirilmesi önerilmiştir (EBSAM, 2026; Kaya, 2021;

Özcan, 2022).

Velilerin Ara Tatil Uygulamasına İlişkin Görüşleri

Velilerin, ilkökul öğrencilerinin ara tatillerde gerçekleştirdiği etkinliklere ilişkin görüşleri Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. İlkokul Öğrencilerinin Ara Tatillerde Gerçekleştirdiği Etkinlikler

Etkinlikler	Veli kodları	Frekans
Kitap okumak	V1, V2, V3, V4, V5	5
Ödev yapmak	V1, V2, V3, V4, V5	5
Teknolojik araç kullanmak	V1, V2, V3, V4, V5	5
Sosyal etkinliklere katılmak	V2, V3, V5	3

Tablo 11’den velilerin ilkökul öğrencilerinin ara tatili kitap okuyarak, ödev yaparak, teknolojik araç kullanarak ve sosyal etkinliklere katılarak geçirdiğini belirttiği anlaşılmaktadır. Örneğin V4 görüşlerini *"Genellikle kitap okuyorlar ve verilen ödevleri yapıyorlar. Bazen de telefon ve tablete bakıyorlar. Bunun dışında ben çocuklarıma vakit ayırmayı çok seviyorum, izinli olduğumda mutlaka onlarla beraber bir şeyler yapmaya gideriz."* şeklinde ifade etmiştir.

Velilerin ara tatil uygulamasının eğitim paydaşlarına avantajlarına ilişkin görüşleri Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Ara Tatil Uygulamasının Avantajları

Avantajlar	Veli kodları	Frekans
Dinlenmek	V1, V3, V5	3
Öğrenilenleri pekiştirmek	V1	1
Sosyalleşmek	V5	1

Tablo 12 incelendiğinde velilerin ara tatilin eğitim paydaşlarına dinlenmek, öğrenilenleri pekiştirmek ve sosyalleşmek gibi avantajlar sağladığını düşündüğü anlaşılmaktadır. Örneğin V1 görüşlerini *"Okuldan kalan eksikleri tamamlamak için güzel bir fırsat oluyor. Ayrıca çocuk dinleniyor, okula daha dinç dönüyor."* şeklinde ifade etmiştir.

Velilerin, ara tatil uygulamasının eğitim paydaşlarına dezavantajlarına ilişkin görüşleri Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Ara Tatil Uygulamasının Dezavantajları

Dezavantajlar	Veli kodları	Frekans
Dönüşte okula uyum sağlamakta zorlanma	V1, V2, V3, V4	4
Çalışan velilerin çocuklarının yalnız kalması	V2	1

Tablo 13 incelendiğinde velilerin ara tatil uygulamasının öğrencilerin dönüşte okula uyum sağlamakta zorlanması ve çalışan velilerin çocuklarının yalnız kalması gibi dezavantajları olduğunu düşündüğü belirlenmiştir. Örneğin V3 görüşlerini *"Çocuklar, tatil sonrası okula dönmek istemiyor, derslere adapte olmakta zorluk yaşıyor."* şeklinde ifade etmiştir.

Velilerin ara tatil uygulamasının sürdürülmesine ilişkin görüşleri Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Ara Tatil Uygulamasının Sürdürülmesi

Görüşler	Veli kodları	Frekans
----------	--------------	---------

Sürdürülmeli	V1, V3, V4	3
Sürdürülmemeli	V2, V5	2

Tablo 14 incelendiğinde velilerin çoğunun ara tatil uygulamasının sürdürülmesini beklediği anlaşılmaktadır. Örneğin V3 olumlu görüşlerini *"Bazı olumsuzlukları olsa da bence öğrenci için iyi bir şey, ara tatil devam ettirilmelidir."* şeklinde ifade etmiştir. Fakat V2 ise olumsuz görüşlerini *"Ben çalışıyorum, iznim yok, aklım çocukta kalıyor. Bunun için bence ara tatil kaldırılmalıdır."* şeklinde belirtmiştir.

Velilerin ara tatil uygulamasının geliştirilmesine ilişkin önerileri Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Velilerin Ara Tatil Uygulamasının Geliştirilmesine İlişkin Önerileri

Öneriler	Veli kodları	Frekans
Eğlenceli etkinlikler gerçekleştirilmesi	V2, V3, V5	3
Ödevlerin azaltılması	V1, V3, V4	3

Tablo 15 incelendiğinde velilerin ara tatil uygulamasına ilişkin eğlenceli etkinlikler gerçekleştirilmesini ve ödevlerin azaltılmasını önerdiği anlaşılmaktadır. Örneğin V3 görüşlerini *"Sanatsal ve spor etkinlikleri olmalıdır. Çocuklara fazla ödev veriliyor, daha az ödev verilsin lütfen."* şeklinde ifade etmiştir.

Özetle araştırmada velilerin özellikle ara tatilin dinlendirici, öğrenilenleri pekiştirici ve sosyalleştirici yönüne dikkat çektiği görülmüştür. Nitekim literatürde de ara tatil uygulamasının öğrencilere derslerden ve ödevlerden kaynaklanan yorgunluğu giderme fırsatı sunmasına (Kılcan vd., 2023), dinlenme fırsatı tanıyarak tatil dönüşü okula dinç gelmesine (Doğan, 2020) ve öğrencilerin okula daha enerjik, heyecanlı ve istekli dönmesine vurgu yapılmıştır (Kaya, 2020). Buna karşın araştırmada velilerin ara tatil uygulamasının öğrencilerin dönüşte okula uyum sağlamakta zorlanması ve çalışan velilerin çocuklarının yalnız kalması dezavantajını vurguladığı görülmüştür. Nitekim literatürde de eğitim-öğretime başlanmış ve belli bir sistem oturtulmuşken ara vermenin okuldan kopmalara ve tatil sonrası adaptasyon problemleri yaşanmasına dikkat çekilmiştir (Karakuyu, 2020; Yılmaz, 2020). Sonuç olarak araştırmada velilerin ara tatil uygulamasının sürdürülmesi görüşünde olduğu belirlenmiştir. Nitekim literatürde de ara tatil uygulamasının öğrencilere dinlenme ve sosyalleşme imkânı sunması, motivasyonlarını artırması bakımından devam ettirilmesi gerektiği ortaya koyulmuştur (Doğan, 2020; EBSAM, 2026; Kaya, 2021; Özcan, 2022). Son olarak araştırmada velilerin ara tatil uygulamasına ilişkin eğlenceli etkinliklerle gerçekleştirilmesini ve ödevlerin azaltılmasını önerdiği tespit edilmiştir. Nitekim Doğan (2020), ara tatillerin evde ödev vb. yaparak geçirilmesinden ziyade okullarda sanat ve spor etkinlikleriyle değerlendirilmesine dikkat çekmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bulguların tartışılmasından hareketle araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Ara tatil uygulaması ilkökul öğrencilerine dinlenme, ailesi ile vakit geçirme, sosyal etkinliklere katılma ve öğrendiklerini tekrar etme fırsatı sağlamaktadır.
- Ara tatil uygulamasının sınıf öğretmenlerine dinlenme, ailesi ile vakit geçirme, sosyal etkinliklere katılma, durum değerlendirmesi ve planlama yapma imkanı tanımaktadır.
- Ara tatil uygulamasının ilkökul öğrencilerine dönüşte okula uyum sağlamakta zorlanma, ekran bağımlılığının artması ve akran etkileşiminin azalması gibi dezavantajları olmaktadır.
- Sınıf öğretmenleri, akademisyenler ve veliler ara tatil uygulamasının sürdürülmesini beklemektedir.

- Sınıf öğretmenleri, akademisyenler ve veliler ara tatil uygulaması gerçekleştirilirken paydaşların görüşlerinin dikkate alınmasını, okul kültürünü geliştirici ve eğlenceli etkinlikler gerçekleştirilmesini, çalışan veliler için planlama yapılması beklentisindedir.
- Veliler ayrıca ara tatilde öğrencilere daha az ödev verilmesini beklemektedir.

Araştırmanın bu sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunulmuştur:

- Ara tatil uygulamasının sürdürülmesine ilişkin karar, eğitim paydaşlarının görüşleri doğrultusunda alınmalıdır.
- Ara tatil uygulaması öğretmenlerin ve öğrencilerin daha fazla dinlenebilecekleri ve sosyalleşebilecekleri şekilde planlanmalı ve gerçekleştirilmelidir.
- Bu bakımdan diğer bakanlıklar ile iş birliği sağlanabilir ve farklı ortamlar öğretmenler ve öğrencilerin hizmetine sunulabilir.
- Anne ve babası çalışan öğrenciler için gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmelidir.

KAYNAKÇA

Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.

Burç, G. & Karakuyu, A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin dönem içerisinde ilk kez uygulanan ara tatil uygulaması hakkındaki görüşleri. *Journal of International Social Research*, 13(70), 745-752.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (22. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.

De Lel, G. (2021). The organisation of school time in Europe: Primary and general secondary education, 2021/22. Eurydice--facts and figures. *European Education and Culture Executive Agency, European Commission*.

Doğan, B. (2020). İlkokullarda uygulanan ara tatil uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 85-98.

Doğuş, Y. (2022). Türk eğitim sisteminde ilk ara tatil: Okul paydaşlarına göre güçlü ve zayıf yanlar. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1718-1736.

Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi [EBSAM]. (2026). *Ara tatil uygulamasının değerlendirilmesi: Okul yöneticisi, öğretmen, veli ve öğrenci araştırması (Araştırma Dizisi: 41)*. <https://www.ebs.org.tr/storage/publication/69f1ed45dcad01777462597.pdf> adresinden erişilmiştir.

Eker, E. (2016). Tatil: anne-baba eğitimi. *Aydın Toplum ve İnsan Dergisi*, 2(2), 47-53.

Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. bs.). Anı Yayıncılık.

Gökbulut, Ö. & Eroğlu, M. (2021). Yeni okul takvimi ve ara tatil uygulamasının sosyolojik ve akademik etkileri. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 10(1), 45-62.

Gökbulut, Y. & Eroğlu, R. (2021). Öğrencilerin ara tatil uygulamasına bakışı: Turhal örneği. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 17, 134-151.

Gülay Ogelman, H. (2026). Ara tatil uygulamasının okul öncesi öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 26-44.

Hıra, M. (2025). *Öğretmen, öğrenci ve veli gözünden ilkokullarda ara tatil uygulaması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Karakuyu, A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin dönem içerisinde ilk kez uygulanan ara tatil uygulaması

- hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(70), 745–752.
- Karip, E. (2019). *Türk Eğitim Sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaya, S. (2020). Türk eğitim sisteminde yeni dönem: Ara tatil. *Turkish Studies*, 15(2), 1049–1059.
- Kaya, S. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin ara tatil hakkındaki görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 21–46.
- Kazak, E. & Tezel, S. (2025). Ara tatiller avantaj mı dezavantaj mı? Öğrenci ve öğretmen görüşlerinin nitel analizi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 1022-1057.
- Kelly, A. V. (2004). *The curriculum: Theory and practice* (5th ed.). Sage Publications.
- Kılcan, B., Güleriyüz, O., Güneş, G., Kılcan, T., Kılıçoğlu, G. & Erbaş, S. (2023). Ara tatil uygulamasına yönelik öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 182–197.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- NTV (2018). Bakan Selçuk'tan yaz tatili açıklaması. https://www.ntv.com.tr/egitim/bakan-selcuktan-yaz-tatili-aciklamasi,9pIjElgUXkaU2tXK4_b4hw adresinden erişilmiştir.
- Özcan, M. (2022). Ara tatil uygulamasına yönelik öğretmen görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 12(2), 741-762.
- Yılmaz, H. (2020). *Yeni ara tatil uygulamasına ilişkin eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri (Denizli ili Sarayköy ilçe örneği)* (Yayımlanmamış tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Yüksel, S. & Sağlam, M. (2014). *Eğitimin temelleri*. Anı Yayıncılık.

OYUNLAŞTIRILMIŞ EV ÖDEVLERİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARININ VELİ GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Havva Nur ÇEBİ

Öğretmen, MEB, havvanur_cebi25@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0009-0009-1167-1591>

Özet

Ev ödevi, eğitim ve öğretim sürecinin okul dışı ortamda devam etmesini sağlayan ve öğrenmenin pekiştirilip kalıcı olmasına yardımcı olan bir etkinliktir. Alan yazında ödev konusunda net bir fikir birliği sağlanamasa da, amacına ve öğrencinin seviyesine uygun ev ödevinin öğrenmeye yardımcı olabileceği belirtilmektedir. Öte yandan, ev ödevinin niteliği ve niceliğine dikkat edilmesi de vurgulanmaktadır. Özellikle okula yeni başlayan ve ev ödeviyle yeni tanışan ilkokul birinci sınıf öğrencisi bu sürece uyum sağlamakta zorlanabilmektedir. Bu bağlamda, araştırma kapsamında, henüz oyun çağındaki olan bu öğrencilerin ev ödevlerinin oyunlaştırılmış etkinlikler şeklinde verilmesinin onları nasıl etkileyeceği sorusuna cevap aranmıştır. Bu çalışmada, oyunlaştırılmış ev ödevlerini yapan öğrencilerin velilerinin çocukları ile yürüttükleri oyunlaştırılmış ödev yapma sürecindeki gözlemleri doğrultusunda görüşleri alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Trabzon il merkezindeki ilkokulun 1.sınıfa giden 13 öğrencinin velisi oluşturmuştur. Özel durum modelinin kullanıldığı çalışmanın verileri veli görüş formu ile toplanmıştır. Velilere ilgili formda yer alan soruların açıklaması yapılmış gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya katılacakları ve kişisel bilgilerinin saklı kalacağı belirtilmiştir. Öğretmen tarafından hazırlanan ev ödevi etkinlikleri velilere ulaştırılmış ve uygulama basamakları hakkında gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Velilerden yürüttükleri ödev yapma süreci ile ilgili sorulara yazılı cevap vermeleri istenmiş ve görüş formları geri toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, çocukların ödev yaparken daha istekli ve meraklı olduğunu göstermiştir. Veliler çocuklarının ödev sürecinde odaklanma ile ilgili becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Kağıt-kalem ödevlerini yaparken karşılaşılan sıkılma, mızızlanma, ödevi sona bırakma ve ağlama gibi davranışların görülmediği, çocukların ebeveynleriyle sağlıklı bir iletişim kurarak, eğlenceli bir süreç yürüttükleri belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, öğrencilere verilen ödev etkinliklerinin 15-20 dakikayı geçmeyecek şekilde planlanması ve öğretmenlerin ortak bir ödev etkinlikleri havuzunun oluşturulması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ev ödevi, Oyunlaştırma, İlkokul öğrencileri, Öğrenci velileri.

EVALUATION OF STUDENT BEHAVIORS TOWARDS GAMIFIED HOMEWORK BASED ON PARENTS' PERSPECTIVES

Havva Nur ÇEBİ

*Teacher, Trabzon University, Faculty of Education, havvanur_cebi25@trabzon.edu.tr,
<https://orcid.org/0009-0009-1167-1591>*

Abstract

Homework is an educational activity that allows the teaching and learning process to continue outside the school environment, helping to reinforce learning and promote retention. Although there is no clear consensus regarding homework in the literature, it is stated that assignments suited to their purpose and the student's developmental level can facilitate learning. On the other hand, it is emphasized that careful attention must be paid to the quality and quantity of homework. In particular, first-grade students who have just started primary school and are newly introduced to homework may experience difficulties adapting to this process. In this context, this study aimed to investigate how presenting homework through gamified activities would affect these students, who are still at a play-oriented age. In this study, the opinions of parents whose children completed gamified homework were obtained based on their observations. The study group consisted of the parents of 13 first-grade students attending a primary school in the city center of Trabzon during the 2025-2026 academic year. The data of the study, which employed a case study design, were collected by using a parent opinion form. Parents were briefed on the questions included in the form, and it was stated that their participation would be strictly voluntary and their personal

information would remain confidential. The homework activities designed by the teacher were distributed to the parents, along with the necessary information regarding the implementation steps. Parents were asked to provide written responses to questions concerning the homework process they supervised, and the opinion forms were subsequently collected. The obtained data were analyzed using content analysis. The findings revealed that children were more eager and curious while doing their homework. Parents indicated that their children's concentration skills improved during the process. It was determined that negative behaviors typically encountered during traditional paper-and-pencil assignments—such as boredom, whining, procrastination, and crying—were absent, and that the children engaged in an enjoyable process while establishing healthy communication with their parents. Based on these results, it is recommended that homework activities assigned to students be planned not to exceed 15-20 minutes, and that a shared pool of homework activities be created for teachers.

Keywords: homework, gamification, primary school students, parents

GİRİŞ

Zamanın ihtiyaçlarına göre değişen dünyada öğrencileri merkeze alan bir eğitim anlayışı ortaya çıkmıştır. Öğrenmenin kalıcı olabilmesi için de öğrencilerin ders dışı faaliyetleri önemli bir yer tutmaktadır (Arslan ve Elma, 2023). Bu eğitim anlayışıyla beraber okulun eve taşınması ödevlerle gerçekleşmektedir (Oğuz vd., 2023). Okuldaki kazanım hedeflerine ulaşabilmek için okul dışında verilen ev ödevi, okullardaki eğitimin evdeki tamamlayıcısı olarak düşünülmektedir (Polat ve Arslan, 2025). Amacına uygun olarak gerçekleştirilen etkinliklerin planlı bir şekilde yürütülmesi açısından ödev önemli bir konumdadır (Arslan ve Elma, 2023). Okulda öğrenilen bilgilerin evde tekrar edilip pekiştirilmesi kalıcılığı artırmaktadır (Güneş, 2014). Okuldan sonra edinilen kazanımların tekrar edilebilmesi öğretmenin verdiği ev ödevleri sayesinde gerçekleşmekle birlikte ödevin niteliği öğretmenden öğretmene değişiklik göstermektedir (Kapıkıran ve Kıran, 1999).

Okulda geçirilen sürecin yeterli olmaması sınıfların kalabalık olup her öğrenciye yeterli zaman ayrılamaması eksiklerin giderilmesi için ödevin verilmesini zorunlu kılmaktadır (Ünal, Yıldırım ve Sürücü, 2018). Öğretmenin ev ödevi verirken, ödevin amacını açıklayıp öğrencilerde güdülemeyi sağlaması ödevden beklenilenin gerçekleşmesini sağlar (Acat, 2014, akt. Özpolat, Karakoç ve Kara, 2017). Öte yandan fazla ödev verilmesi hem ailenin hem çocuğun vaktinden çalması, öğrencinin yapmak istediği aktiviteleri ev ödevleri sayesinde yapamaması bu durumun öğrencilerde bıkkınlığa sebep olabilmektedir (Kralovec ve Buell, 2000, s. 21, akt. Özer ve Öcal, 2013).

İlgili alan yazın incelendiğinde, ödev konusunda bir fikir birliği sağlanamadığı görülmektedir. Ev ödevlerinin verilip verilmemesi bir tartışma konusu haline gelse de bilimsel olarak uygun kriterler sağlandığında (yaş, öğrenci özellikleri, aile durumu) yararlı olduğu belirtilmiştir (İlgar, 2005). Bazı çalışmalar, ev ödevlerinin öğrenciye fayda sağladığını (Cooper, 2015; Ok ve Çalışkan, 2019; Oğuz vd., 2023); seviyeye uygun verilen ev ödevinin başarıyı artırdığı ve öğrenmeyi desteklediğini ortaya koymuşlardır. Bunun yanı sıra ev ödevinin aile içi çatışmalara sebep olduğu (Türkoğlu vd., 2014) ve ödevin verilmiş amacına uygun olmamasından kaynaklı öğrencilerin ödev yapmak istememe davranışları sergiledikleri (Yuladır, 2009) tespit edilmiştir. Türkiye’de de ev ödevleri ile ilgili birçok araştırma yürütülmüştür. Bu araştırmalarda öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri alınmıştır (Arslan ve Elma, 2023; Duru ve Çoğmen, 2017; Özer ve Öcal, 2013; Özpolat, Karakoç ve Kara, 2017; Polat ve Arslan, 2025). Fakat oyunlaştırma şeklinde düzenlenmiş ev ödevleri uygulamasına rastlanmamıştır. İlkokuldaki bir öğrenci için hazır soru kalıplarının yer aldığı ödevler yerine merak ve istek uyandırıcı oyunlaştırılmış ödevler öğrencinin ev ödevlerine karşı ilgi duymasını sağlayacağı düşünülmektedir (Oğuz vd., 2023). Güneş (2015), oyunun eğitim alanında ders dışı etkinlik olarak görüldüğü için uzun yıllar programlarda yer verilmediğini ve günümüzde kullanılan aktif öğrenme için oyunun eğitsel araç olarak kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Öğrenci merkezli tekniklerden biri olan eğitsel oyunlar, öğrenciyi aktif kılarak eğlence ve heyecan ortamı oluşturarak, istemli şekilde sürecin içerisine dahil edip ilgilerini canlı tutar

(Dal ve Cenk, 2023). Tut ve arkadaşları (2023), öğrenmenin dikkatle başladığını oyun türlerinin ne olursa olsun süreci kolaylaştırıcı bir etkisi olduğu belirtmektedir. Oyun bilişsel, sosyal ve dilsel olarak kritik bir öneme sahiptir. Sebep-sonuç ilişkileri kurarak mantık yürütüp problemleri çözme denemelerinde bulunabilir (Usta ve Gezer,2023).

İncelenen literatür ışığında, ödev süreçlerinin oyunlaştırma ile desteklenmesi süreci daha keyifli hale getirerek hem ev ortamında hem de öğrencilerin ebeveynlerle olan iletişimini olumlu yönde etkileyeceği öngörülmüştür. Okula yeni başlayan çocuklar ödevlerini yaparken yanında ebeveyninin olmasına ihtiyaç duyarlar. Ebeveynin bu süreçte yapması gereken öğrencinin tek başına ödev yapma rolünü üstleninceye kadar onlara yardımcı olmalarıdır. Öğrencilerin bu süreç içerisinde motive edilmeye ve desteklenmeye ihtiyaçları vardır. Ebeveynlerin bu süreçte öğrencilerin yapmış oldukları ödevleri kontrol edip yanlışları düzelterip onları cesaretlendirmeleri gerekir. Tüm bunların yanı sıra öğrenciye yeterince zaman tanıyıp olumlu dönütler verilmesi takibin uzaktan yapıp müdahale edilmemesi olumlu sonuçları beraberinde getirecektir (Oğuz vd., 2023). Oyun dönemdeki çocuk için oyun içerikli ev ödevleri eğlenceli olacakken, bu süreci yürüten veli için de kolaylaştırıcı olabilecektir. Tüm bu bilgiler ışığında, somut işlem döneminde ve oyun çağındaki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin oyun içerikli ev ödevlerini yaparken sergiledikleri davranışların veli görüşleri doğrultusunda değerlendirmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde eğitsel oyunun öğrenmeye katkı sağladığı görülmektedir (Arslan, 2021; Mert ve Koparan, 2024; Yıldız vd. 2016). Oyun içerikli ev ödevlerinin etkisi ise bu çalışma verileri ile incelenmiş olacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ödev kavramıyla yeni tanışan ilköğretim 1.sınıf öğrencisinin içeriğinde oyun bulunan ev ödevlerini yaptığında ortaya koyduğu davranışları, veli görüşleri doğrultusunda incelemektir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden özel durum deseninden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalar konuyu farklı perspektiflerden inceleyip detaylı anlamlandırmamızı sağlar (Baysal ve Hocaoglu, 2019). Bu çalışmada araştırmacı karşılaştığı bir duruma karşılık geliştirdiği çözüm yolunu denemiştir. Özel durum çalışmaları güncel bir olayı gruplar üzerinde yoğunlaşarak derinlemesine yapılan araştırmalardır (Basse, 1999).

Araştırma Grubu

2025-2026 eğitim öğretim yılında yürütülen araştırmanın araştırma grubunu, Trabzon İli Ortahisar ilçesinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim gören 13 birinci sınıf öğrencisinin velisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde sık kullanılan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve gönüllülük ilkesine dikkat edilmiştir. 13 öğrenci annesi, ev ortamındaki oyunlaştırma sürecini gözlemlemeye gönüllü olarak katılmıştır. Sürecin başında velilerden izin dilekçeleri alınmıştır. Uygulama sürecinde yaşları 6-7 arasında değişen 9 kız öğrenci 4 erkek öğrenci vardır. Velilerin eğitim durumu genellikle lise ve lisans düzeyindedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri, Veli Görüş Formu ile toplanmıştır. Görüş formunda 3 adet soru yer almaktadır.

Sorular araştırmacı tarafından, konu ile ilgili yapılan araştırmalar da incelenerek hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular için, eğitim alanında çalışan iki öğretmen üyesinin görüşleri alınmıştır. Görüş formları her hafta için velilere verilmiş ve doldurmaları istenmiştir. Aynı zamanda herhangi bir veri kaybı olmaması adına veliler online iletişim kanalı üzerinden de doldurdıkları formu öğretmene iletmışlerdir. Oyunlaştırılmış ödev etkinlikleri, öğretmen tarafından dijital iletişim kanalı kullanılarak veliye ulaştırılmıştır. Veliler doldurdıkları formları, öğrencileri aracılığıyla öğretmene geri teslim etmişlerdir. Öğretmen her öğrenci için, veli görüşlerini içeren bir dosya tutmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma süresince toplanan verilerin çözümlenmesinde verilerin derinlemesine incelenmesine ve altındaki temel kavramların ortaya çıkarılmasına olanak tanıyan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu süreçte velilerden elde edilen yapılandırılmış görüşler veri kaynağı olarak ele alınmıştır. İçerik analizinde veli görüşlerinde yer alan kelime ve cümleler belirlenmiş ardından birbirine benzeyen ve ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Analiz yaparken örnek olarak veli cümlelerine yer verilmiştir. Veri analiz sürecinde bulguların güvenilirliğini sağlamak adına alanında uzman araştırmacı tarafından elde edilen veriler ve kodlar bağımsız olarak incelenmiştir. Verilerin analizi yapılırken her soru kendi içerisinde analiz edilmiştir.

Araştırmanın Uygulama Sürecinde Kullanılan Etkinlikler

Aşağıdaki tabloda, araştırma sürecinde hazırlanan ve velilere gönderilen ödev etkinlikleri ve bu etkinliklere ait kısa bilgiler verilmiştir.

Tablo.1 Uygulama Sürecinde Kullanılan Etkinlikler

OYUNLAR/ETKİNLİKLER	KAZANIM	UYGULAMA SÜRECİ	ARAÇ-GEREÇ
1.Oyun Bardaklarla Kule Oluşturma	MAT.1.1.5.100'e kadar ileriye ve geriye doğru ritmik sayma.	Karton bardakların üzerine ikişer veya beşer ritmik saymada yer alan rakamlar yazılır. Karşılıklı iki kişi istenen ritmik saymanın kuralına göre bardakları üst üste dizer. İlk bitiren zile basar. Hepsi doğruysa puanı alır eğer yanlışsa oyun devam eder	Karton bardak Zil

2.Oyun Renkli Makarna	MAT.1.1.6. Artan veya azalan sayı ve şekil örüntülerini çözümleyebilme.	Çocuğa sözlü veya yazılı bir görev kartı hazırlanır. Örneğin: “Örüntü kuralımız sarı-mavi-kırmızı” çocuk makarnaları bu örüntü kuralına göre dizip boyayacak. Çocuğun kuralı kendisinin koymasına izin verilir. Oluşturulduktan sonra kartlardaki görevlerin doğru yapıp yapılmadığı kontrol edilir. Aynı kuralla renkli boncukları da dizebilir.	Makarna İp Sulu veya guaj boya Renkli boncuklar
3.Oyun Mutfak Dedektifleri/Kaşık-Çatal Örüntüsü	MAT.1.1.6. Artan veya azalan şekil örüntülerini çözümleyebilme.	Öğrenci söylenen örüntü kuralına göre araç gereçleri sıralar.	Kaşık, çatal vb. mutfak araç gereçleri
4.Oyun Sihirli Askı	MAT.1.2.1. Günlük yaşamın içerdiği toplama ve çıkarma işlemlerini çözümleyebilme.	Çocuk 2 zarı aynı anda atar. Zarlardan biri kadar mavi mandal askının soluna diğer zardaki sayı kadar askının sağına mandalları	Elbise askısı, iki farklı renkte mandal, 2 adet zar

		asar. Daha sonra iki ucundaki mandallar birleştirilip sihirli toplamanın bulunması istenir. Bulunan sonucu görev defterine matematik cümlesi olarak yazar.	
5.Oyun Bardak Devirmece (Bowling Çıkarması)	MAT.1.2.1. Günlük yaşamın içerdiği toplama ve çıkarma işlemlerini çözümleyebilme.	Bardaklardan kule oluşturulur. Öğrenciye örneğin 10 bardak dizildiği söylenir(eksilen). Öğrenci topu yuvarlar devrilen bardakları sayar(çıkan). Ayakta kalan bardaklar ise sonucu(fark) verir.	10 veya 20 adet plastik/karton bardak, yumuşak bir top.

Oyunlaştırma içeren ödevler, öğrencilerin kolay erişim sağlayabilmesi için günlük yaşamda kolayca ulaşılabilir materyaller tercih edilmiştir. Süreç veli rehberliğinde yürütülmüştür. Bu sayede öğrenci veli iletişiminin ve iş birliğinin oyunla güçlendirilmesi hedeflenmiştir. Etkinlikler 5 haftalık bir uygulama sürecini kapsamaktadır.

BULGULAR ve TARTIŞMA

Araştırmada birinci sınıflara verilen içerisinde oyunlaştırmanın ve eğitsel oyunların kullanıldığı ev ödevlerinin veli görüşleri doğrultusunda değerlendirmesi için bulgular analiz edilmiştir. Bulgular kısmında velilere yöneltilen 3 adet soruya verilen yanıtlar her sorunun cevabı kendi içerisinde analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Tablo 1’de, oyunlaştırılmış ev ödevine yönelik öğrenci ilgisinin kağıt kalemle verilen ödevden farklı olup olmadığı ifade edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 2.

Oyun Sırasında Çocuğunuzun İlgisi Nasıldı? Sorusundan Elde Edilen Bulgular

Kategori	Kod	Örnek Veli İfadeleri
Duygu	Heyecanlı hevesli	"Heyecanlı ve hevesliydi.", "Motivasyonu yüksek ve odaklanmış bir şekilde oyunu tamamlamaya çalıştı."
	Alışma	"Oyunu görünce ilk önce şaşırdı. Ama oyunu oynaya oynaya daha iyi kavradı."
Ödevle olan İlgiyi Etkileyen Faktörler	Gerçek Hayat Materyalleri Kullanımı	"Günlük yaşamda kullanılan materyallerin ödevde kullanılmasının daha ilgi çekici olduğunu düşünüyorum. (Çatal- kaşık kullandık)", "Güzeldi kalem kağıda göre daha ilgiliydi."
	Tekrar oynayabilme	"Hatalarını düzeltmek hoşuna gitti.", "Yanlışlarını fark ederek düzeltip oyuna devam etti."
	Oyunlaştırma (Dersten Uzaklaşma)	"Normalde ders yapmaya çağırdığımızda itiraz ederken 'hem oynayalım hem de ders yapalım' dediğimizde biraz şaşkınlıkla hemen geldi.", "En sevdiğim şey 'matematik oyunu' diyerek başladı."
	Hazırlık ve Sürece Aktif Katılım	"Hazırlık aşamasını kendisinin yapması oyuna ilgisini artırdı.", "Oyunu bitirdik kendi farklı şekilde devam etti."
	Kazanma ve Rekabet Duygusu	"Her oynayışta yarışma gibi olması da ayrıca güzel", "Çok ilgili, heyecanlı, ve kazanma odaklı."

Tablo.2 incelendiğinde, çocukların büyük kısmının sürece büyük bir ilgi gösterdikleri görülmektedir. Veliler çocukların sıklıkla “heyecanlı, hevesli, odaklı, meraklı ve istekli” olduklarını belirtmiştir. Etkinliklerin 15-20 dakika gibi bir sürede kesintisiz ilgiyle devam ettiği belirtilmiştir. Veliler öğrencileri oyunu bitirdikten sonra oyunu farklı şekillerde kendileri üretmek için oynamaya devam ettiklerini belirtmişlerdir. Az sayıda öğrenci sürecin başlangıcında ödevle yönelik isteksiz tutum sergilese bile sürece dahil oldukça isteklerinde artış görülmüştür. Verilen yanıtlardan yola çıkarak hiçbir öğrencinin ilgisini kaybettiği veya oyuna karşı ilgisiz kaldığına dair bulguya rastlanmamıştır. Çocukların süreç içerisinde gösterdikleri ilginin temel faktörleri olarak “Gerçek hayattan seçilen materyaller”, “Oyunu hazırlama aşamasındaki katılımı”, “Eğlence”, “Yarışma hissi” neden olarak gösterilebilir. Elde edilen verilere göre velilerin bu sürecin dikkati artırdığı sürece aktif katılım sağladığı öğrencilerin ödevi görev olarak algılamayıp içselleştirdiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 3. Kağıt- Kalemle Verilen Ödevle Kıyaslarsanız Çocuğun Ev Ödevlerine Yönelik Davranışlarında Bir Fark Gözlemlediniz Mi? Gözlemlediyseniz Lütfen Açıklayınız. Sorusundan Elde Edilen Bulgular.

Tema	Kategori	Kodlar	Örnek Veli İfadeleri
Oyun Temelli Etkinliğe Yönelik Olumlu Davranışlar	Motivasyon ve İsteklilik	İstekli/hevesli/arzulu olma, Bağımsız oynama, Tekrarlama	"Oyun şeklinde olduğu için daha istekliydi". "Daha istekli ve arzulu ödevlerini yaptığını gözlemledim". "Kendisi tekrar etmek istedi".

	Dikkat ve Odaklanma	Odaklanma, Dikkatli olma, Konsantrasyon	"Oyunda daha çok odaklanıyor, çabuk sıkılmıyor". "Sürece daha fazla odaklandı". "Konsantrasyonu yüksekti".
	Eğlence	Eğlenme, Mutlu/neşeli olma, Sevinç, Heyecanlı, Zevk alma	"Eğleniyor, öğrenirken mutlu oluyor". "Kızım bu ödevi yaparken gözleri bile ıslık ıslık parlıyor". "Kazanmak için heyecanlı olması". "Bayıla bayıla oynadı".
	Bağımsızlık ve İnisiyatif Alma	Katılım, Kurallara uyma, Çabalama	"Kendi fikirlerini oyuna kattı, kurallara uymaya özen gösterdi" "Oyunu kendisi oynamayı teklif etti" "Yanlış olsa bile yapmaya çalıştı".
Geleneksel Yönteme (Kağıt-Kalem) Yönelik Olumsuz Davranışlar	İlgi ve Dikkat Kaybı	Dikkatin çabuk dağılması, Çabuk sıkılma	"Dikkati daha çabuk dağılıyordu". "Kağıt kalemle çabuk sıkılıyordu"
	Duygusal Tepkiler ve İsteksizlik	İsteksizlik/hazzetmeme, Ağlama, Mızızlanma Aceleci	"Kızım eline kalem kağıt aldı mı ağlamaya başlayan bir kızdı". "Yazarak yapmaktan hiç hoşlanmadığını dile getirdi". "Bitmesine ne kadar var diye sorarken". "Kağıt kalemle verilen ödevlerden pek hazzetmediği için...".
	Bağımlılık	Yönlendirme	"Kağıt ödevlerini yaparken yönlendirmemizle hareket ediyordu"
Tutum Farklılaşmaması	İçsel Motivasyon ve Önkoşul İlgi	İlgi	"Matematiğe ilgisi olduğunu düşünüyorum... Dolayısıyla kağıt kalemle olan matematik ödevlerine de ilgisi yüksek". "İki türlüde matematikle ilgili olduğu için iyi sonuç aldım"

Tablo.3'te yer alan bilgiler velinin süreç içerisinde yapmış olduğu gözlemlere dayanarak öğrencinin ev ödevlerine yönelik davranışlarındaki farklılıkları ifade etmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda velilerin kağıt kalemle verilen ödevlerle oyun içerikli ödevlerin arasında çocukların davranışları açısından olumlu bir fark gözlemlediklerini belirttiler. Oyunlaştırılmış ödevlerde kağıt kalemle verilen ödevlere kıyasla yüksek motivasyon, odaklanma, istek gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Kağıt

kalemle verilen ödevlerde dikkatin çabuk dağılması, isteksizlik, ebeveyn yönlendirmesine ihtiyaç duyma, ağlama gibi davranışların olduğu belirtilmiştir. Oyunlaştırılan ev ödevlerinde öğrenciler kendi istekleri doğrultusunda tekrar edip eğlenerek odaklandıkları velilerin elde ettiği gözlemlerdendir. Yalnızca bir veli öğrencinin derse olan ilgisinden dolayı kağıt kalemle verilen ödevle oyunlaştırma eşliğinde verilen ödev arasında fark gözlemleyememiştir.

Tablo.4 *Oyun Sırasında Fark Edilen Değişimler Nelerdir? Sorusundan Elde Edilen Bulgular.*

	Klasik Ödev (Kağıt-Kalem) Süreci	Eğitsel Oyun Süreci
Duygusal Atmosfer	Stresli Ciddi Sinir Harbi	Neşeli Keyifli Huzurlu
Motivasyon Kaynağı	Zorunluluk Hissi Bahane Kaçınma Davranışları	Hevesli Kolay Adapte
Ebeveyn Rolü	Denetleyici Otoriter Kural Koyucu	Arkadaş Oyun Partneri
Çocuk Katılımı	İsteksizlik Görev Bilinci	Kural Koyucu Sürece Hazırlanan Gönüllü Katılım Müdahaleci

Tablo 4’te oyunlaştırılmış etkinlikler sırasında velinin öğrencide gözlemlediği farklılıklara yer verilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda veliler süreci anne- çocuk aktivitesi olarak deneyimleyip birlikte oynayarak eğlendiklerini bildirmişlerdir. Klasik ödev sürecinde görülen sıklıkla gözlemlenen ağlama, stres, duygusal gerilim bir velimizin başka bir ifadesiyle “sinir harbi” oyun bağlamında yerini neşe, eğlenme, kaygıdan arındırılmış öğrenme ortamına bırakmıştır. İletişimdeki bu dönüşüme ek olarak çocukların klasik ödevlere karşı göstermiş oldukları bahane üretme, kaçınma, görevi hızlıca yapıp kurtulma davranışlarının yerini motivasyonu yüksek bıkmadan tekrarlı oynama davranışlarına bırakmıştır. Veli bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “*Kağıt kalemle verilen ödevlerde stresi fazla oluyor yapmak istemiyor. Oyun gibi olduğunda daha hevesli oluyor*”. Çocuklar bu süreçte sadece yönergeleri izleyen verilen görevi yapan konumdan çıkıp oyun kuran, materyalleri organize eden ve gerektiğinde ebeveyn hatalarına müdahale eden role büründükleri söylenebilir. Veli bu durumu “*Ben karıştırdığım halde örüntüye hemen müdahale edip düzeltti.*” şeklinde ifade etmektedir. İletişimdeki en kritik değişim ise ebeveynin kural koyucu ve denetleyici rolünden sıyrılıp oyun arkadaşı veya etkinlik

partneri rolüne bürünmesidir. İletişimde değişim yaşamayan tek bir öğrenci yer almaktadır bunun dışında diğer öğrenciler için eğitsel oyun veya oyunlaştırmanın verilen ev ödevlerinde performans kaygısını en aza düşüreceğini, aile içi iletişimin sağlıklı bir şekilde yürütmesine yardımcı olacağını, çocuğun bu süreçte kendini duygusal olarak güvende hissedeceği çıkarımlarında bulunulabilir. Velinin “Kağıt kalemle verilen ödevde benim bir kere yönlendirmem yetmiyordu fakat oyunlu ödevlerde bir kere gösteriyorum daha sonrasında kendi kendine devam ediyor.” ifadesi öğrencinin süreç içerisinde öğrenme sorumluluğunu devraldığını oyunlaştırmaya dayalı sürece daha kolay adapte olduğunu gösterir. Aynı zamanda farklı bir velimizin “Normalde ödev yapalım mı dediğim zaman türlü bahaneler sunardı. Şimdi işin içerisinde oyun olduğu için kendi geliyor.” görüşü bu düşünceyi destekler niteliktedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, oyunlaştırılmış ev ödevi etkinliklerinin ilkökul 1.sınıf çocukları üzerindeki etkisinin veli görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında ilkökul 1.sınıf öğrencilerinin ödev kavramına alışmasını kolaylaştırmak süreci daha eğlenceli hale getirmek için ev ödevlerini oyunlaştırmaya dayalı etkinlik içeren veya eğitsel oyun içeriği şeklinde yapılandırılmıştır. Bu araştırmada ev ödevlerinde eğitsel oyun kullanımının öğrenci-veli iletişimi, öğrenci motivasyonu ve öğrencilerin oyun sırasında gösterdikleri ilgi ve heyecanı oyunun çocuk için motivasyon kaynağı olduğunu göstermektedir. Aileler ödev yaptırırken çocuğa baskı kurarak süreci yönetmeye çalışmaları çalışma arzularını engellerken destekleyici ortamlar ise motivasyonunu artırır. Oyunlaştırmaya dayalı ev ödevinin süreç içerisinde çocuğun ödevi karşı önyargısını ve stresini azaltması Arslan, (2021)’in çalışmasıyla benzer sonuçlar vermektedir. Oyunlaştırılmış etkinlikler motivasyonunu artırarak süreç içerisinde çocuğun bağımsız öğrenmesini destekleyip öğrenme sorumluluğu almasına katkıda bulunabilir. Bu çıkarım Grinshtain ve Harpaz’ın (2021) çalışmalarıyla paralellik göstermektedir.

Elde edilen bulguların analizi sonucu öğrencilerin ev ödevlerinin oyunlaştırılmış şekilde verilmesinden memnun oldukları, ebeveynle daha sağlıklı iletişim içerisinde olup süreci daha eğlenceli geçirdikleri tespit edilmiştir. Ödev süreci, ebeveyn ve çocuk arasında doğal iletişim köprüsü kurmuştur. Öğrencilere verilen ödevlerde oyunlaştırmaya dayalı etkinliklerin yer alması ve çocukların bu ödevleri tercih edip süreç içerisinde daha aktif katılım sağlaması kağıt kalemle verilen ödevlerin öğrencilerde bıkkınlık yaratıp, isteksizlik, ağlama gibi davranışları oluşturmaması, Duru ve Çöğmen’in (2017) çalışmalarıyla benzer sonuçlar göstermektedir. Bazı gözlemlerde çocuğun derse karşı yüksek bir ilgisi olduğu için yöntemler arasında belirgin bir fark görülmediği belirlenmiştir. Çocuğun dersi sevmesi ödevin kağıt-kalemle yapılmasını ya da oyunla verilmesi onun motivasyonunu değiştirmemiştir. Bu tür öğrenciler ödevi yapmaya zaten istekli öğrencilerdir. Oyun, derse karşı ilgisi olmayan, ödev alışkanlığı konusunda zorlanan, ödev yapmak istemeyen öğrenciler için kurtarıcı bir rol üstlenmiştir.

Somut işlemler dönemindeki 1.sınıf öğrencileri için ödev kavramına başta alışmak zor olsa bile bu süreçte oyunla öğrenmeyle eğlenceli hale gelerek çocuğu süreç içerisindeki öğrenme motivasyonunu artırıp, kaygı ve stresi azaltmasına alan yazında Yıldız ve Şimşek’in (2020) çalışmaları bu durumu desteklemektedir. Oyunun sunduğu eğlenceli ortam, öğrencilerin etkinliği "tekrar tekrar" yapma isteğini tetikleyerek öğrenme süresini doğal bir şekilde uzatmıştır. Bazı oyunlarda yer alan rekabet unsuru her çocukta pozitif anlamda yer bulmamıştır. Bir gözlemde “kaybettiğinde aşırı sinirlendiği ve sonucu kabul etmediği” not edilmiştir. Bu durum, kazanma duygusunun eğitsel amacın önüne geçebileceğini gösterir. Bu durum bize oyunların rekabetçi olmasından çok kendiyi yarıyan bir versiyona göre tasarlanması gerektiğini göstermektedir.

Verilen etkinliklerin, oyunlaştırmaya dayalı ödevlerin günlük hayatla bağdaştıracak materyal teminini

kolayca elde edebilmesi ve bu süreçte oyunun hazırlık aşamasında da çocuğun y r alması çocuk için merak uyandırıp ilgi çekici hale gelmesinin sebeplerindendir.

Son olarak araştırmada bazı sınırlılıklarından söz edebiliriz. Araştırmanın sadece merkez ilkokulda 1.sınıf öğrencileriyle olması bulguların farklı yaş gruplarına ve sosyo-ekonomik durumuna göre araştırmanın genellenebilirliğini düşürebilir. Araştırmanın sadece veli gözlemlerine dayanması yöntemsel olarak sınırlılık getirir. Araştırmanın uygulama süresinin kısalığı uygulama sayısının azlığı etkilerin ilerleyen zamanlarda değişip değişmeyeceğinin görülmesini engelleyebilir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

Verilen ev ödevlerinin içeriğinin daha kapsamlı olacak şekilde hazırlanıp farklı derslerde de uygulama örneklerine yer verilmelidir.

Öğretmenlerin ev ödevinde yararlanabileceği içerisinde farklı oyunların yer aldığı bir oyun havuzu veya oyun kitapçığı oluşturulabilir.

Ödev olarak verilen etkinlikler 15-20 dakika sürecek nitelikte olabilir.

İlkokul öğretmenleri ev ödevi verirken kağıt-kalemle yapılan ev ödevi yerine içerisinde eğitsel oyun veya oyunlaştırmanın yer aldığı ev ödevi verilebilir.

Kullanılan ev ödevlerinin bilginin kalıcı olup olmaması boyutu incelenebilir.

Öğretmenlerin oyun tasarlama becerisi bu süreci ne kadar etkilemektedir? İncelenebilir.

Velilerin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi bu süreçteki uygulamaları ne kadar etkilemektedir? incelenebilir.

KAYNAKÇA

Arslan, A. (2021). *Eğitsel oyun içerikli fen ev ödevlerinin ortaokul öğrencilerinin akademik başarısına etkisi ve öğrencilerin eğitsel oyun içerikli ev ödevlerine yönelik görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Arslan, A., & Elma, M. (2023). Ev ödevlerinin öğretmen görüşlerine göre analizi: Bir olgubilim araştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(238), 981-1010. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1092671>

Bassey, M. (1999). Case study research in educational settings. Open University Press.

Baysal, Z. N. ve Hocaoglu, D. (2019). Nitel araştırma modelleri-desenleri. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 140-142). Pegem Akademi.

Cooper, H. M. (2015). The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents. Simon and Schuster.

Dal, S. ve Cenk, G. (2023). İlk okuma-yazma öğretiminde eğitsel oyunların ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına etkisi. *Uluslararası Akademik Çalışmalar Dergisi*, 9(4), 263-278.

Duru, S. ve Çoğmen, S. (2017). İlkokul ve ortaokul öğrencileri ile velilerin ev ödevlerine yönelik görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 205-224. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/30128/325068>

Güneş, F. (2014). Eğitimde ödev tartışmaları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-25.

Güneş, F. (2015). Oyunla öğrenme yaklaşımı. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 773-786. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8499>

Grinshtain, Y. ve Harpaz, G. (2021). Whose homework is it? Different types of parents' dependent help-

giving in homework. *The Elementary School Journal*, 122(2), 233-256.

İlgar, Ş. (2005). Ev ödevlerinin öğrenci eğitimi açısından önemi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 185-193

Kapıkıran, Ş. ve Kıran, H. (1999). Ödevin akademik başarı üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(5), 51-57.

Mert, B. ve Koparan, T. (2024). Matematik öğretiminde eğitsel oyunların akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 45-60. <https://doi.org/10.58638/kebd.1426458>

Oğuz, M., Can, T., Ateş, A. H., Şengül, B., Çelik, M. C., Şen, H., Yücesoy, M. ve Aktay, Z. (2023). Ev ödevlerinin sahip olması gereken özellikler ve akademik başarıya olan etkileri. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 10(101), 2981-2993. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10253469>

Ok, M. ve Çalışkan, M. (2019). Ev ödevleri: Öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 594-620. <https://doi.org/10.26466/opus.544599>

Özer, B. ve Öcal, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin ev ödevlerine yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 133-149.

Özpolat, E. T., Karakoç, B. ve Kara, K. (2017). İlkokulda verilen ev ödevlerine ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 1849-1890.

Polat, M. S. ve Arslan, A. (2025). Birinci sınıf öğrencilerine verilen ev ödevlerinin veli görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 16(31), 1-28. <https://doi.org/10.58689/eibd.1631274>

Tut, E., Kiroğlu, K. ve Kırbıyık, N. (2023). İlkokullarda eğitsel oyunların kullanımını engelleyen faktörler. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 1256-1286. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1278149>

Türkoğlu, A., İflazoğlu Saban, A. ve Karakuş, M. (2014). *Eğitim sürecinde ödev*. Anı Yayıncılık.

Usta Gezer, S. (2023). Eğitsel oyunlar ve eğitsel oyunların 21. yüzyıl becerileri ile ilişkisi. *Toplumsal Eğitim Dergisi*, 2(2), 80-94.

Ünal, A., Yıldırım, A. ve Sürücü, A. (2018). Eğitim fakültesi öğrencilerinin etkili olarak kabul ettikleri ödevler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 439-465. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.360679>

Yıldız, E., Şimşek, Ü. ve Aras, B. (2017). Eğitsel oyun yönteminin öğrencilerin sosyal becerileri, okula ilişkin tutumları ve fen öğrenimi kaygıları üzerine etkisi. *Journal of Computer and Education Research*, 5(10), 180-201. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jcer/issue/31411/325735>

Yıldız, E., Şimşek, Ü. ve Uraz, H. (2016). Dolaşım sistemi konusunda eğitsel oyun yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarı ve fen öğrenimi motivasyonu üzerine etkisi. *Mustafa Kemal University Journal of Graduate School of Social Sciences*, 13(36), 20-32.

Yıldız, E. ve Şimşek, Ü. (2020). Eğitsel oyun, okuma-yazma-oyun ve okuma-yazma-uygulama yöntemlerinin öğrenme problemlerini gidermedeki etkisi. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 33(3), 715-748. <https://doi.org/10.19171/uefad.659040>

Yuladır, C. ve Doğan, S. (2009). Fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin ev ödevi performansını arttırmaya yönelik bir eylem araştırması. *Cankaya University Journal of Law*, 12(2), 211-238.

DİJİTAL OKURYAZARLIĞI YÜKSEK OLAN YETİŞKİNLERDE CHATGPT ÖRNEĞİ: BİLGİYE ULAŞMADAKİ GÖRÜŞLERİ

Sümeýra ÖZGÜNER MERT

*Lisansüstü Öğrencisi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,
23280970@stu.omu.edu.tr*

Özet

Bu çalışma dijital okuryazarlığı yüksek olan yetişkinlerde ChatGPT yapay zeka aracı ile bilgiye ulaşmadaki görüşlerinin incelemesini amaçlamaktadır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemine göre yapılmıştır. Katılımcılar kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen 15 katılımcının demografik bilgilerini incelemek amacıyla araştırmacı tarafından “Kişisel Bilgiler Formu” hazırlanmıştır. Form, yetişkinlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, meslek, ChatGPT yapay zeka aracı kullanım durumunu sorgulayan beş sorudan oluşmakta olup, kişisel bilgiler hakkında veri elde etmektedir. Dijital okuryazarlık düzeylerini ölçmek amacıyla "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" uygulanmıştır. Katılımcılara dijital okuryazarlık ölçeği uygulanıp okuryazarlığı yüksek olan 11 yetişkinle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme içeriğinde toplam 9 adet açık uçlu soru yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmedeki açık uçlu sorulara verilen cevaplar kodlanarak ortak temalar altında frekans değerleriyle birlikte sunulmuştur.

Katılımcılar, en çok kullandıkları yapay zeka araçlarının ChatGPT, Monica, Copilot, Consensus ve DALL-E olduğunu ifade etmişlerdir. ChatGPT'yi ise en çok konu araştırma, iş hayatında kullanma, fikir alma ve cümle düzeltme amacıyla kullanmışlardır. Güvenlik ve gizlilik konusundaki görüşler incelendiğinde, çoğu katılımcının yapay zeka araçlarını güvenli bulmamakla birlikte işlerini kolaylaştırdığı için kullanmaya devam ettikleri belirlenmiştir. Bilgi doğrulama konusunda ise katılımcılar, farklı kaynaklarla karşılaştırma yaparak bilgileri doğrulamayı tercih etmişlerdir.

Katılımcılar, ChatGPT'nin diğer arama motorlarına kıyasla çoklu kaynak taraması yaparak ilgili ve ayrıntılı sonuçlar üretmesi, kullanıcı dostu arayüzü ve bilgiye hızlı erişim sağladığını vurgulamışlardır. Ancak, iyi bir prompt verilmediğinde alakasız sonuçlar üretmesi ve eski bilgileri referans alarak yanlış sonuçlar üretebilmesi gibi sorunları da dile getirmişlerdir.

Yapay zeka araçlarının bilgiye erişim sürecinde sunduğu kolaylıklar ve avantajlar göz önünde bulundurulduğunda, güvenilirlik ve doğruluk konularında daha fazla geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda, ChatGPT'nin kullanıcı gereksinimlerine uygun şekilde geliştirilmesi, hem bireysel hem de profesyonel kullanımlarda daha etkin bir araç olmasını sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Yapay Zeka, Dijital Okuryazarlık, ChatGPT

A CASE STUDY OF CHATGPT AMONG ADULTS WITH HIGH DIGITAL LITERACY: THEIR PERSPECTIVES ON ACCESSING INFORMATION

Sümeýra ÖZGÜNER MERT

*Graduate Student, On Dokuz Mayıs University, Graduate Education Institute,
23280970@stu.omu.edu.tr*

Abstract

This study aims to examine the views of adults with high digital literacy regarding their access to information

using the ChatGPT artificial intelligence tool. The study was conducted using the case study method, one of the qualitative research methods. Participants were selected using a convenience sampling method. To examine the demographic information of the 15 participants identified through the convenience sampling method, the researcher prepared a “Personal Information Form.” The form consists of five questions inquiring about the adults’ gender, age, educational status, occupation, and usage of the ChatGPT AI tool, thereby collecting data on personal information. The “Digital Literacy Scale” was administered to measure digital literacy levels. After administering the Digital Literacy Scale to the participants, semi-structured interviews were conducted with the 11 adults who scored high on the scale. The semi-structured interview included a total of 9 open-ended questions. The responses to the open-ended questions in the semi-structured interview were coded and presented along with frequency values under common themes.

Participants stated that the AI tools they use most frequently are ChatGPT, Monica, Copilot, Consensus, and DALL-E. ChatGPT was most frequently used for topic research, professional applications, brainstorming, and sentence correction. When examining views on security and privacy, it was found that while most participants did not consider AI tools to be secure, they continued to use them because they made their work easier. Regarding information verification, participants preferred to verify information by comparing it with different sources.

Participants highlighted that ChatGPT generates relevant and detailed results by scanning multiple sources unlike other search engines and noted its user friendly interface and ability to provide quick access to information. However, they also pointed out issues such as the system producing irrelevant results when not given a well formulated prompt and generating incorrect results by referencing outdated information.

Given the conveniences and advantages that artificial intelligence tools offer in the process of accessing information, it has been emphasized that further development is needed in terms of reliability and accuracy. In this context, developing ChatGPT to meet user needs will ensure that it becomes a more effective tool for both personal and professional use.

Keywords: Artificial Intelligence, Digital Literacy, ChatGPT

GİRİŞ

Teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte bilgisayarlar veri girişi, depolama ve hesaplama yapılan araçlar olarak kullanılması dışında, karmaşık ve dinamik karar verme süreçlerinde önemli bir rol oynamaya başlamıştır. Bu süreç önce makine öğrenmesiyle başlayıp yapay zeka uygulamalarının geliştirilmesiyle devam etmiştir. Yapay zekanın fikir babası Alan Turing olarak kabul edilse de (Dick, 2019). Yapay zeka (artificial intelligence) terimi ilk defa 1956 yılında Dartmouth Koleji’nde John McCarthy tarafından yapay zeka üzerine düzenlenen bir çalıştayda kullanılmıştır (McCarthy, vd. 1955).

Yapay zeka makinelerin insan beyni gibi akıllı olmasını ifade eder (Shinde, Shah, 2018). Yapay zekanın alt çalışma dallarını yapay sinir ağları, uzman sistemler, diyaloga dayalı yapay zeka sistemleri, büyük dil modelleri (LLM) gibi alanlar oluşturur (Khan, vd. 2023). Son yıllarda da üretken yapay zeka sistemleri (Generative AI Systems) ortaya çıkmıştır. Üretken yapay zeka sistemi, “girdi veya bağlamlara dayalı olarak yeni içerik veya veriler oluşturabilen bir yapay zeka türüdür.” Üretken yapay zeka sistemlerinin eğlence, eğitim, sağlık, tasarım, güvenlik gibi farklı alanlarda uygulamaları vardır (Khan, vd. 2023). Son dönemlerde yapay zeka uygulamalarının herkesin ulaşabileceği platformlar haline gelmesiyle birlikte özellikle dijital okuryazarlığı yüksek olan bireylerin sıkça yapay zeka uygulamalarından faydalanmasına olanak sağlamıştır. Son dönemlerde sıkça kullanılan yapay zeka araçlarına örnek olarak; ChatGPT, Perplexity, iAsk.ai, Bing Chat, Gemini uygulamaları gösterilebilir.

ChatGPT, insan benzeri metin yanıtları üretebilen gelişmiş yapay zeka modelidir. Yüklü miktarda veri ile yoğun bir eğitimden geçmiştir (Roumeliotis& Tselikas,2023). ChatGPT, kod yazabilme, şiir, deneme, haber yazabilme, verileri işleyebilme ve verilen özelliklere göre özgün ya da belirli yazarların tarzını taklit ederek kendi bilmecelelerini, şakalarını veya hikayelerini oluşturabilme yeteneğine sahiptir (Fostikov,2023). Ayrıca kullanıcı tercihleri doğrultusunda kaynaklar önerir, verileri yönetmeye ve analiz etmeye yardımcı olabilir, kullanıcı deneyimini bireysel ihtiyaçlara göre düzenleyebilir, akademik kütüphane tarama hizmetlerinde arama doğruluğunu artırabilir (Khan,vd. 2023).

Dalgıç ve arkadaşları(2024), turizm öğrencileri arasında gerçekleştirilen bir çalışmada, ChatGPT üzerinde dijital okuryazarlık ve bireyselleştirilmiş öğrenmenin rolünü inceleyen deneysel bir çalışma yürütmüştür. Katılımcılara deneysel senaryo verilmiş katılımcılar eğitimle ilgili farklı konuları araştırdıktan sonra sorulara yanıt vermesi istenmiştir. Yanıtların doğruluğu çalışma açısından önemlidir. Çalışmanın sonucuna bakıldığında ChatGPT'nin öğrenme sonuçlarını etkilediğini, dijital okuryazarlığında öğrenme de etkili rol oynadığını ve bireyselleştirilmiş öğrenmenin bu ilişkide önemli bir rolü olduğunu göstermiştir.

Neyazi ve arkadaşları(2023) çalışmasında, bilgi arama davranışının yapay zekaya güven üzerindeki etkisi incelemiştir. Çalışmanın bulguları çevrimiçi yanlış bilgilendirme konusunda endişe duyan katılımcılar arasında, yapay zeka ile ilgili haberler ve bilgiler için geleneksel medyaya daha fazla güvenenlerin olduğunu ortaya koymuştur. Geleneksel medyaya güvenenler yapay zekaya daha az güvenme eğilimindeyken, sosyal medya ile daha fazla ilgilenenler yapay zekaya daha fazla güvenme eğilimindedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, dijital okuryazarlığı yüksek olan yetişkinlerin ChatGPT yapay zeka uygulaması üzerinde bilgiye ulaşmadaki görüşleri alınmıştır. Çalışmadaki amacımız, dijital okuryazarlık düzeyi yüksek yetişkinlerin, yapay zeka destekli ortamlarda bilgiye erişim sürecinde yapay zekaya duydukları güvene ilişkin görüşleri, yapay zekanın verdiği yanıtlardaki doğruluğu hakkında görüşleri, yapay zeka araçlarını ne sıklıkla kullandıklarını, yapay zeka araçlarını kullanırken yaşadıkları zorluklar hakkındaki görüşleri incelenmiştir.

Çalışmanın Araştırma Soruları :

1. Dijital okuryazarlığı yüksek olan yetişkinlerde ChatGPT yapay zeka aracı ile bilgiye ulaşmadaki görüşleri nelerdir?
2. Dijital okuryazarlığı yüksek olan yetişkinlerde ChatGPT yapay zeka aracı ile bilgiye ulaşmada güvenilirlik ve gizlilik açısından görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma “Dijital okuryazarlığı yüksek olan yetişkinlerde ChatGPT yapay zeka aracı ile bilgiye ulaşmadaki görüşleri” incelemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Çalışmamızda durum çalışması yöntemi

benimsenmiştir. Durum çalışmasının temel amacı, nasıl ve niçin sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir (Yıldırım,Şimşek(2021). Araştırmada, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile araştırmacı tarafından kendilerine ulaşılabilen yetişkinler çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmada, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile araştırmacı tarafından ulaşılabilen yetişkinler çalışma grubuna dahil edilmiştir. Bu yöntemde örneklem yakın olan ve erişilmesi kolay olan katılımcılardan seçilmiştir (Yıldırım,Şimşek,2021). Çalışmaya kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile 15 katılımcı dahil edilmiştir. 15 katılımcıya dijital okuryazarlık ölçeği uygulanarak bu katılımcılardan dijital okuryazarlık düzeyi yüksek ve gönüllü olan 11 katılımcı ile çalışmaya devam edilmiştir.

Dijital okuryazarlık anketi uygulanan 15 katılımcıya ait demografik özellikler Tablo 1’de gösterilmiştir. Tablo 1 Yetişkinlerin Demografik Bilgilerine Göre Dağılımları

Demografik Özellikler		n	%
Cinsiyet	Kadın	7	46,6
	Erkek	8	53,4
Yaş	20-25	2	13,3
	26-30	6	40
	31-35	6	40
	36-40	1	6,7
Öğrenim Düzeyi	Lise	2	13,3
	Lisans	10	66,7
	Yüksek Lisans	3	20
Meslek	Öğrenci	2	13,3
	Tekniker	1	6,7
	İşçi	1	6,7
	Memur	1	6,7
	Analist	1	6,7
	Yazılım Uzmanı	4	26,6
	Öğretmen	5	33,3

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada katılımcıların dijital okuryazarlık düzeyini ölçmek amacı ile Ng tarafından 2012 yılında geliştirilen 17 maddeden oluşan ve Hamutoğlu, Güngören Uyanık ve Erdoğan tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek dijital okuryazarlık becerisini “tutum”, “teknik”, “bilişsel” ve “sosyal-duygusal” olarak 4 alt boyutta ölçmektedir. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış

görüşme tekniği kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme sorularından uzman görüşü alınmıştır. Dijital okuryazarlık anketine başlarken katılımcılardan demografik bilgilerini incelemek amacıyla “Kişisel Bilgiler Formu” hazırlanmıştır. Form da yetişkinlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, meslek, ChatGPT kullanım durumunu sorgulayan beş sorudan oluşmaktadır.

Güvenirlilik için ölçek toplam ve alt boyutlar için Cronbach’ın alpha katsayısı hesaplanmıştır.

Değerler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2 Ölçek ve Boyutlarına İlişkin Güvenirlilik Değerleri

	DOÖ	TUTUM	TEKNİK	BİLİŞSEL	SOSYAL
Cronbach’ın Alphası	0.93	0.88	0.89	0.70	0.72

Tablo 2 incelendiğinde ölçeğin güvenirliliğinin yüksek olduğu görülmektedir. Tüm boyutların güvenirlilik değerleri 0.70’in üzerindedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmamızda öncelikle örneklem olarak seçilen 15 katılımcıya dijital okuyazarlık düzeyini ölçmek amacı ile dijital okuyazarlık anketi uygulanmıştır. Bu anket sonucunda dijital okuyazarlık düzeyi yüksek olan yetişkinlerin, ChatGPT yapay zeka aracı aracılığıyla bilgiye erişimine ilişkin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. ChatGPT kullanmayan yetişkinler ve dijital okuyazarlık düzeyi düşük olan katılımcılar görüşmeye dahil edilmemiştir.

Çalışmada dijital okuyazarlık anketi ile elde edilen veriler SPSS programına girilerek katılımcılara ait toplam ve ortalama puanlar hesaplanmıştır. Her bir katılımcıya ait toplam puan dijital okuyazarlık ölçeğindeki madde sayısına bölünerek her katılımcının ortalama puanı bulunmuştur.

Ölçeğe ait puanların düzeyini belirlemek amacıyla adım hesabı yapılmıştır. (Son kategori – İlk kategori) / Kategori sayısı formülü kullanılarak $(5-1) / 5 = 0.8$ değeri bulunmuştur. Elde edilen puan madde sayısına bölündüğünde nasıl değerlendirileceği Tablo 3’de belirtilmiştir.

Tablo 3 Ölçekten Elde Edilen Puan Ortalamalarının Yorumlanması

Ortalama / Madde Sayısı	Karar
1.00 – 1.79	Çok düşük
1.80 – 2.59	Düşük
2.60 – 3.39	Orta
3.40 – 4.19	Yüksek
4.20 – 5.00	Çok Yüksek

Tablo 3’e bakıldığında puan ortalamalarının madde sayısına bölünmesi ile elde edilen değer 1 ile 1.79 arasında ise dijital okuyazarlığın çok düşük, 4.20 ve üzerinde ise çok yüksek bulunacağı görülmektedir.

Dijital okuyazarlık anketi 15 katılımcı tarafından yanıtlanmıştır. 14 katılımcının dijital okuyazarlık düzeyi yüksek ve daha üzeri çıkmıştır. Bir katılımcının ise dijital okuyazarlık düzeyi çok düşük çıkmıştır ve ChatGPT kullanmadığını belirtmiştir ve görüşmeye dahil edilmemiştir. Bir katılımcı ise dijital okuyazarlığı yüksek çıkmıştır fakat ChatGPT kullanmadığından görüşmeye dahil edilmemiştir. İki katılımcı ise Dijital okuyazarlığı yüksek çıkmış fakat görüşmeye katılmak istememiştir. Sonuç olarak Dijital okuyazarlığı yüksek olan 11 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcılardan izin alınarak ses kaydı alınmıştır. Görüşmelerden

elde edilen ses kayıtları, Sonix transkript aracı kullanılarak metne dönüştürülmüştür. Katılımcıların yarı yapılandırılmış sorulara verdikleri yanıtlar değerlendirilirken içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Nitel araştırmada verilerin çözümlenmesinde ilk işlem kodlamadır (Yıldırım, Şimşek,2005). Daha sonra kodlanan veriler belirlenen kavramlar veya durumlar kapsamında temalar ve kategoriler haline getirilerek yorumlanmıştır.

Tablo 1.1 11 Katılımcıların Demografik Bilgilerine Göre Dağılımları

Demografik Özellikler		n	%
Cinsiyet	Kadın	5	45,5
	Erkek	6	54,5
Yaş	20-25	1	9,1
	26-30	5	45,45
	31-35	4	36,35
	36-40	1	9,1
Öğrenim Düzeyi	Lise	1	9,09
	Lisans	7	63,64
	Yüksek Lisans	3	27,27
Meslek	Öğrenci	1	9,09
	İşçi	1	9,09
	Analist	1	9,09
	Yazılım Uzmanı	4	36,36
	Öğretmen	4	36,36

BULGULAR ve TARTIŞMA

Dijital okuryazarlığı yüksek olan yetişkinlerde ChatGPT yapay zeka aracı ile bilgiye ulaşmadaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada elden edilen görüşme sonuçları 7 tema altında gruplanmıştır. Bu 7 tema üzerinden verilerin analizi yapılarak bulgulara ulaşılmıştır.

Kullanılan Yapay Zeka Araçları ve Yapay Zeka Aracının Kullanım Amaçlarına İlişkin Görüşler

Veri analizi sonucunda kullanılan yapay zeka araçları ile ilgili olarak beş kategori, yapay zeka aracının kullanım amaçları ile ilgili olarak ise yedi kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4: Kullanılan Yapay Zeka Araçları ve ChatGPT Yapay Zeka Aracının Kullanım Amaçlarına İlişkin Katılımcıların Görüşleri Konusunda Temalar ve Kategoriler

Temalar	Kategoriler	f
Kullanılan Yapay Zeka Aracı	ChatGPT	11
	Monica	5
	Copilot	3
	Consensus	2
	Dall-e	1
ChatGPT Yapay Zeka Aracının Kullanım Amacı	Konu Araştırma	5
	İş Hayatı	5
	Cümle Düzeltme	3
	Fikir Alma	3
	Ödev Yapma	2
	Dil Desteği (Çeviri)	2
	Literatür Tarama	1

On bir katılımcı ChatGPT yapay zeka aracını kullandığını belirtirken, beş katılımcı ise monica yapay aracı kullandığını belirtmiştir. ChatGPT yapay zeka aracının kullanım amacının kategorileri incelendiğinde kullanıcılar daha çok konu araştırma, iş hayatında kullanma, fikir alma ve cümle düzeltme amacı ile kullandıklarını belirtmişlerdir. ChatGPT yapay zeka aracının kullanım amacı konusunda görüş ifade eden katılımcıların bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir. Yapay zeka aracını iş hayatında kullandığını belirten katılımcılar yazılım sektöründe yazılım uzman ve analist olarak görev yaptıkları görülmüştür. Konu araştırma kategorisinde görüş bildiren katılımcıların yüksek lisans eğitimine devam ettikleri bilinmektedir. ChatGPT'nin akademik performansı destekleme, araştırma süreçlerine katkı sağlama, metin üretme ve eğitim uygulamalarını geliştirme açısından potansiyel faydalar sunduğu ifade edilmektedir (Al Faruq et al., 2023).

Aşağıdaki alıntılar bu kategoriye örnek olarak verilebilir.

K9: “Genellikle bilmediğim soruların cevabını almak için kullanıyorum. Genel olarak yazılım konusunda kendimi geliştirmek için kullanmıyorum.”

K4: “Genelde ödev yaparken ya da bir konuyu araştırırken bulamadığım zamanlarda yani sonucu bulamadığım zamanlarda yapay zekaya soruyorum.”

K6: “Şu an yüksek lisans yapıyorum bu süreçte. Bazen yazıyı düzenlemem gerekiyor. Ya da mesela bir

soru hazırlamam gerekiyor Böyle durumlarda cümleyi tam doğru kuramadığım zamanlarda çekip giden yazdığım cümleleri düzenlemesi için yardım alabiliyorum.”

K8: “Hata mesajlarında, konfigürasyonlarda veya syntax kullanımlarında kullanıyorum.”

ChatGPT Yapay Zeka Aracında Güvenlik ve Gizlilik, ChatGPT Yapay Zeka Aracı İle Edinilen Bilgiyi Doğrulamaya İlişkin Görüşler

Katılımcılara ChatGPT ile bilgiye erişirken güvenlik ve gizlilik konuları hakkında ne düşündükleri ve ChatGPT’yi kullanarak edindikleri bilgileri nasıl doğruladıkları sorulmuştur. Katılımcılardan gelen yanıtlar sonucunda oluşan kategoriler Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: ChatGPT Yapay Zeka Aracında Güvenlik ve Gizlilik, ChatGPT Yapay Zeka Aracı İle Edinilen Bilgiyi Doğrulamaya İlişkin Katılımcıların Görüşleri Konusunda Temalar ve Kategoriler

Temalar	Kategoriler	f
ChatGPT Yapay Zeka Aracında Güvenlik ve Gizlilik	Güvenli olmadığını düşünüyor	9
	Güvenli olduğunu düşünüyor	1
	Fikri yok	1
ChatGPT Yapay Zeka Aracı ile Edinilen Bilgiyi Doğrulama	Farklı sitelerde yapay zeka aracı ile ulaştığı bilgileri doğrulama	6
	Bilginin kaynağına giderek doğrulama (Kitap, Makale)	2
	Aradığım konuyla ilgili olarak deneme yanılma yoluyla doğrulama	2
	Doğrulamaya muhtaç bilgiler için yapay zeka araçlarını kullanmıyorum	1

Dokuz katılımcının yapay zeka araçlarının güvenli olmadığını, bir katılımcı ise güvenli olduğunu belirtmiştir. Güvenli olmadığını belirten katılımcılar güvenli olmamasına rağmen yapay zeka araçlarının işlerini kolaylaştırdığı için kullanmaya devam ettiklerini belirtmişlerdir. ChatGPT kullanımında paylaşılan verilerin kötüye kullanıma potansiyeli nedeniyle kullanıcı gizliliğine ilişkin endişeleri artırabilmektedir (Gumusel, 2024).

Yapay zeka araçları ile elde edilen bilgileri doğrulama konusunda katılımcıların çoğu farklı sitelerde yapay zeka aracı ile ulaştığı bilgileri doğruladığı, iki katılımcının bilgi kaynağına giderek doğrulama yaptığı, iki katılımcı ise aradığı konuyla ilgili deneme yanılma yoluyla doğrulama yaptığından bahsetmiştir. Deneme yanılma yoluyla doğrulama yapan katılımcılar yapay zeka aracını yazılım geliştirme ve test süreçlerinde kullandıklarını belirtmişlerdir. Bilgi kaynağına giderek doğrulama yapan

katılımcılar ise öğretmen olan katılımcılardır. Ferrouhi (2023) çalışmasında, ChatGPT tarafından sunulan bilgilerin doğruluğunun insan denetimiyle doğrulanmasının önem taşıdığı belirtilmektedir. Özellikle literatür taraması, bibliyografik referanslar ve veri kaynaklarına ilişkin hatalı veya gerçekte var olmayan bilgiler üretebilme olasılığına dikkat çekilmektedir. Bu nedenle, ChatGPT'nin bilimsel yazım sürecinde ürettiği çıktıların eleştirel bir yaklaşımla değerlendirilmesi ve doğrulanması önerilmektedir.

Aşağıdaki alıntılar bu kategoriye örnek olarak verilebilir.

K7: “Tüm sosyal medya platformları gibi kullandığını düşünüyorum. Facebook gibi, google gibi bu bilgileri satabileceğini veya bu bilgileri reklam önerilerinde kullanabileceğini de ön görüyorum. Ancak sağladığı kolaylıklar düşünüldüğünde, alternatifi olan diğer platformlarda da benzer süreç işlediğinden bu durumu kabul etmek zorunda kalıyorum.”

K3: “ChatGPT'yi kullanırken güvenlik ve gizlilik konularına dikkat ediyorum. Kişisel bilgilerimi paylaşmaktan kaçınmaya özen gösteriyorum.”

K3: “ChatGPT'den edindiğim bilgileri doğrulamak için asıl kaynağa ulaşmaya çalışıyorum. Önemli bilgiler için, akademik makaleler, güvenilir web siteleri ve diğer bilgi kaynaklarını kullanarak doğrulama yapmaya çalışıyorum”

K6: “Açıkçası orada araştırdıktan sonra. Tekrardan başka yerde de sorduğumda benzer bilgilere ulaşırsam doğrudur diyebiliyorum. Ama tabi ki internette herhangi bir bilgiyi aradığımızda bilgi çöplüğü yani data çöplüğü çok fazla karşımıza çıkıyor. Site de zaten oradan yararlandığı için orada da bilgi kısmında sıkıntılar olabiliyor.”

K10: “Genellikle yazılımsal konular üzerinde bilgi edindiğim için elde ettiğim bilgileri uygulayarak ya da farklı sitelerden teyit ederek.”

ChatGPT'nin Diğer Arama Motorlarına(Google vb.) Karşı Avantajları ve ChatGPT Yapay Zeka Aracını Kullanırken Yaşanan Zorluklara İlişkin Görüşler

Katılımcılara ChatGPT'nin diğer arama motorlarına(google vb.) karşı avantajları ve ChatGPT Yapay Zeka Aracını Kullanırken Yaşanan Zorluklar sorulmuştur. Katılımcılardan gelen yanıtlar sonucunda oluşan kategoriler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: ChatGPT'nin Diğer Arama Motorlarına(Google vb.) Karşı Avantajları ve ChatGPT Yapay Zeka Aracını Kullanırken Yaşanan Zorluklara İlişkin Katılımcıların Görüşleri Konusunda Temalar ve Kategoriler

Temalar	Kategoriler	f
ChatGPT'nin Diğer Arama Motorlarına (Google vb.) Karşı Avantajları	Çoklu kaynak taraması yaparak ayrıntılı sonuç üretmesi	9
	Bilgiye hızlı erişim sağlaması	5
	Kullanıcı dostu arayüze sahip olması	2
ChatGPT Yapay Zeka Aracını Kullanırken Yaşanan Zorluklar	İyi prompt verilmediğinde alakasız sonuçlar vermesi	3
		2
	YZ Kullanılırken aynı zamanda öğrendiğinden eski bilgileri referans aldığında yanlış bilgiler üretmesi	2
	Yapay zeka aracının anlayacağı promptu vermekte zorlanıyorum	1
	Çeviri hatası	1
	Güncel bilgiye erişimde zorluk yaşanıyor	1
	Zorluğu olduğu düşünmüyorum	1
	Herhangi bir zorluk yaşamıyorum	1
	Yapay zekanın sık kullanımında kullanıcıların kişisel gelişimleri konusunda geriliğe sebep olabilir	1

ChatGPT'nin diğer arama motorlarına karşı avantajları üç kategori altında toplanmıştır. Dokuz katılımcının çoklu kaynak taraması yaparak ilgili ve ayrıntılı sonuç üretmesi diğer arama motorlarına karşı daha avantajlı olduğu görüşünü bildirmişlerdir. Beş katılımcı ise ChatGPT'nin bilgiye hızlı erişim sağladığına dair görüş bildirmiştir. İki katılımcı ise ChatGPT'nin kullanıcı dostu arayüze sahip olduğunu vurgulamıştır. Xu ve arkadaşları (2023) çalışmasında, ChatGPT'nin bilgi arama süreçlerinde zaman tasarrufu sağlayabildiği, kullanıcı deneyimini ve bilgi kalitesine ilişkin algıyı olumlu yönde etkileyebildiği belirtilmektedir. Doğal dil temelli etkileşim yapısı sayesinde, özellikle doğrudan bilgi edinmeye yönelik görevlerde geleneksel arama motorlarına alternatif bir araç olarak değerlendirilmektedir.

ChatGPT kullanırken yaşanan zorluklarla ilgili kategoriler incelendiğinde, katılımcılar iyi prompt verilmediğinde yapay zeka aracının alakasız sonuçlar ürettiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar ChatGPT

yapay zeka aracının anlayacağı promptu vermekte zorlandıklarını da bildirmişlerdir. Katılımcılar yapay zeka kullanırken aynı zamanda öğrendiği için, eski bilgileri referans aldığından yanlış bilgiler ürettiğini de ifade etmişlerdir. Bir katılımcı ise ChatGPT veya diğer yapay zeka araçlarının sık kullanımında kullanıcıların kişisel gelişimleri konusunda geriliğe sebep olabileceğinden bahsetmiştir. Sok ve Heng (2023) çalışmalarında, ChatGPT'nin sunduğu bilgilerin doğruluğu konusunda bazı sorunlar görülebilir. Yapay zekaya aşırı bağımlılık, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyebilir.

Aşağıdaki alıntılar bu kategoriye örnek olarak verilebilir.

K6: “Birden fazla kaynağı yani hatta milyonlarca kaynağı gösteriyor. Ama bu kaynaklar doğru bilgi mi değil mi bilemiyoruz, içeriğini tek tek okumamız gerekiyor. Fakat ChatGPT bunlarla ilgili bir sentez yapıp bize bir sonuç veriyor diyebilirim. Birden fazla kaynaktan araştırıyor. Bunların sonucunu bize sunuyor.”

K5: “Bilgiye erişim hızı noktasında baya iyi olduğunu söyleyebilirim. Diğerlerinden daha hızlı bilgiye erişim sağlayabiliyorum.”

K10: “Doğru bir sonuç elde etmek için soruları net ve doğru bir şekilde sormak gerekiyor. Bazen tam istenilen sonucu almak için uzun uzun anlatım yapmak durumunda kalınabiliyor .”

K1: “Bazen bilgiye erişirken daha önceki yönlendirmelerimden etkilenerek doğru sonuçları vermeyebiliyor. Bu durumu yaşadığım en büyük zorluk olarak görüyorum.”

K7: “Aradığım bilgiye ulaşmakta, aradığım bilgiyi robota anlatmakta zorluk yaşadığım zamanlar olabiliyor.”

ChatGPT'nin Gelişimi İle İlgili Önerilere İlişkin Görüşler

Veri analizi sonucunda kullanılan ChatGPT'nin gelişimi ile ilgili öneriler olarak on kategori, ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: ChatGPT'nin Gelişimi İle İlgili Önerilere İlişkin Katılımcıların Görüşleri Konusunda Temalar ve Kategoriler

Temalar	Kategoriler	f
ChatGPT'nin Gelişimi İle İlgili Öneriler	Fikri yok	3
	Güvenilir bilgi sunması yönünde geliştirilmesi sağlanabilir	2
	Dil desteğinin geliştirilmesi sağlanabilir	2
	ChatGPT'nin verdiği sonucun kaynağını vermesi konusunda geliştirilmesi sağlanabilir	2
	Verdiği sonuçlarda bilgilerin sürekli güncel olması yönünde geliştirilebilir	2
	Daha fazla kişi tarafından farklı amaçlarla kullanılmalı	2
	Kullanıcıdan öğrendiği bilgileri güncel verilerle karşılaştırarak daha doğru bilgi üretmesi konusunda geliştirilebilir	1
	Arayüz geliştirilebilir	1
	Daha hızlı sonuçlar üretmesi sağlanabilir	1
	Otomatik olarak kelime tamamlaması ve kelime önermesi	1

Katılımcılar ChatGPT'nin gelişimi ile ilgili öneriler kapsamında güvenilir bilgi sunması yönünde geliştirilmesi, dil desteğinin geliştirilmesi, verdiği sonuçlarda bilgilerin sürekli güncel olması, daha fazla kişi tarafından farklı amaçlarla kullanılması, daha hızlı sonuçlar üretmesi ve otomatik olarak kelime tamamlaması yönünde görüş bildirmişlerdir. Watters ve Lemanski (2023) çalışmalarında, ChatGPT'nin gelecekteki gelişiminde mevcut teknik sınırlamaların giderilmesi, kullanıcılar ve uzmanlar arasındaki olumsuz algının azaltılması, etik ve sosyal kaygıların ele alınması ve iletişim yeteneklerinin geliştirilmesini önemli görmektedir. Bu alanlardaki ilerlemelerin, yapay zekanın daha yaygın ve kabul edilebilir kullanımına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Aşağıdaki alıntılar bu duruma örnek olarak verilebilir.

K5: “Genel anlamda değerlendirildiği zaman arayüzü geliştirilebilir. Zaten hızlı olduğunu düşünüyorum ama daha da hızlı hale getirilebilir. Bazen verdiği bilgiler, diğer taramalar da diğer tarama tarayıcılarda ya da diğer yapay zeka araçlarında uyumuyor. Onun önüne geçilebilir. Yani daha sağlam temellere oturan bilgiler sunabilir.”

K3: “ChatGPT'nin performansından memnunum. Bilgiye hızlı erişim, geniş bilgi tabanı ile çalışmalarda büyük kolaylık sağladı. Güncel bilgilerin daha sık güncellenmesi ve bazı teknik konularda daha detaylı cevaplar sunması, performansını daha da artırabilir.”

K5: “..diyelim bir yerden alıntı yapıyor, nereden aldığı hakkında bir alıntıyı da aşağıda kaynakça

gösterirse daha iyi olur .”

K11: “Performansı iyi, ancak “bilgilerim ancak 2007 yılına kadardır” demesi kötü. Güncellenmeli..”

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı dijital okuryazarlığı yüksek olan yetişkinlerde ChatGPT yapay zeka aracı ile bilgiye ulaşmadaki yönelik düşünce ve görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Dijital okuryazarlığı yüksek çıkan yetişkinler ile görüşme yapıp nitel veri toplanmıştır.

Araştırma sonucunda, katılımcıların en çok kullandıkları yapay zeka araçlarının ChatGPT, Monica, Copilot, Consensus ve DALL-E olduğu tespit edilmiştir. Bu araçların kullanım amaçlarına ilişkin veriler incelendiğinde, katılımcıların ChatGPT'yi daha çok konu araştırma, iş hayatında kullanma, fikir alma ve cümle düzeltme amacıyla kullandıkları görülmüştür. Örneğin, yazılım sektöründe çalışan katılımcılar, ChatGPT'yi iş süreçlerinde kullanırken; yüksek lisans öğrencileri, akademik araştırmalarında ve ödevlerinde bu aracı tercih etmektedir.

ChatGPT kullanımı ile ilgili güvenlik ve gizlilik konusundaki görüşler değerlendirildiğinde, katılımcıların çoğunun yapay zeka araçlarını güvenli bulmadıkları görülmüştür. Ancak, işlerini kolaylaştırdığı için bu araçları kullanmaya devam ettiklerini belirtmişlerdir. Bilgi doğrulama konusunda ise katılımcıların çoğunluğu farklı kaynaklarla bilgileri karşılaştırarak doğrulama yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, yapay zeka araçlarının güvenilirliğinin sorgulandığını ancak yine de pratik faydalarının göz ardı edilemediğini göstermektedir.

Katılımcılar, ChatGPT'nin diğer arama motorlarına kıyasla çoklu kaynak taraması yaparak ilgili ve ayrıntılı sonuçlar üretmesi, kullanıcı dostu arayüzü ve bilgiye hızlı erişim sağlaması gibi avantajlarını vurgulamışlardır. Ancak, iyi bir prompt verilmediğinde alakasız sonuçlar üretmesi ve eski bilgileri referans olarak yanlış sonuçlar üretebilmesi gibi zorluklar da dile getirilmiştir. Bu durum, yapay zeka araçlarının kullanıcı etkileşimine ve doğru prompt kullanımına olan bağımlılığını ortaya koymaktadır.

ChatGPT'nin gelişimi ile ilgili olarak katılımcılar, güvenilir bilgi sunması, dil desteğinin geliştirilmesi, verilen sonuçların sürekli güncel olması ve daha fazla kişi tarafından farklı amaçlarla kullanılması gibi önerilerde bulunmuşlardır. Ayrıca, kaynak belirtme ve otomatik kelime tamamlama gibi işlevlerin eklenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Sonuç olarak, yapay zeka araçlarının bilgiye erişim sürecinde sunduğu kolaylıklar ve avantajlar göz önünde bulundurulduğunda, güvenilirlik ve doğruluk konularında iyileştirmelere ihtiyaç bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, ChatGPT'nin kullanıcı gereksinimlerine uygun bir şekilde geliştirilmesi, hem bireysel hem de profesyonel kullanımlarda daha etkin bir araç olmasını sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Al Faruq, M. S. S., Sunoko, A., Ibda, H., & Wahyudi, K. (2023). Digital Learning Management using OpenAI ChatGPT: A Systematic Literature Review. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.12.2>

Dalgıç, A., Yaşar, E., & Demir, M. (2024). ChatGPT and learning outcomes in tourism education: The role of digital literacy and individualized learning. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism*

Education, 34, 100481.

Ferrouhi, E. M. (2023). Evaluating the accuracy of ChatGPT in scientific writing. *Research Square*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2899056/v1>

Fostikov, A. (2023). First impressions on using AI powered chatbots, tools and search engines: ChatGPT, Perplexity and other-possibilities and usage problems Прве импресије о коришћењу чат ботова, алата и претраживача на бази АИ: ChatGPT, Perplexity и остали-могућности и проблеми употребе. *Pregled Nacionalnog centra za digitalizaciju*, 42, 1-11

Gumusel, E. (2024). A literature review of user privacy concerns in conversational chatbots: A social informatics approach: An Annual Review of Information Science and Technology (ARIST) paper. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 76(1), 121–154. <https://doi.org/10.1002/asi.24898>

Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K., & Erdoğan, D. G. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429

Khan, R., Gupta, N., Sinhababu, A., & Chakravarty, R. (2023). Impact of Conversational and Generative AI Systems on Libraries: A Use Case Large Language Model (LLM). *Science & Technology Libraries*, 1-15.

Neyazi, T. A., Khai Ee, T., Nadaf, A., & Schroeder, R. (2023). The effect of information seeking behaviour on trust in AI in Asia: The moderating role of misinformation concern. *New Media & Society*, 14614448231212804.

Özkaya, Y., & Erat, V. (2022). TÜRKİYE'DE DİJİTAL OKURYAZARLIK ÇALIŞMALARI: LİTERATÜRE DAYALI NİTEL BİR ARAŞTIRMA. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(Dijitalleşme), 240-256.

Roumeliotis, K. I., & Tselikas, N. D. (2023). ChatGPT and Open-AI Models: A Preliminary Review. *Future Internet*, 15 (6), 192.

Sok, S., & Heng, K. (2023). Opportunities, challenges, and strategies for using ChatGPT in higher education: A literature review. *Journal of Digital Educational Technology*, 4(1), ep2401. <https://doi.org/10.30935/jdet/14027>

Watters, C., & Lemanski, M. K. (2023). Universal skepticism of ChatGPT: a review of early literature on chat generative pre-trained transformer. *Frontiers in Big Data*, 6, 1224976. <https://doi.org/10.3389/fdata.2023.1224976>

Xu, R., Feng, Y., & Chen, H. (2023). ChatGPT vs. Google: A Comparative Study of Search Performance and User Experience. *arXiv (Cornell University)*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2307.01135>

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara. Seçkin Yayınevi.

PROGRAM LİDERLİĞİ ALANINDAKİ ARAŞTIRMA EĞİLİMLERİ: BİR İÇERİK ANALİZİ

Muhammet YARDIM

Lisansüstü Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, m_yardim61@hotmail.com, ORCID: 0009-0008-2122-2442

Özden DEMİR

Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, ozdendemir@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6293-5045

Özet

Bu çalışmada, program liderliği alanında yayımlanan araştırmaların eğilimlerini ortaya koymak amacıyla 2010–2025 yılları arasında yayımlanan 65 makale içerik analiziyle incelenmiştir. Araştırma betimsel bir çalışma olup veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmış ve içerik analiziyle çözümlenmiştir. Çalışmada Web of Science ve ULAKBİM veri tabanları temel alınmış; program liderliği alanında yayın yapan ulusal ve uluslararası indeksli dergiler tarama kapsamına alınarak toplam 65 makale analize dâhil edilmiştir. İnceleme kapsamında makaleler; yayımlanma yılı, ülke, araştırma deseni, örneklem grubu, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi ve konu alanlarına göre sınıflandırılmıştır. Bulgular, program liderliği araştırmalarının 2020 sonrasında belirgin biçimde arttığını ve yayınların 2024 yılında en yüksek düzeye ($f = 16$, %24,6) ulaştığını göstermiştir. Çalışmaların ülke dağılımında Çin ($f = 12$) ve Güney Afrika ($f = 12$) en fazla yayın yapılan ülkeler olarak öne çıkarken Türkiye ($f = 10$) ve Hong Kong ($f = 6$) bağlamlarının da literatürde önemli bir yer tuttuğu belirlenmiştir. Yöntemsel açıdan araştırmaların büyük bölümünün nitel yaklaşımla ($f = 46$, %70,8) yürütüldüğü ve bu grupta özellikle vaka/durum çalışması ($f = 23$, %35,4) deseninin baskın olduğu görülmüştür. Örneklem gruplarında en fazla çalışmanın öğretmenler ($f = 18$) ve okul yöneticileriyle ($f = 10$) yapıldığı; ayrıca her iki grubun birlikte incelendiği karma örneklemelerin de ($f = 10$) yaygın olduğu tespit edilmiştir. Veri toplama araçlarında görüşme temelli araçlar ($f = 35$) ön plana çıkarken veri analizinde tematik analiz ($f = 22$) en yaygın yaklaşım olmuştur. Konu alanları incelendiğinde çalışmaların liderlik rolleri ve yaklaşımları ($f = 16$) ile reform-politika-uygulama ($f = 12$) temalarında yoğunlaştığı; kapasite geliştirme/mesleki öğrenme ve bağlam-kültür-kimlik-eşitlik temalarının da dokuzar çalışmada ele alındığı belirlenmiştir. Sonuç olarak program liderliği literatürü; rol ve süreç odaklı nitel araştırmaların ağırlıkta olduğu, özellikle Asya, Afrika ve Türkiye bağlamlarında yoğunlaşan ve teknoloji ve dijitalleşme konularının son yıllarda görünürlük kazanmaya başladığı bir alan görünümü sergilemektedir.

Anahtar Kelimeler: Program Liderliği, İçerik Analizi, Eğitim Yönetimi, Araştırma Eğilimleri

RESEARCH TRENDS IN THE FIELD OF CURRICULUM LEADERSHIP: A CONTENT ANALYSIS

Muhammet YARDIM

Graduate Student, Trabzon University, Fatih Faculty of Education, m_yardim61@hotmail.com, ORCID: 0009-0008-2122-2442

Özden DEMİR

Professor, Trabzon University, Fatih Faculty of Education, ozdendemir@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6293-5045

Abstract

This study examined 65 articles published between 2010 and 2025 to identify research trends in the field of curriculum leadership. The study was designed as a descriptive investigation; data were collected through document review and analyzed using content analysis. The Web of Science and ULAKBİM databases were used as the primary sources, and national and international indexed journals publishing in the field of curriculum leadership were reviewed. As a result of this screening process, 65 articles were included in the analysis. The

articles were classified according to publication year, country, research design, sample group, data collection instrument, data analysis method, and subject area. The findings showed that studies on curriculum leadership increased significantly after 2020 and reached their highest level in 2024 ($f = 16$, 24.6%). In terms of country distribution, China ($f = 12$) and South Africa ($f = 12$) had the highest number of publications, while Türkiye ($f = 10$) and Hong Kong ($f = 6$) also occupied an important place in the literature. From a methodological perspective, most studies used qualitative approaches ($f = 46$, 70.8%), with case studies constituting the dominant design within this group ($f = 23$, 35.4%). Regarding sample groups, the largest number of studies focused on teachers ($f = 18$) and school administrators ($f = 10$), while mixed samples including both groups ($f = 10$) were also common. Interview-based instruments ($f = 35$) were the most frequently used data collection tools, and thematic analysis ($f = 22$) emerged as the most common data analysis approach. In terms of subject areas, the studies mainly concentrated on leadership roles and approaches ($f = 16$) and reform–policy–implementation ($f = 12$), while capacity building/professional learning and context–culture–identity–equity were each addressed in nine studies. Overall, the curriculum leadership literature appears to be a field characterized by a predominance of role- and process-oriented qualitative research, concentrated particularly in Asian, African, and Turkish contexts, with technology and digitalization topics beginning to gain visibility in recent years.

Keywords: Curriculum Leadership, Content Analysis, Educational Administration, Research Trends

GİRİŞ

Toplumların eğitim anlayışlarında, değişen toplumsal ve küresel koşullara bağlı olarak yeni düzenlemeler, değişiklik ve dönüşüm arayışları giderek ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda “nasıl bir okul örgütü”, “hangi program”, “nasıl bir öğretmen” ve “nasıl bir okul yöneticisi” ile nitelikli ve başarılı bir gelecek kurulabileceği soruları, eğitim politikalarının ve uygulamalarının merkezinde yer almaktadır. Toplumlar, eğitim yönetimine ilişkin geliştirdikleri politikalar yoluyla geleceğe yön vermeyi amaçlamakta; eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşması için etkili yönetim ve liderlik modellerine ihtiyaç duymaktadır. Eğitim yönetimi; kurumsal amaçlar doğrultusunda insan ve madde kaynaklarını temin etme, etkin kullanma ve belirlenen politikaları hayata geçirme sürecini kapsar (Erdoğan, 2000). Bu yönüyle eğitim yönetimi, eğitim hizmetlerinin amaçlarına ulaşabilmesi için kaynakların verimli biçimde kullanılmasını sağlarken; aynı zamanda bu amaca dönük kuram, model ve yöntem geliştirmeyi hedefleyen bir alan olma özelliği taşır. Eğitim yönetimi, yönetim biliminin bir alt alanı; daha özelde de kamu yönetiminin bir alt alanı olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2000). Başaran’a (1996) göre eğitim yönetimi; toplumun eğitim gereksinimini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü, önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirecek şekilde işletme, geliştirme ve yenileştirme sürecidir. Eğitim örgütleri bürokratik kurallar, yasa ve yönetmeliklerle çerçeveselense de okul yaşamının merkezinde insan ve insan ilişkileri yer aldığı için yöneticilerin yalnızca resmi süreçleri değil; aynı zamanda örgüt içi iletişim, ikna ve iş birliğine dayalı informal yolları da etkin biçimde kullanmasını beklemektedir. Bu durum, eğitim yönetiminin sadece teknik bir uygulama alanı değil; insan ilişkilerinin düzenlenmesi ve öğrenme süreçlerinin niteliğinin artırılmasıyla doğrudan ilişkili uygulamaya dayalı bir alan olduğunu göstermektedir.

Liderlik, yönetim bilimi literatüründe olduğu kadar eğitim yönetiminde de üzerinde en çok durulan kavramlardan biridir (Şişman, 2004). Liderliğe ilişkin tanımlar tarihsel olarak çeşitlilik göstermiş; bazen bir kişilik özelliği, bazen bir makamın niteliği, bazen de bir davranış ve etkileşim süreci olarak ele alınmıştır (Can, 2009; Turan, 2023). Buna karşılık birçok tanımın ortak olarak ele aldığı iki temel işlevlik dikkat çekmektedir. Bu işlevler yön belirlemek ve etki oluşturmaktır (Leithwood ve ark., 2006). Liderliğin, belirli amaçlar doğrultusunda bireyleri etkileme ve harekete geçirme kapasitesi olduğu, bu kapasitenin bilgi, beceri ve ikna unsurlarını içerdiği belirtilmektedir (Eren, 2000). Liderlik-yöneticilik ayrımı, eğitim örgütlerinde rollerin anlaşılması açısından önem taşır. Bennis’e göre yöneticilik; işleri yürütmek, uygulamayı işletmek ve sorumluluk almakla ilişkilirken; liderlik, yön seçme, etkileme ve davranışları yönlendirme işlevleriyle öne çıkar (akt. Keçecioğlu, 1998, s. 10). Benzer biçimde Kotter

(2001), yöneticiliğin karmaşıklıkla başa çıkma; liderliğin ise değişimi yönetme işlevine vurgu yapmaktadır. Bu nedenle günümüz eğitim örgütlerinde sürdürülebilir başarı için yönetsel yeterliklerin ve liderlik kapasitesinin birbirini tamamlayacak şekilde geliştirilmesi gerekmektedir (Kotter, 2001). Çağdaş yaklaşımlar liderliği tek yönlü bir etki eylemi olarak değil, karşılıklı etkileşim ve öğrenme ile beslenen bir süreç olarak ele almaktadır. Etkili liderin farklı liderlik kuramlarının bilincinde olduğu; ekibin ihtiyaç ve yeterliklerini dikkate alarak duruma uygun tepkiler geliştirdiği belirtilmektedir (DeMatthews, 2014). Bununla birlikte “Liderlik” kurumdaki gizil gücü uyandıran bir 'katalizör' olarak öğrenen toplulukların gelişiminde merkezi bir rol üstlenir (Lambert, 2003; Leithwood ve ark., 2006). Bu açıklamalar birlikte değerlendirildiğinde eğitim yönetimi, yalnızca kaynakları düzenleyip politikaları uygulayan teknik bir süreç değil; eğitim örgütlerinin amaçlarına daha etkili ulaşmasını sağlayacak biçimde kuram, model ve yöntem geliştiren ve uygulamayı bu çerçeveler üzerinden sürekli iyileştirmeyi hedefleyen bilimsel bir alandır.

Eğitim örgütlerinin etkililiğini belirleyen en önemli unsurlardan biri okul müdürleridir. Okul müdürü, okulun yönetsel süreçlerini koordine eden bir yönetici olmanın yanında; okulun vizyonunu belirleyen, paydaşları ortak amaçlar etrafında toplayan ve değişimi yönetebilen bir lider olarak konumlanır. Bu nedenle okul yönetiminde liderlik, eğitim yönetimi araştırmalarında yoğun biçimde ele alınan bir alan hâline gelmiştir. Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda okul ölçeğinde uygulanmasıdır; okul yönetiminin temel görevi de okuldaki insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmak ve geliştirmektir (Bursalıoğlu, 2000; Şişman, 2000). Okul müdürünün liderlik davranışlarının okul başarısı ve öğretmen verimliliği üzerinde belirleyici olduğu; programın niteliği, eğitim-öğretim kalitesi ve kurum içi mesleki kültür gibi unsurların işlerlik kazanmasının da büyük ölçüde okul liderliğiyle ilişkili bulunduğu vurgulanmaktadır. Murphy ve Riggio'ya (2007) göre liderlik davranışları; liderin önceki yaşantıları, zamanla oluşturduğu bilgi temeli, kişilik özellikleri ile değer ve inançları tarafından şekillenmektedir. Günümüzde ekonomik, teknolojik, sosyal ve siyasal alanlardaki değişimler okulları doğrudan etkilemekte; okul yöneticilerini çoğu zaman değişken ve istikrarsız koşullarda karar almaya zorlamaktadır (Şişman, 2004). Bu beklentiler doğrultusunda okul liderlerinden; okul misyonunu tanımlama, olumlu öğrenme ortamı geliştirme, öğretim sürecini izleme ve geri bildirim sağlama, eğitim süreçlerini yönetme ve eğitimsel programları değerlendirme gibi görevleri yerine getirmeleri beklenmektedir (Özdemir & Sezgin, 2002). Leithwood ve ark. (2006) okul liderliği uygulamalarını dört ana boyutta sınıflandırmaktadır: vizyon oluşturma ve yön belirleme, insanları anlama ve geliştirme, kurumun yeniden tasarlanması ve eğitim-öğretim programının yönetilmesi. Bu sınıflandırma, okul müdürünün liderliğini yalnızca idari süreçleri yürütme ile sınırlandırmamakta; programın yönetimi ve öğretmenler için üretken çalışma koşullarının oluşturulması gibi öğretim programına doğrudan temas eden alanlara taşımaktadır (Leithwood ve ark., 2006).

Eğitim örgütlerinde liderlik, okulun amaçlarına ulaşmasında okul kültürünü, öğretim süreçlerini ve değişim yönetimini etkileyen temel bir değişkendir. Bu çerçevede karizmatik liderlik; liderin karakteri ve öz güveniyle takipçilerini etkilediği, ihtiyaçlara duyarlılık göstererek ortak bir vizyon oluşturduğu dinamik bir süreçtir (Balkan Akan & Ünsar, 2019). Bu liderlik tarzı, makro düzeydeki büyük organizasyonlar veya mikro ölçekli birimler olsun yerleşik düzeni sorgulayan ve kuruma yeni bir kimlik kazandıran köklü dönüşümlerin tetikleyicisi olabilmektedir (Gül & Çöl, 2003). Okul yöneticisinin sergilediği liderlik stili kurumsal gelişimin en stratejik bileşeni olarak kabul edilmektedir (Çelik ve ark., 2024). Bu etki ve yön verme kapasitesi bağlamında vizyoner liderlik, örgütün geleceğine ilişkin inandırıcı bir yön çizme, bu yönü paydaşlarla paylaşarak ortak bir amaç duygusu üretme ve insanları bu hedeflere doğru harekete geçirme kapasitesine dayanır (Aksu, 2009; Gümüşeli, 2001). Vizyoner

liderliğin örgütsel etkililikle ilişkisine odaklanan ampirik bulgular da vizyonun anlam ve amaç üretme boyutunun, örgütsel performans algılarıyla bağlantılı olabileceğini göstermektedir (Taylor ve ark., 2014). Vizyonun sürdürülebilir okul gelişimine dönüştürülmesi ihtiyacı ise stratejik liderliği gündeme taşır. Stratejik liderlik, okulun uzun vadeli yönünü belirleme, çevresel değişimleri izleyerek öncelikleri güncelleme ve kaynakları bu önceliklerle uyumlu biçimde örgütleme becerisine dayanır; stratejik liderler geleceğe ilişkin senaryolar geliştirerek okulun kapasitesini sürdürülebilir biçimde geliştirmeye odaklanırlar (Davies & Davies, 2004). Stratejik yönelim ve kararların okulun değerler sistemiyle tutarlılığı, yönetimde etik liderlik vurgusunu öne çıkarır. Etik liderlik, liderin normatif olarak uygun davranışları kişisel tutum ve eylemleriyle sergilemesi ve bu davranışları örgütte pekiştirme, iletişim ve karar verme süreçleri yoluyla desteklemesi olarak tanımlanır (Brown & Treviño, 2006). Etik liderlerin adalet, dürüstlük ve sorumluluk gibi ilkelere bağlılığı; örgütte etik iklimin oluşmasına ve çalışanların etik davranışları içselleştirmesine katkı sağlayabilir (Mihelič ve ark., 2010; Özdemir, 2003). Etik zeminin güçlenmesi okulda dönüşümcü liderlik yaklaşımını görünür kılar. Dönüşümcü liderlik, okulda ortak bir vizyon ve paylaşılan değerler etrafında öğretmenlerin motivasyonunu güçlendirmeyi ve örgütsel bağlılığı artırmayı amaçlar; lider, değişimi anlam üretimi, güven ilişkileri ve kolektif yeterlik duygusunu besleyen bir okul kültürü kurarak yönetir (Demir, 2008; Fullan, 2001). Değişimin öğretim ve öğrenme çıktılarıyla daha doğrudan ilişkilendirilmesi ihtiyacı, odağı öğretimsel liderliğe taşır. Öğretimsel liderlik, okul yöneticisinin öğretim-öğrenme süreçlerine doğrudan odaklanmasını ve öğrenme koşullarını sistematik olarak iyileştirmesini vurgular (Hallinger & Murphy, 1985). Öğretimsel liderliğin, okulun etkililiği ve öğrenci başarısı üzerinde dolaylı ve doğrudan etkilerine işaret eden bulgular, bu liderlik türünün eğitim örgütlerinde temel bir rol oynadığını göstermektedir (Ross & Cozzens, 2016). Öğretimsel iyileştirme çabalarının okul ölçeğinde süreklilik kazanması, liderlik işlevlerinin okul içinde paylaşılması gereğini doğurarak dağıtılmış liderlik yaklaşımını devreye sokar. Dağıtılmış liderlik, liderliği tek bir kişinin özelliklerine indirgemek yerine; okul içindeki uzmanlık, görev paylaşımı ve etkileşim ağları üzerinden açıklayan bir yaklaşımdır (Spillane, 2006). Okullarda algılanan liderlik uygulamalarının okul iklimiyle ilişkisine odaklanan çalışmalar da dağıtılmış liderlik yaklaşımının örgütsel sonuçlarla bağlantılı olabileceğini göstermektedir (Bellibaş & Liu, 2018). Liderliğin paylaşıldığı bu yapı içinde son aşamada öğretmen liderliği, öğretmenlerin sınıf içi uzmanlıklarını okul geneline taşıyarak meslektaş öğrenmesini desteklemeleri, öğretim uygulamalarını geliştirmeleri ve okul gelişimine katkı sunmaları üzerine kuruludur (York-Barr & Duke, 2004).

Bu liderlik türleri önemli açıklamalar sunmakla birlikte okul düzeyinde asıl kritik mesele, bu liderlik pratiklerinin eğitim programının hedef-içerik-öğretim-ölçme-değerlendirme boyutlarıyla nasıl ilişkilendirildiği ve programın uygulanmasının nasıl koordine edildiğidir. Eğitim programı, okulun neyi, niçin, nasıl öğreteceğini; içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme boyutlarıyla düzenleyen temel çerçevedir (Ornstein & Hunkins, 2017; Stabback, 2016). Ancak programın yazılı bir metin olması tek başına yeterli değildir; programın sınıfta “yaşayan” bir uygulamaya dönüşmesi için okul içinde ortak hedef oluşturma, planlama, görev paylaşımı, uygulamayı izleme ve geri bildirimle iyileştirme gibi süreçlerin yönetilmesi gerekir (Glatthorn ve ark., 2018; Spillane, 2006). Program, okulun eğitimsel vizyonunu somutlaştıran bir yapı sunarken; liderlik, bu yapının paydaşlar tarafından benimsenmesini, sınıf içi pratiklere nitelikli bir şekilde entegre edilmesini ve uygulama sürecinde karşılaşılan engellerin profesyonel bir iş birliğiyle aşılmasını sağlar. Eğitim programı ile liderlik arasındaki ilişki, temelde programın “ne yapılacağını” tanımlayan çerçevesi ile okulun bunu “nasıl yapacağını” mümkün kılan yönetsel düzenekleri arasındaki tamamlayıcılığa dayanır. Günümüz eğitim örgütlerinde okul liderliğinin en kritik boyutlarından biri, eğitim programlarının etkili bir şekilde yönetilmesi ve geliştirilmesidir. Bu durum, program liderliği kavramının ayrı bir odak alanı olarak ön plana çıkmasına neden olmaktadır. Bu çerçevede öğretimsel liderlik, okul yöneticisinin öğretim süreçlerine odaklanarak öğrenmeyi

güçlendirmesi ve öğretmen-öğrenci performansını geliştirmesi beklenen bir liderlik yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Ayık & Şayir, 2014). Heck ve ark. (1990), öğretimsel liderliği; yönetim, okul iklimi ve öğretimin örgütlenmesi boyutlarında sınıflandırır ve özellikle “öğretimin örgütlenmesi” boyutunun programın koordine edilmesi, uygulanması, iyileştirilmesi ve değerlendirilmesiyle doğrudan ilişkili olduğunu vurgular. Benzer biçimde Lee ve Dimmock (1999), hedef belirleme ve planlama, programın izlenmesi-gözden geçirilmesi-geliştirilmesi, personelin izlenmesi ve geliştirilmesi, kültür inşası ve kaynakların tahsisi gibi öğeleri öğretimsel liderliğin yönetim boyutları içinde değerlendirir.

Bu birikim, öğretimsel liderliğin “programa” temas eden yönlerini belirginleştirirken, eğitim programı liderliği kavramının ayrı bir odak olarak ele alınmasına zemin hazırlamaktadır. Program liderliği; okulda yürütülen yazılı, öğretilen ve öğrenilen programın tasarlanması, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerine yön veren liderlik rolünü içerir (Akbaş ve ark., 2021). Sorenson ve ark. (2011) bu liderliği, öğrenmeyi güçlendirmek için içerik, öğretim ile ölçme-değerlendirme süreçleri arasında bütünlük kurma çabası olarak ele alır. Ylimaki’ye (2012) göre ise program liderliği, karar süreçlerinde sosyo-kültürel ve politik bağlamın dikkate alınmasını; paydaşların görüşlerinin sürece katılmasını ve program anlamının okul topluluğu içinde müzakere edilmesini gerektirir. Eğitim programı liderliği yaklaşımının alan yazında görünürlüğü, 1980’lerde etkili okul hareketiyle birlikte artmış; 1990’larda küreselleşme, rekabetçi ekonomi ve bilgi toplumuna geçiş gibi dinamiklerin eğitim politikalarına yön vermesiyle hesap verebilirlik, standartlar ve paydaş beklentileri gibi temalar ön plana çıkmıştır (Kihara ve ark., 2013). Wiles (2016) program liderliğini, okul programının oluşturulması, iş birliği kültürünün geliştirilmesi, uygulamaya rehberlik edilmesi ve program faaliyetlerinin koordinasyonu üzerinden somutlaştırmaktadır. Türkiye bağlamında program geliştirme ve güncelleme süreçlerinin daha çok merkezi düzeyde yürütülmesi, okul düzeyinde program liderliğinin özellikle uygulama, yerelleştirme ve etkililiği artırmaya dönük iyileştirme çalışmalarında görünür olmasına yol açmaktadır (Çelik, 2000). Literatür, bu liderliğin yalnızca programın teknik koordinasyonunu yürütmekle sınırlı olmadığını; okulun kültürel yapısını, sosyo-politik bağlamını ve yenilik kapasitesini de dikkate alan bütüncül bir rol üstlendiğini göstermektedir.

Program liderliğinin boyutlarını açıklamak için literatürde farklı çerçeveler önerilmektedir; öğretimsel liderlik yaklaşımından türeyen modeller program liderliğini okulun misyonu, öğrenme iklimi ve program yönetimi ekseninde tanımlarken (Hallinger & Murphy, 1987), bazı modeller hedef belirleme, programı izleme-gözden geçirme-geliştirme, personeli geliştirme, kültür inşası ve kaynak tahsisini program liderliğinin bileşenleri olarak tanımlamaktadır (Lee & Dimmock, 1999). Türkiye ölçeğindeki çalışmalar, öğretimsel liderlerin programı değerlendirme, uygulamada karşılaşılan güçlükleri çözme ve gerekli güncellemeleri yapma yeterliklerini vurgulayarak program liderliğini öğretimsel liderliğin işlevsel bir alt boyutu olarak konumlandırmaktadır (Özdemir & Sezgin, 2002). Program liderliğini daha operasyonel bir biçimde ele alan Bayırlı ve Balcı’nın (2021) üçlü modeli ise eğitim ortamının yönetimi, öğretim danışmanlığı ve eğitim programı kontrolü boyutları üzerinden liderin okulun gündelik işleyişindeki somut uygulamalarını görünür kılmaktadır. Eğitim ortamının yönetimi, program hedeflerinin okulun ihtiyaçlarına göre anlamlandırılmasını, programın güncellenmesini ve uygulanabilmesi için gerekli koşulların (ortam, materyal, kaynak) sağlanmasını; öğretmenlerin uyarılma/farklılaştırma süreçlerinde desteklenmesini ve öğrenci gelişiminin izlenip değerlendirilmesini kapsarken (Bayırlı & Balcı, 2021), programın ne kadar iyi tasarlanmış olursa olsun öğretmen tarafından yeterince anlaşılmadığında ya da sınıf koşullarıyla ilişkilendirilemediğinde hedeflerine ulaşamayabileceğini hatırlatır (Marlow & Minehira, 1996). Aynı zamanda değerlendirme verileri ile öğretim tasarımı arasındaki bağın öğretmenlerle birlikte “sofistike” biçimde kurulması gerektiğini vurgular (Handler, 2010). Öğretim danışmanlığı boyutu, programın uygulanması sürecinde

öğretmenlerin pedagojik kararlarını desteklemeyi, farklı yöntem ve tekniklerin kullanımını teşvik etmeyi ve yapıcı geri bildirim yoluyla programın gelişimine katkı sunmayı içerir (Bayırlı & Balcı, 2021). Program liderinin sorun çözme, çalışanları cesaretlendirme–destekleme ve programı gözden geçirme sorumlulukları bu boyutun liderlik ayağını güçlendirmektedir (Hawthorne & Henderson, 2000). Eğitim programı kontrolü ise program hedefleri ile sınıf içi planlar ve uygulamalar arasındaki uyumun izlenmesi, resmî program ile uygulanan program arasındaki farkın kontrol edilmesi ve uygulama sürecinin sistematik biçimde takip edilmesiyle ilgilidir (Bayırlı & Balcı, 2021). Bu boyut aynı zamanda derslerin planlanması ile görevlendirmelerin program önceliklerini destekleyecek biçimde yapılmasını gerekli kılmaktadır (Gümüşeli, 2001). Boyutlar bir arada değerlendirildiğinde program liderliği ile program yönetimi arasında tamamlayıcı bir ilişki olduğu görülür; program yönetimi zaman çizelgeleri, toplantı rutinleri, kaynak tahsisi ve işleyiş düzenlemeleriyle uygulanabilirliği güvence altına alırken, program liderliği bu düzenlemelere yön ve anlam kazandırır (Wiles, 2016). Etkili program liderliği eğitim ortamının yönetimi, öğretim danışmanlığı ve program kontrolü eksenlerinde eşzamanlı yürütülen bir uygulama seti olarak kavramsallaştırılabilir (Bayırlı & Balcı, 2021; The Wallace Foundation, 2013). Bu boyutların işe koşulmasıyla program liderliği, teknik bir denetim mekanizması olmanın ötesine geçip, okulun fiziksel olanaklarını, öğretmenlerin pedagojik yeterliklerini ve programın hedeflerini aynı potada eriterek programın etkili bir şekilde uygulanmasını sağlamaktadır.

Programın sınıf içinde anlam kazanması ve hedeflere dönüşmesi, büyük ölçüde öğretmenlerin programı yorumlama ve uygulama kapasiteleriyle ilişkilidir. Öğretmenlerin programın amaçlarını içselleştirmesi, öğrenci ihtiyaçlarına uygun öğretim düzenlemeleri yapabilmesi ve uygulamaya ilişkin geri bildirim üretebilmesi program liderliğinin okul düzeyindeki önemli bir bileşeni olarak değerlendirilmektedir (Demir & Toraman, 2021). Öğretmenlerin programla ilgili rolleri; içerik alanı ve yöntem bilgisi, uygun öğretim materyali seçimi, sınıf içi uygulamaları geliştirme ve meslektaş öğrenmesini destekleme gibi öğeler üzerinden bütünlendirici bir karakter taşır (Handler, 2010). Diğer taraftan okul yöneticileri, yönetici olmanın yanı sıra okulun önceliklerini belirleme ve bu önceliklere ulaşmak için paydaşlarla birlikte plan üretme sorumluluğu taşır (Sorenson ve ark., 2011). Program lideri olarak okul yöneticisinin temel rolü; programın okulun amaçlarıyla uyumlu biçimde yürütülmesini sağlamak, öğretmenleri uygulama sürecinde desteklemek, kaynakları etkili kullanmak ve programla ilgili iyileştirme süreçlerini koordine etmektir (Glatthorn ve ark., 2018; Şişman, 2014). Ancak uygulamada program liderliğinin önünde çeşitli engeller bulunmaktadır. Okul gelişimi için uygun stratejileri seçme, bu stratejileri hayata geçirecek zaman ve kaynakları oluşturma ve paydaşlar arasında eşgüdüm sağlama gereği; liderlik sürecini karmaşıklaştıran temel etkenler arasında yer alır (Wiles, 2016). Araştırmalar, yoğun idari ve denetimsel sorumlulukların programla ilgili liderlik davranışlarını sınırlayabildiğini; program alanlarının “öncelik” olarak ifade edilmesine karşın uygulamada yeterli zaman ve enerji ayrılamaması şeklinde ortaya çıktığını göstermektedir (Bayırlı, 2022). Okulun kısa vadeli ihtiyaçları ile uzun vadeli gelişim hedefleri arasında denge kurmak; insan gücü ve materyal kaynakları da yaratmayı zorunlu kılar (Marlow & Minehira, 1996). İş birliği arttıkça, paydaşların değişime ilişkin beklenti hızlarının farklılaşması ve farklı gündemlerin devreye girmesi çatışma olasılığını yükseltebilir. Öğretmenler arası anlaşmazlıklar, yeniliğe direnç ya da ortak bir anlayış oluşturulamaması liderlik sürecinde ek bir yük doğurur (Bryman, 2007). Ortak planlama uygulamaları hedefleri görünürleştirirse de rol ve sorumluluklar netleştirilmediğinde süreç kişisel yorumlara açık hâle gelir ve çatışmayı derinleştirebilir (Jacobs, 1997). Bu bağlamda etkili iletişim, program liderliğinin kritik bir bileşeni olarak görülmektedir (Wiles, 2016). Bir diğer önemli engel, programın gereklerini taşıyacak kuramsal ve uygulamalı bilgi birikiminin yetersizliğidir (Krug, 1992). Bu nedenle liderlerin sürekli mesleki gelişim yoluyla program liderliği yeterliklerini güçlendirmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Neumerski, 2013). Son olarak, programın hedeflerine ulaşip ulaşmadığını izleme ve değerlendirme süreçleri de uygulamada önemli zorluklar

üretmektedir (Singh, 2017).

Program liderliği, okulun başat görevi olan öğretme–öğrenme süreçlerini etkileyen; programın tasarımı, uygulanması ve geliştirilmesine yön veren liderlik pratiklerini ifade eden pedagojik bir sorumluluktur (Cardno, 2006). Literatürde program liderliğinin kapsamı; eğitim programının planlanması, izlenmesi, gözden geçirilmesi ve geliştirilmesinin yanı sıra okul kültürünün güçlendirilmesi ve kaynakların program öncelikleriyle uyumlu biçimde kullanılması gibi çoklu işlevlere uzanmaktadır (Lee & Dimmock, 1999). Farklı kademelerde farklı roller ve liderlik türleriyle iç içe geçen bu kavram, erken çocukluk eğitiminde pedagojik liderliği merkezde tutarken topluluk, yönetsel, savunucu ve kavramsal liderlik boyutlarını bütünleştiren kapsayıcı bir çerçeve olarak ele alınır (Kagan & Bowman, 1997; Yang, 2019). Uygulamada yalnızca okul yöneticileri değil; bölüm/alan başkanları ve öğretmenler de program liderliğinin kritik aktörleridir. Öğretmenlerin program liderliği rollerini üstlenebilmesi ise okulda katılımcı karar mekanizmalarının kurulmasına ve öğretmen inisiyatifini destekleyen örgütsel alanların açılmasına bağlıdır (Bessong, 2024). Program liderliği araştırmaları; farklı ülkeler, kademeler ve politika bağlamları üzerinden hızla çeşitlenmesine karşın, bulguların dağınık oluşu nedeniyle alanın bütüncül fotoğrafını çıkarmayı güçleştirmektedir. Alan yazındaki sistematik sentezler, program liderliği araştırmalarının özellikle son yıllarda belirgin biçimde arttığını; ancak kavramsallaştırma, yöntem ve çıktıların heterojenliği nedeniyle birikimin karşılaştırılabilirliğinin sınırlı kaldığını vurgulamaktadır (Karsantık, 2026). Bu nedenle program liderliği alanının sistematik biçimde haritalanmasına; yıllara göre yoğunlaşma, yöntemsel eğilimler, örneklem ve veri toplama aracı tercihleri, veri analiz teknikleri ve konu/tema kümeleri gibi göstergelerin bütüncül biçimde ortaya konulmasına ihtiyaç bulunmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı yurt içi ve dışı alan yazında 2010–2025 yılları arasında program liderliği alanında yayımlanmış makalelerin incelenerek alandaki araştırma eğilimlerinin belirlenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda makaleler; yayımlandığı yıl, ülkeler, yöntem ve desen, veri toplama araçları, örneklem grupları, veri analiz teknikleri ve konuları açısından değerlendirilmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, program liderliği alanında yayımlanan çalışmaların eğilimlerini ortaya koymayı amaçlayan betimsel bir araştırmadır. Betimsel yaklaşım çerçevesinde doküman incelemesi yapılmış; ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde 2010–2025 yılları arasında yayımlanan ve program liderliğini konu edinen toplam 65 makale analiz kapsamına alınmıştır. İncelenen çalışmalar; yayın yılı, yürütüldüğü ülke, araştırma deseni/yöntemi, örneklem grubu, veri toplama araçları, veri analiz teknikleri ve konu alanları gibi ölçütler bakımından sınıflandırılarak literatürdeki yönelimler betimlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma Grubu/Örneklem/İnceleme Nesnesi

Bu çalışmada, program liderliği kavramını ele alan ve ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde yayımlanmış makaleler analiz kapsamına alınmıştır. Araştırma, 2010–2025 yılları arasında yayımlanan çalışmalar ile sınırlandırılmıştır. Bu kapsamda eğitim bilimleri, eğitim yönetimi ve liderlik alanında yayın yapan dergilerden toplam 65 makale örneklem olarak belirlenmiş ve içerik analizine tabi tutulmuştur.

İncelenen makalelerin yayımlandığı dergiler ve bu dergilerde yer alan makale sayıları şu şekildedir: Asia-Pacific Education Researcher (6), International Journal of Leadership in Education (5), Educational Management Administration & Leadership (4), Frontiers in Psychology / Education (4),

Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi (3), South African Journal of Education (3), Üniversite Araştırmaları Dergisi (3), British Educational Research Journal (2), Sustainability (2), TEM Journal (2), Research in Educational Policy and Management (2) ve Journal of Organizational and End User Computing (2).

Bunun yanında Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi, Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Asian Education and Development Studies, Research in Educational Administration & Leadership, Education, Business and Society, Problems of Education in the 21st Century, Educational Research for Social Change, Jurnal Kependidikan, Australian Journal of Teacher Education, Community College Journal of Research & Practice, School Leadership & Management, Open Journal of Leadership, Journal of Curriculum Studies, Intercultural Education, Research in Science Education, South African Journal of Childhood Education, Education Sciences, SHS Web of Conferences, Education Science, Hakemli Eğitim Dergisi, Asia-Pacific Journal of Teacher Education, Early Childhood Education Journal, International QMX Journal ve International Journal of Learning, Teaching and Educational Research (IJLTER) dergilerinde birer makale yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında incelenen her bir makale, içerik analizi süreci çerçevesinde hazırlanmış olan Makale Sınıflama Formu aracılığıyla değerlendirilmiştir. Söz konusu form ilk olarak Sözbilir ve Kutu (2008) tarafından geliştirilmiş olup, bu araştırmanın amacı doğrultusunda yeniden düzenlenerek kullanılmıştır.

Makale Sınıflama Formu; makaleye ilişkin künyesel bilgiler, araştırma deseni ve yöntemi, veri toplama araçları, örneklem özellikleri ve veri analiz yöntemleri olmak üzere beş temel bölümden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi; nitel verilerin sistematik biçimde incelenmesini, benzer özellik gösteren verilerin kavramsal ve tematik olarak sınıflandırılmasını ve elde edilen bulguların anlamlı bir bütün hâlinde yorumlanmasını sağlayan bir analiz yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Bu süreçte veriler önceden belirlenen tematik çerçeve doğrultusunda kodlanmış ve sınıflandırılmış; elde edilen bulgular frekans ve yüzde dağılımları kullanılarak özetlenmiş ve tablolar aracılığıyla raporlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, 2010–2025 yılları arasında program liderliği alanında yayımlanan 65 makalenin yayın yılı, yürütüldüğü ülke, araştırma deseni ve yöntemi, örneklem grubu, veri toplama araçları, veri analiz teknikleri ve konu alanlarına göre dağılımına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Makalelerin Yıllara Göre Dağılım Bulguları

Tablo 1

Program Liderliği Alanında Yayımlanan Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı (2010–2025, n = 65)

Yıl	<i>f</i>	%
2010	2	3,1
2011	1	1,5
2012	1	1,5
2013	2	3,1
2014	1	1,5
2015	2	3,1
2016	3	4,6
2017	3	4,6
2018	1	1,5
2019	2	3,1
2020	5	7,7
2021	8	12,3
2022	9	13,8
2023	4	6,2
2024	16	24,6
2025	5	7,7
Toplam	65	100,0

Not. Yüzdelere toplam makale sayısı (n = 65) üzerinden hesaplanmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde, program liderliği alanında en fazla makalenin 2024 yılında yayımlandığı görülmektedir (f = 16, %24,6). Bu yılı 2022 (f = 9, %13,8) ve 2021 (f = 8, %12,3) yılları izlemektedir. En az makale ise 2011, 2012, 2014 ve 2018 yıllarında yayımlanmıştır (f = 1, %1,5). Makalelerin 18'i 2010–2019, 47'si ise 2020–2025 yılları arasında yayımlanmıştır.

Makalelerin Ülkelere Göre Dağılım Bulguları

Tablo 2

Program Liderliği Alanında Yayımlanan Makalelerin Ülkelere Göre Dağılımı (n = 65)

Ülke	<i>f</i>	%
Çin	12	18,46
Güney Afrika	12	18,46
Türkiye	10	15,38
Hong Kong	6	9,23
ABD	5	7,69
Tayvan	4	6,15
Uluslararası	3	4,62
Endonezya	3	4,62
Avustralya	1	1,54
Yemen	1	1,54
Galler	1	1,54
Makedonya	1	1,54
Nepal	1	1,54
Filipinler	1	1,54
Finlandiya	1	1,54
İskoçya	1	1,54
Lesotho	1	1,54
Birleşik Arap Emirlikleri	1	1,54
Toplam	65	100,0

Not. Yüzdelere toplam makale sayısı (n = 65) üzerinden hesaplanmıştır.

Tablo 2 incelendiğinde, en fazla çalışmanın Çin ve Güney Afrika’da yürütüldüğü görülmektedir. Her iki ülke de 12 çalışmayla toplam makalelerin %18,46’sını oluşturmaktadır. Türkiye 10 makaleyle (%15,38) bu ülkeleri izlemektedir. Hong Kong’da altı (%9,23), ABD’de beş (%7,69), Tayvan’da dört (%6,15), Endonezya’da ise üç (%4,62) çalışma yürütülmüştür. Ayrıca üç çalışma uluslararası niteliktedir. Diğer ülkelerin her biri birer çalışmayla temsil edilmektedir.

Makalelerin Desen ve Yöntemlerine Göre Dağılım Bulguları

Tablo 3

Program Liderliği Alanında Yayımlanan Makalelerin Araştırma Deseni ve Yöntemine Göre Dağılımı (n = 65)

Ana Desen	Araştırma Deseni	Araştırma Yöntemi	<i>f</i>	%
Nicel	Deneysel olmayan	Genel Tarama	7	10,8
		İlişkisel (Korelasyonel) Tarama	6	9,2
		Ölçek Geliştirme	2	3,1
		Toplam (Nicel)	15	23,1
Nitel	Etkileşimli	Vaka / Durum Çalışması	23	35,4
		Fenomenolojik	4	6,2
		Yorumlayıcı	3	4,6
		Etnografik / Enstrümantal	3	4,6
		Feminist Araştırma	2	3,1

Ana Desen	Araştırma Deseni	Araştırma Yöntemi	f	%
Ara Toplam (Etkileşimli Nitel)			35	53,8
	Etkileşimsiz	Genel Literatür Derlemesi	2	3,1
		Kavramsal / Kuramsal Analiz	4	6,2
		Sistemik Literatür Taraması	2	3,1
		Doküman Analizi	1	1,5
		Bibliyometrik Analiz	1	1,5
		Öz-Çalışma (Self-Study)	1	1,5
		Ara Toplam (Etkileşimsiz Nitel)	11	16,9
	Toplam (Nitel)		46	70,8
Karma	Karma	Karma Yöntem	4	6,2
		Toplam (Karma)	4	6,2
		Genel Toplam	65	100,0

Not. Yüzdelere toplam makale sayısı (n = 65) üzerinden hesaplanmıştır. Yüzdelere toplamı yuvarlamadan dolayı %100'den farklı görünebilir.

Tablo 3 incelendiğinde, program liderliği alanındaki araştırmaların büyük bölümünün nitel yaklaşımla yürütüldüğü görülmektedir (f = 46, %70,8). Nitel çalışmalar içinde etkileşimli desenler 35 çalışmada (%53,8), etkileşimsiz desenler ise 11 çalışmada (%16,9) kullanılmıştır. Etkileşimli nitel araştırmalar arasında en sık kullanılan yöntem vaka/durum çalışmasıdır (f = 23, %35,4). Nicel yaklaşımla yürütülen çalışmalar toplam 15 çalışmadan oluşmaktadır (%23,1). Nicel araştırmalar içinde genel tarama (f = 7, %10,8), ilişkisel tarama (f = 6, %9,2) ve ölçek geliştirme (f = 2, %3,1) yöntemleri kullanılmıştır. Karma yöntemle yürütülen dört çalışma ise toplam makalelerin %6,2'sini oluşturmaktadır.

Örneklem Gruplarına İlişkin Dağılım Bulguları

Tablo 4

Program Liderliği Alanında Yayımlanan Makalelerin Örneklem Gruplarına Göre Dağılımı (n = 65)

Örneklem grubu	f	%
Öğretmenler	18	27,7
Okul yöneticileri	10	15,4
Öğretmen ve yönetici	10	15,4
Bölüm/zümre başkanları	5	7,7
Okul liderleri	5	7,7
Akademisyen/uzman	5	7,7
Öğretmen adayları	1	1,5
Öğrenci	1	1,5
Literatür/kuramsal	10	15,4
Toplam	65	100,0

Not. Yüzdelere toplam makale sayısı (n = 65) üzerinden hesaplanmıştır.

Tablo 4'te program liderliği alanında incelenen çalışmaların örneklem grupları değerlendirildiğinde, çalışmaların örneklem grubu olarak öğretmenleri (f = 18), okul yöneticilerini (f = 10) ve öğretmen + yönetici gruplarını (f = 10) daha sık tercih ettiği görülmüştür. Bunun yanında literatür/kuramsal nitelikte

yürütülen ve katılımcı örnekleme içermeyen çalışmaların da kayda değer bir paya sahip olduğu ($f = 10$) saptanmıştır.

Makalelerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılım Bulguları

Tablo 5

Program Liderliği Alanında Yayımlanan Makalelerde Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Dağılımı ($n = 65$)

Ana kategori	Veri toplama aracı	<i>f</i>
Görüşme	Yapılandırılmış görüşme	15
	Yarı yapılandırılmış görüşme	18
	Odak grup görüşmesi	2
	Toplam (Görüşme temelli)	35
Anket / Ölçek	Likert tipi anket / ölçek	23
	Açık uçlu anket / ölçek	0
	Diğer (anket/ölçek)	0
	Toplam (Anket / Ölçek)	23
Doküman / Literatür	Doküman incelemesi / belge analizi	4
	Literatür taraması / derleme	5
	Proje dokümanları / planlar	1
	Toplam (Doküman / Literatür)	10
Yansıtıcı / Tamamlayıcı	Yansıtıcı günlükler, atölye notları	1
	Diyaloglar / yazılı etkileşimler	1
	Toplam (Tamamlayıcı)	2
	Genel Toplam	70

Not. Bir makalede birden fazla veri toplama aracı kullanılabildiğinden toplam frekans makale sayısını aşmaktadır. Bu nedenle yüzde değerleri hesaplanmamıştır.

Tablo 5'te veri toplama araçları açısından makaleler incelendiğinde, makalelerde en sık görüşme temelli yaklaşımların kullanıldığı görülmektedir ($f = 35$). Görüşme temelli çalışmalar içinde yarı yapılandırılmış görüşmeler ($f = 18$) öne çıkarken, yapılandırılmış görüşmelerin (Delphi dâhil; $f = 15$) ve odak grup görüşmelerinin ($f = 2$) daha sınırlı kullanıldığı belirlenmiştir. Anket/ölçek temelli veri toplama araçlarının frekansı 23 olup, bu grupta kullanılan araçların tamamı Likert tipi ölçek ve anketlerden oluşmaktadır. Doküman/literatür temelli araçlar ($f = 10$) özellikle doküman incelemesi ve literatür taraması üzerinden kurgulanmış; yansıtıcı/tamamlayıcı araçların ise ($f = 2$) oldukça sınırlı düzeyde raporlandığı görülmüştür.

Makalelerin Veri Analiz Tekniklerine Göre Dağılım Bulguları

Tablo 6

Program Liderliği Alanında Yayımlanan Makalelerde Kullanılan Veri Analiz Tekniklerinin Dağılımı ($n = 65$)

Kategori	Veri analiz teknikleri	<i>f</i>
Betimsel	Betimsel istatistikler (frekans, yüzde, ortalama, ss., grafiklerle gösterim)	5

Kategori	Veri analiz teknikleri	f
	Toplam (Betimsel)	5
Kestirimsel	Korelasyon analizi	6
	Regresyon analizi	7
	t testi	4
	ANOVA	4
	Yapısal eşitlik modellemesi (SEM / zincir aracılık)	3
	Faktör analizi (AFA, DFA, Rasch, KMO–Bartlett)	3
	Diğer (istatistiksel analiz)	2
	Toplam (Kestirimsel)	29
Nitel	Tematik analiz (tematik, yorumlayıcı, eleştirel, karşılaştırmalı, sentez dâhil)	22
	İçerik analizi	5
	Sabit karşılaştırmalı / tümevarımcı kodlama	4
	Söylem, anlatısal ve kavramsal çözümleme	5
	Bibliyometrik / kurumsal mantık analizi	2
	Diğer nitel analizler	2
	Toplam Nitel	40
GENEL TOPLAM		74

Not. Bir makalede birden fazla veri analiz tekniği kullanılabildiğinden toplam frekans makale sayısını aşmaktadır. Bu nedenle yüzde değerleri hesaplanmamıştır.

Tablo 6’da veri analiz teknikleri incelendiğinde, analiz edilen 65 makalede toplam 5 betimsel, 29 kestirimsel ve 40 nitel analiz tekniğinin raporlandığı görülmektedir. Betimsel analiz yapılan çalışmalarda frekans/yüzde, ortalama/standart sapma ve grafikte gösterim gibi temel istatistiklerin kullanıldığı beş çalışma bulunmaktadır. Kestirimsel analizlerin yapıldığı çalışmalarda en sık regresyon analizi (f = 7) ve korelasyon analizi (f = 6) kullanılmış; t-testi (f = 4) ve ANOVA (f = 4) da belirgin biçimde öne çıkmıştır. Bunun yanı sıra yapısal eşitlik modellemesi (SEM/zincir aracılık) ile faktör analizleri (AFA, DFA, Rasch, KMO-Bartlett) her biri üç çalışmada kullanılmıştır; iki çalışmada ise istatistiksel analiz genel bir ifade olarak belirtilmiştir. Nitel analiz teknikleri incelendiğinde tematik analiz (f = 22) açık ara en yaygın yöntem olup; içerik analizi (f=5), söylem/anlatısal/kavramsal çözümlemeler (f =5) ve sabit karşılaştırmalı/tümevarımcı kodlama (f = 4) izlemektedir. Bibliyometrik/kurumsal mantık analizleri (f = 2) ile diğer nitel analizler (f = 2) sınırlı düzeyde kullanılmıştır.

Makalelerin Konu Alanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 7

Program Liderliği Alanında Yayımlanan Makalelerin Konu Alanlarına Göre Dağılımı (n = 65)

Konu alanı	<i>f</i>
Liderlik rolleri ve yaklaşımları	16
Reform-politika-uygulama	12
Kapasite geliştirme/mesleki öğrenme	9
Bağlam-kültür-kimlik-eşitlik	9
Program liderliğinin etkileri ve sonuçları	7
Araştırma eğilimleri ve ölçek geliştirme	6
Teknoloji-dijitalleşme	6

Not. Her makale, baskın konu alanına göre bir kez sınıflandırılmıştır.

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmalarda en sık ele alınan konu alanının liderlik rolleri ve yaklaşımları olduğu görülmektedir ($f = 16$). Bu konu alanını reform-politika-uygulama ($f = 12$) izlemektedir. Kapasite geliştirme/mesleki öğrenme ile bağlam-kültür-kimlik-eşitlik konu alanları dokuzar kez incelenmiştir. Program liderliğinin etkileri ve sonuçları yedi kez; araştırma eğilimleri ve ölçek geliştirme ile teknoloji-dijitalleşme konu alanları ise altışar kez ele alınmıştır.

TARTIŞMA

Makalelerin yayımlanma yıllarına ilişkin eğilimler incelendiğinde, 2010–2019 döneminde 18, 2020–2025 döneminde ise 47 makalenin yayımlandığı görülmektedir. Program liderliği alanındaki yayınların 2020 sonrasında belirgin biçimde arttığı ve en yüksek sayıya 2024 yılında ulaşıldığı belirlenmiştir ($f = 16$, %24,6). Bu artış, COVID-19 pandemisinin eğitim sistemlerinde oluşturduğu dönüşümle birlikte değerlendirilebilir. Pinar (2021), COVID-19 sürecini bir program krizi bağlamında ele almakta ve program liderliğinin kriz dönemlerinde teknik bir yönetim anlayışının ötesine geçerek programı esnetebilme ve insani gereksinimlere yanıt verebilme kapasitesiyle ilişkilendiğini belirtmektedir. Benzer biçimde Harris ve ark. (2020), pandemi sonrasında dijital öğrenme ekosistemlerini yönetme ve öğrenme kayıplarını giderme sorumluluğunun program liderliğini okul ve sistem iyileştirme süreçlerinin merkezine taşıdığını vurgulamaktadır.

2024 yılında gözlenen artış, Türkiye bağlamında aynı dönemde gündeme gelen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli gibi kapsamlı program değişiklikleriyle birlikte düşünülebilir. Okul yöneticilerine programın vizyonunu uygulamaya yansıtma ve öğretim süreçlerini bütüncül biçimde yönetme sorumluluğu yükleyen bu model (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024), program liderliği rollerine yönelik akademik ilgiyi artırmış olabilir. Bununla birlikte, yayın sayısındaki artış ile söz konusu program değişikliği arasında doğrudan nedensel bir ilişki kurmak mümkün değildir. Benzer şekilde Tayvan’da 2019 sonrasında uygulamaya konulan 108 Curriculum Guidelines’in oluşturduğu liderlik gereksiniminin, program liderliği araştırmalarına yönelik bölgesel ilgiyi artırdığı söylenebilir (Lin & Chen, 2024). Nasution ve Indrasari (2024), son 20 yıldaki program değişimlerini ele aldıkları sistematik derlemede, öğretmenlerin reformları kavramsal olarak benimsemelerine rağmen teknik yetersizlikler nedeniyle uygulamada güçlük yaşayabildiklerini göstermiştir. Bu durum, araştırmacıların odağının programın ne olması gerektiği sorusundan programın okulda nasıl yönetileceği sorusuna doğru kaydığını düşündürmektedir. Bu sonuç, Karsantık’ın (2026) son beş yılda program liderliğinin bağımsız bir uzmanlık alanı olarak yükseldiğine ilişkin değerlendirmesiyle de örtüşmektedir.

Ülkelere göre dağılım incelendiğinde Hong Kong ($f = 6$, %9,23) ve ABD ($f = 5$, %7,69) bağlamında yürütülen çalışmaların da literatürde dikkate değer bir yer tuttuğu, diğer ülkelerdeki çalışmaların ise

çoğunlukla tekil örneklerle sınırlı kaldığı görülmektedir. Genel dağılım, araştırmaların ağırlıklı olarak Asya ve Afrika bağlamlarında yoğunlaştığını göstermektedir. Çin’de merkezi eğitim politikaları ile yerel uygulamalar arasındaki uyum sorunu, programın uygulanmasında öğretmenlerin stratejik ve aracı rollerini daha görünür hâle getirmiştir (Shan & Chen, 2022; Wang ve ark., 2022). Güney Afrika’da ise apartheid sonrası dönemde yaşanan yapısal dönüşüm ve sosyal adalet arayışı, program liderliği araştırmalarının artmasına zemin hazırlamıştır (Bessong & Ogina, 2022; Tapala ve ark., 2021). Türkiye’de sık ve kapsamlı eğitim reformlarının oluşturduğu belirsizlik ortamında okul yöneticilerinin üstlendiği arabuluculuk ve yerelleştirme işlevleri de bu alandaki çalışmaların çoğalmasını desteklemiş olabilir (Bayırlı & Balci, 2021). Bu bulgular, program liderliğinin yalnızca teknik bir yönetim ya da idari koordinasyon işlevi olmadığını; yapısal reformların, toplumsal dönüşümlerin ve kültürel-politik gerilimlerin yönetilmesinde stratejik bir rol üstlendiğini göstermektedir.

Araştırma deseni ve yöntemine ilişkin bulgular, program liderliği alanındaki çalışmaların ağırlıklı olarak nitel yaklaşımla yürütüldüğünü göstermektedir ($f = 46$, %70,8). Bu durum, program liderliğinin çok aktörlü, bağlama duyarlı ve süreç odaklı yapısının derinlemesine incelenmesini gerektirmesiyle açıklanabilir. Bu eğilim, Karsantık (2026) tarafından 68 makale üzerinde gerçekleştirilen sistematik derlemenin sonuçlarıyla da uyumludur. Nitel çalışmaların kendi içindeki dağılımında etkileşimli desenlerin baskın olduğu ($f = 35$, %53,8) ve en sık kullanılan yöntemin vaka/durum çalışması olduğu belirlenmiştir ($f = 23$, %35,4). Program liderliğinin okul kültürü, güç ilişkileri ve insan etkileşimleriyle biçimlenen sosyal bir olgu olması, vaka/durum çalışmalarının yaygınlığını açıklayabilir. Ylimaki (2012), liderliğin politik ve çatışmalı doğasının çözümlenebilmesi için bağlama dayalı ve derinlemesine incelemelerin gerekli olduğunu vurgulamaktadır.

Fenomenolojik ($f = 4$) ve feminist araştırma ($f = 2$) gibi desenlerin kullanılması, araştırmacıların yalnızca liderlik görevlerine değil, liderlerin yaşantılarına ve cinsiyet ile güç ilişkileri gibi sosyolojik boyutlara da yöneldiğini göstermektedir. Nasution ve Indrasari’nin (2024) belirttiği üzere öğretmenlerin değişime yönelik duygusal tepkileri, etkileşimli ve yorumlayıcı desenler yoluyla daha ayrıntılı biçimde ortaya çıkarılabilir.

Nicel çalışmaların toplam içindeki payı %23,1’dir ($f = 15$). Nicel grupta genel tarama ($f = 7$) ve ilişkisel tarama ($f = 6$) öne çıkarken ölçek geliştirme çalışmalarının sınırlı kalması ($f = 2$, %3,1), alanın ölçme araçları bakımından gelişimini sürdürdüğünü düşündürmektedir. Wang ve ark. (2022) tarafından Çin’in kırsal bölgelerinde yürütülen geniş ölçekli tarama çalışması, liderlik algısının demografik ve bölgesel değişkenlere göre nasıl farklılaştığını ortaya koyarak alandaki geniş örneklemli nicel araştırmalara duyulan gereksinimi göstermiştir. Nicel çalışma sayısının sınırlı olması, program liderliği uygulamalarının öğrenci başarısı ve okul çıktıları üzerindeki etkilerinin ölçülmesini güçleştirebilir.

Karma yöntem çalışmalarının sayıca az olması da dikkat çekmektedir ($f = 4$, %6,2). Xu (2022), program liderliği araştırmalarının geleceğinde çoklu yöntemlerin önemini vurgulamaktadır. Buna karşın mevcut bulgular, nitel ve nicel verileri birlikte kullanan araştırmaların sınırlı kaldığını göstermektedir. Alanın, liderliğin nasıl yürütüldüğünü açıklayan vaka çalışmalarının yanı sıra liderliğin düzeyini, etkisini ve etki mekanizmalarını test eden nicel ve karma yöntem araştırmalarıyla geliştirilmesi gerekmektedir.

İncelenen çalışmaların ağırlıklı olarak öğretmenlere odaklanması, liderliğin geleneksel hiyerarşik bir konumdan uzmanlık temelli ve dağıtılmış bir uygulamaya doğru evrilmesiyle açıklanabilir. Mitchell ve ark. (2022), öğretmenlerin konu alanı uzmanlıklarının onları program yapıcı ve program lideri konumuna taşıyabildiğini göstermektedir. Wang ve ark. (2022) ise Çin’in kırsal bölgelerinde yürüttükleri araştırmada reform başarısının yalnızca okul müdürlerinin liderliğine değil, programı fiilen uygulayan öğretmenlerin liderlik istekliliği ve eyleyciliğine de bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Shabalala ve ark. (2023b), çevre eğitimi bağlamında liderliğin tek bir kişide toplanamayacağını ve

öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarıyla dağıtılmış biçimde hayata geçirildiğini belirtmektedir. Bu nedenle öğretmen odaklı çalışmaların fazlalığı, program liderliğinin okulun farklı düzeylerine yayıldığını göstermektedir (Shan & Chen, 2022).

Okul yöneticileri ise özellikle reform ve kriz dönemlerinde stratejik bir arabulucu rolü üstlenmektedir. Mäkiharju ve Hilli (2025), Finlandiya'daki okul müdürlerinin ulusal program hedefleri ile yerel okul kültürü arasında köprü kurduklarını; Ralebese ve ark. (2025) ise Güney Afrika'daki ilköğretim müdürlerinin öğretimsel liderlik uygulamalarının program reformlarının hayata geçirilmesinde belirleyici olduğunu göstermektedir. DeMatthews (2014) de okul yöneticilerini yalnızca idari süreçleri yürüten kişiler olarak değil, okulun öğrenme vizyonunu yöneten temel aktörler olarak tanımlamaktadır.

Örneklem grupları açısından bir başka önemli bulgu, öğretmen ve yönetici kategorileri arasında yer alan orta kademe yöneticilerin, özellikle bölüm ve zümre başkanlarının, görece sınırlı sayıda çalışmada ele alınmasıdır. Tapala ve ark. (2021) ile Chabalala ve Naidoo (2021), zümre başkanlarının yönetsel baskılar ile öğretimsel zorlukları eş zamanlı olarak karşılamak zorunda kalan kritik aktörler olduğunu; ancak bu grubun araştırmalarda yeterince temsil edilmediğini vurgulamaktadır.

Katılımcı içermeyen kuramsal çalışmaların %15,4'lük payı, program liderliği alanındaki teorik inşanın devam ettiğini göstermektedir. Harris ve ark. (2020) ile Uljens ve Ylimaki (2017) gibi çalışmalar, ampirik veri toplamaktan çok program liderliğini sistem iyileştirme ve eğitimsel liderlik kuramı bağlamında yeniden kavramsallaştıran temel metinler olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte Doğan-Taş ve Duman (2025), 124 yayın üzerinde gerçekleştirdikleri bibliyometrik analizde program liderliği çalışmalarının çoğunlukla eğitim yöneticileri ve program geliştiriciler etrafında yoğunlaştığını, farklı paydaşların görüşlerine daha fazla yer verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Öğrencilerin ve diğer okul paydaşlarının örneklem olarak sınırlı biçimde ele alınması, alanın önemli sınırlılıklarından biridir.

Görüşme temelli araçların yaygın kullanılması, program liderliğinin teknik bir ölçümden çok katılımcıların deneyimlerini ve anlamlandırma süreçlerini ortaya çıkarmaya dayalı doğasıyla ilişkilendirilebilir. Mäkiharju ve Hilli (2025), Finlandiya'daki okul müdürlerinin ulusal politika ile yerel uygulamalar arasındaki arabuluculuk rollerini çözümlemek için görüşmelerin sağladığı esneklikten yararlanmışlardır. Benzer biçimde Shabalala ve ark. (2023a), liderlerin çevre eğitimine ilişkin algılarını ve kabullerini ortaya çıkarmak amacıyla katılımcıların kendi ifadelerine dayanan görüşmeleri kullanmışlardır.

Anket ve ölçek temelli araçların tamamının Likert tipi olması ($f = 23$), alandaki araştırmaların liderlik algılarını ve etki düzeylerini ölçmeye yöneldiğini göstermektedir. Wang ve ark. (2022), bu yöntemi kullanarak geniş bir örneklemde öğretmenlerin program liderliği eyleyciliğini etkileyen faktörleri istatistiksel olarak modellemiştir. Buna karşılık doküman ve literatür temelli araçların ($f = 10$), yansıtıcı araçların ($f = 2$) ve özellikle gözlem tekniğinin sınırlı kullanılması önemli bir yöntemsel eksikliklerdir. Bu durum, araştırmaların program liderlerinin uygulamada ne yaptıklarından çok ne söylediklerine odaklanmasına yol açabilir. Bessong ve Ogina (2022), görüşmeleri gözlem verileriyle destekleyerek liderliğin sınıf içindeki yansımalarını daha doğrudan incelemiş ve bu sınırlılığı azaltmıştır. Sonuç olarak mevcut literatür, Karsantık'ın (2026) da belirttiği gibi, beyana dayalı veri toplama araçlarının ağırlıkta olduğu bir görünüm sergilemekte ve eylem odaklı araçlarla çeşitlendirilmeye gereksinim duymaktadır.

Veri analiz tekniklerine ilişkin bulgular, program liderliği çalışmalarının büyük bölümünün süreci, deneyimi ve anlamlandırmayı açıklamaya yöneldiğini göstermektedir. Tematik analiz; öğretmenlerin liderlik gelişimini (Wan, 2024), zümre başkanlarının eğitim gereksinimlerini (Tapala, 2024) ve öğretmenlerin program uygulama deneyimlerini (Manzi & Moreeng, 2024) incelemek amacıyla kullanılmıştır. Buna karşılık fenomenolojik, söylemsel ve anlatısal çözümlemelerden yararlanan çalışmaların daha sınırlı olduğu görülmektedir (Morrissey, 2025; Wan & Leung, 2022). Bu sınırlılık, liderlik olgusunun güç ilişkileri ve ideolojik çatışmalar gibi politik ve sosyolojik katmanlarının yeterince

ayrıntılı incelenmesini güçleştirebilir (Karsantık, 2026).

Kestirimsel analizlerde regresyon ($f = 7$) ve korelasyon ($f = 6$) öne çıkmıştır. Bu durum, çalışmaların yalnızca grup farklılıklarını inceleyen t testi ve ANOVA gibi analizlerle sınırlı kalmayıp değişkenler arasındaki ilişkileri ve yordama gücünü test etmeye yöneldiğini göstermektedir. Regresyon analizlerinin yapay zekâ temelli program yenilikleri (Halomoan ve ark., 2024), program uygulama etkililiği (Li & Luo, 2025) ve yenilikçi düşünme eğilimi (Taşkıran ve ark., 2024) gibi çıktıları açıklamak amacıyla kullanılması bu eğilimi desteklemektedir.

Bununla birlikte ileri düzey modelleme teknikleri sınırlı kalmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi ve zincir aracılık analizleri ($f = 3$) ile faktör analizi ve ölçek çalışmalarının ($f = 3$) düşük sayıda olması, alanın etki mekanizmalarını test eden araştırmalara gereksinim duyduğunu göstermektedir. Lv ve Ding (2022), Qu ve ark. (2025) ile Aydın Sesli ve Akpolat (2024) gibi çalışmalarda yordayıcı analizler kullanılmaya başlanmış olsa da bu yöntemler genel literatürde yaygın değildir. Benzer biçimde karma yöntem araştırmaları (Abudu & Quansah, 2026; Bolat & Baş, 2023) sayıca sınırlıdır. Genel olarak alanın güçlü yönü, nitel araştırmalar aracılığıyla program liderliğini kendi bağlamı içinde açıklayabilmesidir. Geliştirilmesi gereken yönler ise nitel bulguların daha güçlü kuramsal çerçevelerle ilişkilendirilmesi, nicel araştırmalarda aracılık ve yapısal eşitlik modellemesi gibi mekanizma testlerinin artırılması ve ölçek geliştirme ile doğrulama çalışmalarının güçlendirilmesidir (Bayırlı & Balcı, 2021; Derin & Küçükoğlu, 2025; Keski & Taş, 2025). Karma yöntemlerin yaygınlaşması da nicel bulguların nitel açıklamalarla desteklenmesine ve sonuçların daha güvenilir ve açıklayıcı hâle gelmesine katkı sağlayabilir.

Araştırmaların çoğunlukla program liderliğinin kimler tarafından ve nasıl yürütüldüğünü açıklamaya yöneldiği görülmektedir. Liderlik rolleri ve yaklaşımları temasının öne çıkması ($f = 16$), liderliğin yalnızca bir unvan ya da makamla sınırlı görülmediğini, okul içinde farklı aktörlere yayılan dağıtılmış bir süreç olarak ele alındığını düşündürmektedir. Öğretmen liderliğinin zaman içinde geliştiğini gösteren bulgular (Wan, 2024) ile program liderliği rollerinin makama yakınlık ve kıdem gibi sermaye unsurlarından etkilenebildiğini ortaya koyan sonuçlar (Morrissey, 2025), bu temanın kapsamını açıklamaktadır.

Reform-politika-uygulama temasının ikinci sırada yer alması ($f = 12$), program liderliğinin çoğu zaman yukarıdan gelen reformların okulun yerel koşullarına uyarlanması süreciyle ilişkilendirildiğini göstermektedir. Liderler, merkezî politikalar ile okulun kültürel gereksinimleri arasında arabulucu bir rol üstlenebilmekte (Ylimaki, 2012) ve ulusal hedefler ile öğretmen uygulamaları arasında müzakereci bir konumda bulunabilmektedir (Mäkiharju & Hilli, 2025).

Kapasite geliştirme ve mesleki öğrenme ($f = 9$) ile bağlam, kültür, kimlik ve eşitlik ($f = 9$) temalarının aynı düzeyde görünmesi, program liderliğinin yalnızca uygulamayı koordine etmekle sınırlı olmadığını göstermektedir. Program liderliği bir yandan öğretmenlerin programı anlama ve yorumlama kapasitesi, program okuryazarlığı ve öz yeterlik gibi yeterliklerle güçlenirken (Bolat & Baş, 2023), diğer yandan zümre başkanları gibi orta kademe liderlerin yapısal destek ve eğitim gereksinimleriyle ilişkilidir (Tapala, 2024). Bağlam, kültür, kimlik ve eşitlik temasının görünürlüğü ise her bağlama uyan tek bir liderlik modeli yaklaşımını zayıflatmaktadır. Kırsal koşullar ve yerel beklentiler liderlik eyleyciliğini biçimlendirmekte (Wang ve ark., 2022), standartlaşma baskısının arttığı durumlarda liderliğin eşitlik açısından etik bir duruş geliştirmesi gerekmektedir (Ylimaki, 2012).

Program liderliğinin etkileri ve sonuçları temasının daha düşük bir sıklıkta yer alması ($f = 7$), literatürün ağırlıklı olarak liderliğin nasıl yürütüldüğü sorusuna odaklandığını; liderliğin hangi mekanizmalar yoluyla hangi sonuçları ürettiğine ilişkin kanıtların görece sınırlı kaldığını düşündürmektedir. Bununla birlikte bazı araştırmalarda etki mekanizmalarının doğrudan test edildiği görülmektedir. Program

farkındalığının okul etkililiği üzerinde zincirleme aracılık yoluyla etkili olabildiğini gösteren Lv ve Ding'in (2022) çalışması ile program liderliği algısının öğretmen yeterliği ve okul iklimi arasındaki ilişkide aracı rolünü ortaya koyan Aydın Sesli ve Akpolat'ın (2024) çalışması bu kapsamda örnek verilebilir.

Araştırma eğilimleri ve ölçek geliştirme temasının görünürlüğü ($f = 6$), alanın psikometrik ve yöntemsel altyapısını güçlendirme çabasına işaret etmektedir. Program liderliğini ölçmeye yönelik özgün yapılar (Derin & Küçükoğlu, 2025) ile liderlik davranışlarını program, öğretim ve değerlendirme yönetimi gibi boyutlarda standartlaştırma girişimleri (Bayırlı & Balcı, 2021) bu yönelimi desteklemektedir.

Teknoloji ve dijitalleşme temasının frekansının görece düşük olması ($f = 6$), dijital dönüşümün henüz alanın baskın konusu hâline gelmediğini düşündürmektedir. Karsantık (2026), teknolojinin birçok çalışmada araç düzeyinde kaldığını belirtmektedir. Bununla birlikte yapay zekâ temelli yenilik ve dijital program liderliğini doğrudan ele alan çalışmaların görünür hâle gelmesi (Halomoan ve ark., 2024; Qu ve ark., 2025), teknoloji ve dijitalleşme eğiliminin güçlenmeye başladığına işaret etmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, 2010–2025 yılları arasında program liderliği alanında yayımlanan 65 makalenin araştırma eğilimlerini ortaya koymuştur. Yayınların 2020 sonrasında belirgin biçimde arttığı ve en yüksek sayıya 2024 yılında ulaştığı belirlenmiştir ($f = 16$, %24,6). Bu yılı 2022 ($f = 9$, %13,8) ve 2021 ($f = 8$, %12,3) izlemiştir. Ülke dağılımında Çin ve Güney Afrika eşit sayıda çalışmayla ilk sırada yer alırken ($f = 12$, %18,46), Türkiye üçüncü sırada bulunmuştur ($f = 10$, %15,38). Bu sonuçlar, program liderliği araştırmalarının özellikle eğitim reformlarının ve yapısal dönüşümlerin yoğun biçimde yaşandığı ülke bağlamlarında görünürlük kazandığını göstermektedir.

Yöntemsel eğilimler, çalışmaların büyük ölçüde nitel yaklaşımla yürütüldüğünü göstermiştir ($f = 46$, %70,8). Nitel araştırmalar içinde etkileşimli desenler ($f = 35$, %53,8) ve özellikle vaka/durum çalışmaları ($f = 23$, %35,4) öne çıkmıştır. Nicel araştırmaların toplam içindeki payı %23,1'dir ($f = 15$); bu grupta genel tarama ($f = 7$, %10,8) ve ilişkisel/korelasyonel tarama ($f = 6$, %9,2) yöntemleri daha sık kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmalarının sınırlı kalması ($f = 4$, %6,2), alanın farklı veri türlerini bütünleştiren araştırma desenleri bakımından geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

İncelenen çalışmaların örneklem gruplarında öğretmenler ilk sırada yer almıştır ($f = 18$, %27,7). Okul yöneticileri, öğretmen ve yöneticilerin birlikte ele alındığı gruplar ile katılımcı içermeyen kuramsal çalışmalar eşit sıklıkta temsil edilmiştir (her biri $f = 10$, %15,4). Veri toplama sürecinde toplam 70 araç raporlanmış; görüşme temelli araçlar ($f = 35$) ve Likert tipi anket/ölçekler ($f = 23$) öne çıkmıştır. Veri analizinde ise 74 analiz tekniği belirlenmiş; nitel analizler ($f = 40$) ilk, kestirimsel nicel analizler ($f = 29$) ikinci sırada yer almış ve tematik analiz en sık kullanılan teknik olmuştur ($f = 22$). Bu görünüm, program liderliği araştırmalarının büyük ölçüde katılımcı beyanlarına ve nitel çözümlemelere dayandığını göstermektedir.

Konu alanları bakımından liderlik rolleri ve yaklaşımları ($f = 16$) ile reform-politika-uygulama ($f = 12$) temaları öne çıkmıştır. Bunları kapasite geliştirme/mesleki öğrenme ($f = 9$), bağlam-kültür-kimlik-eşitlik ($f = 9$), program liderliğinin etkileri ve sonuçları ($f = 7$), araştırma eğilimleri ve ölçek geliştirme ($f = 6$) ile teknoloji-dijitalleşme ($f = 6$) izlemiştir. Genel olarak alanın, program liderliğinin kimler tarafından ve nasıl yürütüldüğünü açıklayan rol ve süreç odaklı araştırmalarda yoğunlaştığı; liderliğin öğrenci, öğretmen ve okul çıktıları üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmaların ise görece sınırlı kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

1. Program liderliği alanında nitel araştırmaların baskın olması ($f=46$) nedeniyle, gelecekte nicel ve karma yöntem araştırmalarına daha fazla yer verilerek farklı veri türlerinin birbirini desteklemesi sağlanabilir.
2. Vaka/durum çalışmalarının yoğunluğunun ötesine geçilerek fenomenoloji, etnografi, eleştirel söylem analizi, anlatı araştırması ve eylem araştırması gibi farklı nitel desenlerden yararlanılabilir.
3. Örneklem çeşitliliğini artırmak amacıyla öğretmenler ve okul yöneticilerinin yanı sıra öğrencilerin, velilerin, bölüm ve zümre başkanlarının ve program geliştirme uzmanlarının yer aldığı çok paydaşlı araştırmalar yürütülebilir.
4. Görüşme ve anket gibi beyana dayalı araçların ağırlığını dengelemek için doğrudan gözlem, video kaydı analizi, doküman analizi ve performans göstergeleri gibi eylem ve uygulama odaklı veri kaynaklarından daha fazla yararlanılabilir.
5. Program liderliğinin öğrenci başarısı, öğretmen gelişimi, okul iklimi ve program uygulama etkililiği üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini incelemek amacıyla boyamsal araştırmalar, ölçek geliştirme ve doğrulama çalışmaları ile yapısal eşitlik modellemesi ve aracılık analizleri gibi ileri düzey teknikler artırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abudu, A. M., & Quansah, J. Y. D. (2026). Mediating role of educational leadership practices on collaborative curriculum design in higher education in Ghana. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 18(4), 1259–1274. <https://doi.org/10.1108/JARHE-06-2024-0308>
- Akbaş, O., Duman, S. N., & Keskin, A. (2021). Eğitim programı liderliği yeterlilikleri üzerine bir araştırma. *Turkish Journal of Primary Education*, 6(2), 157–179. <https://doi.org/10.52797/tujped.1014824>
- Aksu, A. (2009). Kriz yönetimi ve vizyoner liderlik. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 4(15), 2435–2450.
- Aydın Sesli, M., & Akpolat, T. (2024). Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliğinin okul iklimine etkisinde program liderliği algısının aracı etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1365–1384. <https://doi.org/10.51460/baedb.1481313>
- Ayık, A., & Şayir, G. (2014). Okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 253–279. <https://doi.org/10.17755/esosder.39460>
- Balkan Akan, B., & Ünsar, A. S. (2019). Karizmatik liderlik iletişim becerilerinin etik davranışlara etkisi üzerine bilişim sektöründe bir uygulama. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(5), 83–93. <https://doi.org/10.18506/anemon.472331>
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim yönetimi*. Gül Yayınevi.
- Bayırlı, A. (2022). Eğitim programı lideri olarak Anadolu lisesi okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1634–1655. <https://doi.org/10.24315/tred.1022374>
- Bayırlı, A., & Balcı, A. (2021). Okul müdürlerinin eğitim programı liderliğini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 1252–1276. <https://doi.org/10.37217/tebd.938818>
- Bellibaş, M. Ş., & Liu, Y. (2018). The effects of principals' perceived instructional and distributed leadership practices on their perceptions of school climate. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 226–244. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1147608>

- Bessong, R. (2024). Creating space for teachers as curriculum leaders in secondary schools. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(8), 265–288. <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.8.14>
- Bessong, R., & Ogina, T. (2022). Teachers as curriculum leaders in secondary schools in Vhembe District, South Africa. *South African Journal of Education*, 42(Suppl. 1), Article 2244. <https://doi.org/10.15700/saje.v42ns1a2244>
- Bolat, Y., & Baş, M. (2023). İki önemli öğretmenlik mesleği yeterliği: Eğitim programı okuryazarlığı ve eğitim programı liderliği. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(2), 294–330. <https://doi.org/10.33308/26674874.2023372541>
- Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 595–616. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.10.004>
- Bryman, A. (2007). Effective leadership in higher education: A literature review. *Studies in Higher Education*, 32(6), 693–710. <https://doi.org/10.1080/03075070701685114>
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi.
- Can, N. (2009). Yenilenen ilköğretim programlarının uygulanmasında okul müdürünün liderlik rolleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 175–192.
- Cardno, C. (2006). Leading change from within: Action research to strengthen curriculum leadership in a primary school. *School Leadership & Management*, 26(5), 453–471. <https://doi.org/10.1080/13632430601007907>
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. Pegem Akademi.
- Çelik, V., Ünlü, M., Aksoy, S., Sarı, D. G., & Öztürk, A. (2024). Okul müdürlerinin eğitim programı liderliğinin incelenmesi. *International QMX Journal*, 3(1), 317–332.
- Chabalala, G., & Naidoo, P. (2021). Teachers' and middle managers' experiences of principals' instructional leadership towards improving curriculum delivery in schools. *South African Journal of Childhood Education*, 11(1), Article a910. <https://doi.org/10.4102/sajce.v11i1.910>
- Davies, B., & Davies, B. J. (2004). Strategic leadership and school improvement. *International Studies in Educational Administration*, 32(3), 11–21.
- DeMatthews, D. E. (2014). How to improve curriculum leadership: Integrating leadership theory and management strategies. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 87(5), 192–196. <https://doi.org/10.1080/00098655.2014.911141>
- Demir, E., & Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1516–1528. <https://doi.org/10.24315/tred.858813>
- Demir, K. (2008). Transformational leadership and collective efficacy: The moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 93–112.
- Derin, A., & Küçükoğlu, A. (2025). Curriculum leadership in higher education: A scale development research. *Journal of University Research*, 8(3), 357–379. <https://doi.org/10.32329/uad.1697279>
- Doğan-Taş, İ., & Duman, S. N. (2025). Müfredat liderliği üzerine araştırma: Bibliyometrik bir analiz. *Uluslararası Müfredat ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 15(1), 1–28. <https://doi.org/10.31704/ijocis.1465063>
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta.

- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. M., & Boschee, B. F. (2018). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation* (5th ed.). SAGE Publications.
- Gül, H., & Çöl, G. (2003). Atıf teorisinde belirtilen karizmatik lider özelliklerinin üçlü örgütsel bağlılık modeliyle ilişkileri üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 17(3–4), 163–185.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 531–548.
- Hallinger, P., & Murphy, J. F. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217–247. <https://doi.org/10.1086/461445>
- Hallinger, P., & Murphy, J. F. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational Leadership*, 45(1), 54–61.
- Halomoan, H., Hakiki, M., Ramadhan, M. A., Hidayah, Y., Fakhri, J., Aljamaliah, S. N. M., & Hamid, M. A. (2024). Integrating principal leadership and teacher roles with AI-based ‘Merdeka’ curriculum innovation: The quantitative research. *TEM Journal*, 13(4), 3397–3404. <https://doi.org/10.18421/TEM134-73>
- Handler, B. (2010). Teacher as curriculum leader: A consideration of the appropriateness of that role assignment to classroom-based practitioners. *International Journal of Teacher Leadership*, 3(3), 32–42.
- Harris, A., Jones, M., & Crick, T. (2020). Editorial: Curriculum leadership: A critical contributor to school and system improvement. *School Leadership & Management*, 40(1), 1–4. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1704470>
- Hawthorne, R. K., & Henderson, J. G. (2000). *Rethinking school improvement: A guide to professional development*. Rowman & Littlefield.
- Heck, R. H., Larsen, T. J., & Marcoulides, G. A. (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 94–125. <https://doi.org/10.1177/0013161X90026002002>
- Jacobs, H. H. (1997). *Integrating curriculum and assessment K–12*. ASCD.
- Kagan, S. L., & Bowman, B. T. (Eds.). (1997). *Leadership in early care and education*. National Association for the Education of Young Children.
- Karsantık, Y. (2026). A systematic review of curriculum leadership research: Descriptive, methodological and outcomes-based synthesis. *British Educational Research Journal*, 52(1), 720–749. <https://doi.org/10.1002/berj.70032>
- Keçecioglu, T. (1998). *Liderlik ve liderler*. KalDer Yayınları.
- Keski, C., & Taş, İ. D. (2025). The perception scale for curriculum leadership: Validity and reliability study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 12(2), 367–386. <https://doi.org/10.21449/ijate.1518335>
- Kihara, T., Yano, H., & Mori, H. (2013). Development of a new curriculum leadership model with a focus on its relation to the professional learning communities. In M. A. Flores, A. A. Carvalho, F. I. Ferreira, & M. T. Vilaça (Eds.), *Back to the future: Legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research* (pp. 115–128). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-240-2_7
- Kotter, J. P. (2001). What leaders really do. *Harvard Business Review*, 79(11), 85–96.

- Krug, S. E. (1992). Instructional leadership: A constructivist perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 430–443. <https://doi.org/10.1177/0013161X92028003012>
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. ASCD.
- Lee, J. C.-K., & Dimmock, C. (1999). Curriculum leadership and management in secondary schools: A Hong Kong case study. *School Leadership & Management*, 19(4), 455–481. <https://doi.org/10.1080/13632439968970>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. National College for School Leadership.
- Li, X., & Luo, F. (2025). The influence of teacher curriculum leadership on the implementation effectiveness of curriculum ideological and political education. *International Educational Research*, 8(2), 141–151. <https://doi.org/10.30560/ier.v8n2p141>
- Lin, K. P., & Chen, C. C. (2024). Curriculum leadership in a rural indigenous high school in Taiwan implementing the 108 Curriculum Guidelines. *British Educational Research Journal*, 50(5), 2260–2278. <https://doi.org/10.1002/berj.4023>
- Lv, L., & Ding, Y. (2022). Research on the mechanism of principal curriculum leadership components in primary and secondary schools: An empirical study based on PLS-SEM. *Journal of East China Normal University (Educational Sciences)*, 40(3), 20–29. <https://doi.org/10.16382/j.cnki.1000-5560.2022.03.003>
- Mäkiharju, A., & Hilli, C. (2025). Curriculum leadership of cross-curricular teaching in lower secondary school: The Finnish principal as a mediator. *Journal of Curriculum Studies*, 57(2), 111–132. <https://doi.org/10.1080/00220272.2024.2323584>
- Manzi, W. I., & Moreeng, B. B. (2024). Curriculum leadership and support for enhanced economics curriculum implementation. *African Perspectives of Research in Teaching and Learning*, 8(1), 23–38.
- Marlow, L., & Minehira, K. (1996). The effect of teacher empowerment on the implementation of the curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12(1), 38–52.
- Mihelič, K. K., Lipičnik, B., & Tekavčič, M. (2010). Ethical leadership. *International Journal of Management & Information Systems*, 14(5), 31–42. <https://doi.org/10.19030/ijmis.v14i5.11>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Ortak metin*. https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/ortak_metin.pdf
- Mitchell, D., Hanus, M., Béneker, T., Biddulph, M., Leininger-Frézal, C., Zwartjes, L., & Donert, K. (2022). Enhancing teachers' expertise through curriculum leadership—Lessons from the GeoCapabilities 3 project. *Journal of Geography*, 121(5–6), 162–172. <https://doi.org/10.1080/00221341.2022.2149838>
- Morrissey, B. (2025). De-mystifying the 'Cinderella' leadership model: Premia in the practice of curriculum leadership. *Educational Management Administration & Leadership*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/17411432251386325>
- Murphy, S. E., & Riggio, R. E. (Eds.). (2007). *The future of leadership development*. Psychology Press.
- Nasution, I. N., & Indrasari, S. Y. (2024). Twenty years of change: A systematic literature review of Indonesian teachers' responses to curriculum change. *Jurnal Kependidikan: Jurnal Hasil Penelitian dan Kajian Kepustakaan di Bidang Pendidikan, Pengajaran dan Pembelajaran*, 10(1), 100–112. <https://doi.org/10.33394/jk.v10i1.10633>
- Neumerski, C. M. (2013). Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here? *Educational*

- Administration Quarterly*, 49(2), 310–347. <https://doi.org/10.1177/0013161X12456700>
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Pearson.
- Özdemir, M. (2003). Etik liderlik ve sosyal sorumluluk. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5(1), 29–39.
- Özdemir, S., & Sezgin, F. (2002). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30, 255–279.
- Pinar, W. F. (2021). Curriculum and the COVID-19 crisis. *Prospects*, 51, 299–311. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09560-y>
- Qu, M., Li, B., & Gong, L. (2025). A study of the mechanisms influencing the development of teachers' curriculum leadership in the context of digital transformation. *Journal of East China Normal University (Educational Sciences)*, 43(7), 96–107. <https://doi.org/10.16382/j.cnki.1000-5560.2025.07.008>
- Ralebese, M. D., Jita, L. C., & Badmus, O. T. (2025). Examining primary school principals' instructional leadership practices: A case study on curriculum reform and implementation. *Education Sciences*, 15(1), Article 70. <https://doi.org/10.3390/educsci15010070>
- Ross, D. J., & Cozzens, J. A. (2016). The principalship: Essential core competencies for instructional leadership and its impact on school climate. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9), 162–176. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i9.1562>
- Shabalala, N. P., Hebe, H., & Mnguni, L. (2023a). Characterization of curriculum leadership by South African school leaders and teachers in environmental education. *Problems of Education in the 21st Century*, 81(3), 401–415. <https://doi.org/10.33225/pec/23.81.401>
- Shabalala, N. P., Hebe, H., & Mnguni, L. (2023b). Distributed leadership: A potential agency for traversing power relations as impediments to curriculum transformation and implementation of environmental education. *Jurnal Penelitian dan Pembelajaran IPA*, 9(1), 29–57. <https://doi.org/10.30870/jppi.v9i1.19500>
- Shan, Y., & Chen, J. (2022). Teaching research group leaders' perceptions of their engagement in curriculum leadership. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 944445. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.944445>
- Singh, V. (2017). Curriculum leadership. In S. Pandey (Ed.), *Knowledge and curriculum* (pp. 35–47). IGNOU.
- Şişman, M. (2000). *Öğretimsel liderlik*. Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2004). *Öğretimsel liderlik*. Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2014). *Etkili okullar*. Pegem Akademi.
- Sorenson, R. D., Goldsmith, L. M., Méndez, Z. Y., & Maxwell, K. T. (2011). *The principal's guide to curriculum leadership*. Corwin Press.
- Sözbilir, M., & Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey. *Essays in Education*, 24(1), Article 3.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Stabback, P. (2016). *What makes a quality curriculum?* (In-Progress Reflection No. 2 on Current and Critical Issues in Curriculum and Learning). UNESCO International Bureau of Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975>
- Tapala, T. T. (2024). Curriculum leadership training modalities for departmental heads: Perceptions

- from South African. *Research in Educational Policy and Management*, 6(2), 58–76. <https://doi.org/10.46303/repam.2024.22>
- Tapala, T. T., van Niekerk, M. P., & Mentz, K. (2021). Curriculum leadership barriers experienced by heads of department: A look at South African secondary schools. *International Journal of Leadership in Education*, 24(6), 771–788. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1740796>
- Taşkıran, A., Yazıcı, S., & Kapıcıoğlu Bingöl, M. (2024). Okul müdürlerinin program liderliği ile öğretmenlerin inovatif düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 30–40. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10969007>
- Taylor, S. N., Cornelius, C. J., & Colvin, K. (2014). Visionary leadership and its relationship to organizational effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 35(6), 566–583. <https://doi.org/10.1108/LODJ-10-2012-0130>
- The Wallace Foundation. (2013). *The school principal as leader: Guiding schools to better teaching and learning* (Expanded ed.). <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-09/the-school-principal-as-leader-guiding-schools-to-better-teaching-and-learning-2nd-ed.pdf>
- Turan, S. (Ed.). (2023). *Eğitimde liderlik: Model, teori ve uygulama*. Asos Yayınları.
- Uljen, M., & Ylimaki, R. M. (Eds.). (2017). *Bridging educational leadership, curriculum theory and didaktik: Non-affirmative theory of education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-58650-2>
- Wan, S. W. Y., & Leung, S. K. Y. (2022). Integrating phenomenography with discourse analysis to study Hong Kong prospective teachers' conceptions of curriculum leadership. *Cambridge Journal of Education*, 52(1), 91–116. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1946484>
- Wan, Y. (2024). The development of curriculum leadership in teachers: A multiple case study. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33(3), 683–692. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00765-7>
- Wang, X., Chen, J., Yue, W., Zhang, Y., & Xu, F. (2022). Curriculum leadership of rural teachers: Status quo, influencing factors and improvement mechanism—Based on a large-scale survey of rural teachers in China. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 813782. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.813782>
- Wiles, J. (2016). *Eğitim program liderliği: Leading curriculum development* (M. B. Acat, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Xu, L. (2022). Curriculum leadership in the new century: Present situation and enlightenment. *Research and Advances in Education*, 1(1), 35–39. <https://doi.org/10.56397/RAE.2022.07.06>
- Yang, W. (2019). Moving from imitation to innovation: Exploring a Chinese model of early childhood curriculum leadership. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(1), 35–52. <https://doi.org/10.1177/1463949119825501>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Ylimaki, R. M. (2012). Curriculum leadership in a conservative era. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 304–346. <https://doi.org/10.1177/0013161X11427393>
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>

STUFFLEBEAM'İN BAĞLAM, GİRDİ, SÜREÇ VE ÜRÜN (CIPP) MODELİNE GÖRE ORTAOKUL TÜRKÇE DERSİ BAĞLAMINDA YÜRÜTÜLEN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ: SİSTEMATİK BİR DERLEME

Mehmet KALYONCU

*Eğitim Programları ve Öğretim (YL), Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Fakültesi,
mkalyoncu12@gmail.com, ORCID: 0009-0006-7303252-3280*

Özet

Program değerlendirme, değerlendirmeye alınan öğretim programının verimliliği, etkililiği, avantajlı ve dezavantajlı yönleri, aksayan veya düzeltilmesi gereken kısımlarıyla ilgili bilgi sahibi olmamızı sağlayan süreçlerdir. Stufflebeam'in geliştirmiş olduğu CIPP modeli, sistemlere dayalı program değerlendirme modelleri içerisinde yer alıp yöneticilere karar verme noktasında yardımcı olmayı hedefleyen bir değerlendirme modelidir. Değerlendirmeye konu olan program ile ilgili bağlam, girdi, süreç ve ürün aşamaları sistematik bir biçimde ele alınarak veri toplanmasını sağlayan bir program değerlendirme modelidir. Öğretim programları ise hedeflenen davranışlara ulaşmak için eğitim ve öğretim faaliyetlerinin planlanmasıdır. Öğretim programları, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin nitelikli yapılması hususunda yol göstericidirler. Bu nedenle işe koşulan öğretim programlarıyla ilgili yapılan değerlendirme çalışmaları son derece önem arz etmektedir. Bu değerlendirmeler, programların etkililiği konusunda bilgi sahibi olunmasını sağlamaktadır. Bu amaçla sistematik derleme yöntemi ve sistematik derleme yöntemi içerisinde de prizma akış diyagramı kullanılarak yürütülen bu araştırmada, Stufflebeam'in CIPP modeline göre değerlendirilen Türkçe dersi öğretim programlarının taranması ve incelenmesi hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda; YÖKTEZ, Google Akademik, Web of Science, EBSCOHost ve ERIC veri tabanları üzerinden ilgili alanyazında ulusal ve uluslararası düzeyde lisansüstü kademede yapılmış toplam 43420 çalışma içerisinde 'Yinelenen araştırmalar, eğitim bilimleri dışındaki araştırmalar, ortaokul düzeyinde yapılmayan araştırmalar, Türkçe dersi dışında yapılan araştırmalar, kullanılan dil bakımından Türkçe ve İngilizce dışındaki araştırmalar' hariç tutulmuş olup geriye kalan 9 çalışma incelenerek; 'yıllara göre dağılımları nedir, ilgili alanyazındaki (yurt içi/yurt dışı) dağılımları nedir, yayın türlerine göre dağılımları nedir, araştırma yöntemlerine göre dağılımları nedir, örneklem/araştırma gruplarına göre dağılımları nedir, veri kaynaklarına göre dağılımları nedir, veri analiz tekniklerine göre dağılımları nedir, anahtar sözcüklere göre dağılımları nedir?' gibi sekiz araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma sonucunda yurt içinde makale türünde yayımlanan bu çalışmaların 2019-2025 yılları arasında yapıldığı ve bu çalışmalarda; nitel ve nicel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen, durum çalışması, betimsel ve kesitsel tekil tarama yöntemlerinden yararlanılmıştır. Çalışma grubu olarak ortaokul öğretmenleri, akademisyenler ve lisans öğrencilerinin yer aldığı bu çalışmada veri kaynağı olarak; yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve açık uçlu görüşme formları, beşli likert ölçeği, CIPP ve Türkçe programı değerlendirme ölçekleri kullanılmıştır. Veri analiz tekniklerinden; tematik ve betimsel analiz, içerik analizi, Pearson ve Spearman korelasyon analizi ile istatistiksel analiz tekniklerin kullanıldığı bu çalışmalarda; 'CIPP modeli, program değerlendirme, öğretim programı, Türkçe dersi, öğretmen görüşü' en çok kullanılan anahtar sözcükler olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlarla CIPP modeli, Türkçe dersi öğretim programlarının etkililiği ve verimliliği hakkında bilgi sahibi olunmasını, detaylı ve anlamlı bilgilere ulaşılmasını sağlasa da alanyazına bakıldığında yapılan çalışmaların yetersiz olduğu sadece yurt içi ile sınırlı kaldığı tespit edilmiştir. Belirtilen nedenlerle; bu çalışma, CIPP modeli ile yapılan Türkçe dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi konusunda mevcut çalışmaları ortaya koyması, alanyazına katkı sağlaması ve sonraki çalışmalara yol göstermesi açısından gerekli görülmüştür. Sonuç olarak çalışmaların sayısının sınırlı olması, araştırmacılara Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi konusu ile ilgili çalışma imkanı sunarken; Maarif modeli ile uygulamaya konulan yeni Türkçe dersi öğretim programının bütünsel yaklaşımı ve CIPP modelinin programları değerlendirirken bütün boyutlarıyla ele alması gibi etkenler, araştırmacıların çalışmalarında CIPP modelinden faydalanabileceklerini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: CIPP, Program değerlendirme, Türkçe dersi, Öğretmen görüşü

AN EXAMINATION OF STUDIES CONDUCTED IN THE CONTEXT OF MIDDLE SCHOOL TURKISH LESSONS BASED ON STUFFLEBEAM'S CONTEXT, INPUT,

PROCESS, AND PRODUCT (CIPP) MODEL: A SYSTEMATIC REVIEW

Mehmet KALYONCU

Educational Programs and Training(Master's student), Trabzon University, Faculty of Graduate Education, mkalyoncu12@gmail.com, ORCID: 0009-0006-7303262-3280

Abstract

Curriculum evaluation services provide information about the efficiency, effectiveness, advantages and disadvantages, and parts that are lacking or need further development in the curriculum being evaluated. Stufflebeam's CIPP model is also a curriculum evaluation model that enables the collection of data related to the curriculum under evaluation. Curricula are educational and instructional methods planned to achieve targeted procedures. Curricula are guiding principles for educational and instructional methods. Therefore, evaluation studies conducted on implemented curricula are extremely important. These evaluations provide information about the effectiveness of the programs. For this purpose, the systematic method and the prism teaching method throughout the systematic method are used in this research, and evaluations are conducted according to Stufflebeam's CIPP model. The aim is to scan and examine curricula. In line with this objective, a total of 43,420 studies conducted at the national and international postgraduate level in the relevant field were examined through the YÖKTEZ, Google Scholar, Web of Science, EBSCOHost, and ERIC databases. Excluding 'recurring studies, studies outside of educational sciences, studies not conducted at the school level, studies outside of Turkish language lessons, and studies in languages other than Turkish and English,' the remaining 9 studies were analyzed to answer eight research questions: 'What is the distribution by year? What is the distribution in the relevant literature (domestic/international)? What is the distribution by publication type? What is the distribution by research method? What is the distribution by sample/research group? What is the distribution by data source? What is the distribution by data analysis techniques? What is the distribution by keywords?'. The research results show that these studies, published in Turkey as articles, were conducted between 2019 and 2025, and utilized qualitative and quantitative research methods, including phenomenological design, case study, descriptive, and cross-sectional single-domain survey methods. The study group consisted of middle school teachers, academics, and undergraduate students. Data sources included structured, semi-structured, and open-ended interview forms, a five-point Likert scale, the CIPP model, and Turkish language program evaluation scales. Thematic and descriptive analysis, content analysis, Pearson and Spearman correlation analysis, and statistical analysis techniques were used. The most frequently used keywords in these studies were identified as 'CIPP model, program evaluation, curriculum, Turkish language course, and teacher opinion.' Although the CIPP model facilitates an understanding of the effectiveness and efficiency of Turkish language curricula—enabling access to detailed and meaningful information—a review of the literature reveals that existing studies are insufficient and limited in scope to the domestic context. For these reasons, this study is deemed necessary to outline current research on the evaluation of Turkish language curricula using the CIPP model, contribute to the literature, and provide guidance for future studies. Ultimately, while the limited number of existing studies offers researchers opportunities to conduct further work on evaluating the Turkish language curriculum, factors such as the holistic approach of the new curriculum (implemented under the *Maarif* model) and the CIPP model's comprehensive, multi-dimensional evaluation framework indicate that researchers can effectively utilize the CIPP model in their studies.

Keywords: CIPP, Curriculum evaluation, Turkish language lesson, Teacher's opinion

GİRİŞ

Öğretim programları, eğitim ve öğretim sürecinin planlı ve programlı bir biçimde yapılabilmesini sağlayan faaliyetler bütünüdür. Bu faaliyetlerin çağa ayak uydurmasını sağlayabilmek adına değişen şartlar ve gelişen teknolojik gelişmelere uygun biçimde öğretim programlarında gerekli revize çalışmalarının yapılması gerekir. Bu revize çalışmalarının ardından öğretim programlarının verimliliği, etkililiği, avantajlı ve dezavantajlı yönleri, aksayan veya düzeltilmesi gereken kısımlarını belirlemek amacıyla programların değerlendirmesinin yapılması büyük önem taşımaktadır.

Geçmişten günümüze değişen eğitim anlayışı özellikle de geleneksel eğitim anlayışından modern

eğitime geçiş, öğretim faaliyetlerinde sil baştan ve köklü bir değişimi beraberinde getirmiştir. Bu önemli değişim öğretim programlarının da öğretene merkezli olmaktan çıkarılıp öğrenen merkezli bir biçimde oluşturulmasını gerekli kılmıştır. Özellikle Türkçe dersi öğretim programlarının tarihsel gelişimine ve değişimlerine bakıldığında geleneksel dil bilgisi ağırlıklı öğretim programlarından öğrenenlerin temel dil becerilerinin göz önünde bulundurulduğu modern öğretim programlarına evrildiği görülmektedir. Bu program değişiklikleri de programların değerlendirilmesi gerekliliğini beraberinde getirmektedir.

Öğretim programlarının tüm bileşenleri ile ele alınması, incelenmesi ve değerlendirilmesi öğretim programları ile ilgili sağlıklı kararlar alınmasını sağlamaktadır. Geçmiş dönemlere bakıldığında Türkçe öğretim programlarının birçok program değerlendirme modeli ile incelendiği ve değerlendirildiği görülse de programın tüm bileşenlerini ele alması bakımından CIPP modeli öne plana çıkmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada sistem yönelimli program değerlendirme yaklaşımlarından Stufflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilen Türkçe dersi öğretim programlarının sistematik bir derlemesi yapılmıştır.

A.PROGRAM DEĞERLENDİRME

Program değerlendirme, değerlendirmeye alınan öğretim programının verimliliği, etkililiği, avantajlı ve dezavantajlı yönleri, aksayan veya düzeltilmesi gereken kısımlarıyla ilgili bilgi sahibi olmamızı sağlayan süreçlerdir.

Geçmişten günümüze değişen ve gelişen Türkçe öğretim programlarının ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile birlikte uygulanmaya başlanan yeni Türkçe dersi öğretim programının da verimliliği ve etkililiği ile ilgili fikir sahibi olunabilmesi adına programın değerlendirilmesi ve bir karara varılması gerekli görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmaya, değerlendirmeye alınan Türkçe öğretim programlarından çalışma alanımız içerisindekilere öncelikli olarak yer verilmiştir.

Bu çalışmanın öneminin anlaşılması, anlamlandırılması ve özümzenmesi adına aşağıda bahsi geçen çeşitli kavram ve terimlerin açıklanması yararlı olacaktır.

Program sözcüğünün TDK sözlüğünde çeşitli anlamlara gelecek biçimde kullanılmaktadır:

- Belirli şartlara ve düzene göre yapılması öngörülen işlemlerin bütünü; izlenec.
- Tören, gösteri, gezi vb.nin öngörülen ayrıntılarını gösteren basılı kâğıt.
- Siyasi partinin, toplumsal örgütün veya hükûmetin açıkladığı ana ilkelerin tümü.
- Bilgisayara bir işlemi yaptırmak için yazılan komutlar dizisi:
- Yapılacak bir işin bölümlerini, bölümlerin sırasını ve zamanını gösteren tasarı; yetişek.(TDK)

Değerlendirme sözcüğünün TDK sözlüğünde tanımları ise şu şekildedir:

- Bir şeyi yerinde ve yararlı bir yolda kullanmak.
- Değer kazandırmak; kıymetlendirmek.
- Değer biçmek.
- Bir şeyin özünü, önemini, nitelik ve niceliğini belirlemek: (TDK)

Program değerlendirme ise incelemeye alınan programlarla ilgili veriler elde etmeyi ve bu verilerden yola çıkarak program ile karar alınmasını sağlayan süreçlerdir.

Program ile ilgili tanımları incelediğimizde birçok farklı tanımın yer aldığını görürüz. Bu tanımlar şu şekildedir:

Saylan'a göre, program tasarısının sürekli gözden geçirilerek gerekli düzeltme, onarma ve geliştirme işlemlerinin yapılabilmesi için hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı, program tasarısı elemanlarını ve tasarının

etkililiğini inceleme sürecidir (Saylan, 1995).

Demirel, program değerlendirmeyi, programın etkililiğine karar verme ve gerekli değişiklikler için geribildirim sağlama süreci olarak tanımlamaktadır (Demirel, 2006).

Erden'e göre program değerlendirme, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Erden, 1998).

Uşun'a göre program değerlendirme sistematik veri toplama ve analizi esas alan bilimsel araştırma süreçleri kullanılarak geliştirilmiş olan bir programın doğruluğu, gerçekliği, yeterliliği, uygunluğu, verimliliği, etkililiği, yararlılığı, başarısı ve yürütülebilirliği vb. herhangi bir özelliği hakkına karar verme sürecidir (Uşun, 2012; Aygören ve Er, 2020).

Program değerlendirme, programın başında belirlenmiş olan hedeflere ulaştıracağı düşüncesiyle seçilen ve süreklilik, aşamalılık ve kaynaşıklık ilkelerine göre düzenlenen öğrenme yaşantılarının ve çabaların etkili olup olmadığı hakkında bilgi toplama ve bu bilgi bilgileri ölçütlerle karşılaştırarak programın etkililiği hakkında yargıya varma sürecidir (Doll, 1996).

Program değerlendirme bir programdaki bütün boyutların ya da bir veya birkaç boyutun etkisinin, etkin etkinliğinin ve sahip olabileceği tüm çıktılarının yargılanması için bilgilerin toplanması çözümlenmesi ve yorumlanması olarak kabul edilebilir (Kaya, 1997).

Program değerlendirme bilgileri toplayan, analiz eden ve yorumlayan sistematik ve nesnel süreçlerdir. Daha spesifik olarak, program değerlendirmesi, o programın belirli bir yönüne ilişkin geçerli karar vermeyi sağlamak için belirli bir program hakkında bilgi toplama ve belgeleme ile ilgilenmektedir. Program değerlendirmesinin nihai amacı, bir programın genel etkililiği ile ilgili belirli hedefler ve sorularla ilgili kesin, akıllı, nesnel ve geçerli bir sonuca varmaktır (Brever, 2009).

Program değerlendirme bir program hakkında temel sorulara yanıt verebilmek için sistematik bilgi toplama analiz etme ve kullanma yöntemidir (Administration for Children and Families, 2010; Uşun, 2016).

Program değerlendirme karar vericilerin program sonuçlarını politik ve yönetsel kararlarda kullanmaları için belirli bilgiyi sağlayıcı sistematik ölçümlerine karşılaştırma sürecidir (Milakovich ve Gordon, 2001).

Program değerlendirme karar verme süreçlerinde programların uygulama ve sonuçlarını ölçbilmek için bilimsel yöntemlerin kullanımıdır (Rutman ve Mowbray, 1983; Uşun, 2016).

Program değerlendirme, sistematik veri toplama ve analizine dayalı olup, bir programın başarısı (effort), etkililiği, verimliliği ve yeterliği hakkında mantıksal kararlar verme sürecidir (Attkinson ve Others, 1978; Uşun, 2016).

Program değerlendirme, politikalar, programlar, müfredat, dersler, eğitim yazılımı ve diğer öğretim materyalleri ile ilgili işlemler ve bunların etkileri konusunda sistematik bilgi toplamaya yönelik bir dizi etkinlikleri içeren bir süreçtir (Gredler, 1996).

Program değerlendirme bir bütün olarak program veya programın belirli (seçilmiş) yönleri ile ilgili bir süreçtir (Kristoffersen, 2003).

Program değerlendirme programlarının sonuçları ya da etkilerinin sistematik dokümantasyonu (belgelenmesi) ve yargıya varabilmek için programa değer biçme işidir (Green ve Stone, 1977).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere program ve değerlendirme kavramları, birbiriyle bağlantılı kavramlar olup birbirlerinden ayrı düşünülemezler. Çünkü programlar, yapıları gereği sürekli bir değerlendirme

durumunu içlerinde barındırırlar. Bu değerlendirme, bazen tek bir öge için yapılırken bazen de daha genel bir yapı için yapılabilir.

Yukarıda belirtilen tanımlarda her bir araştırmacı program değerlendirme kavramını birçok farklı biçimde ele alsa ulaşılan sonuçlar birbirlerine çok yakındır. Yapılan tanımlardan da yola çıkarak program değerlendirmeyi, değerlendirmeye alınan programın verimliliği, etkililiği, avantajlı ve dezavantajlı yönleri, aksayan veya düzeltilmesi gereken kısımlarıyla ilgili bilgi sahibi olmamızı sağlayan süreçler olarak tanımlayabiliriz.

Program değerlendirme yaklaşım ve modelleri, değerlendirme anlayışlarına göre farklı sınıflara ayrılmaktadırlar:

- a. Hedef Yönelimli Yaklaşımlar
- b. Sistemlere Dayalı Yaklaşımlar
- c. İş birlikli Yaklaşımlar,
- d. Katılımcı Yönelimli Yaklaşımlar,
- e. Rakip Yönelimli Yaklaşımlar,
- f. Niteliksel Yaklaşımlar,
- g. Uzmanlık yönelimli Yaklaşımlar,
- h. Müşteri Yönelimli Yaklaşımlar gibi.

Program değerlendirme yaklaşımları incelendiğinde burada yer verilmeyip literatür içerisinde yer alan birçok yaklaşımın da var olduğunu belirtmekte yarar vardır.

Tyler'ın Davranışsal Hedef modeli, Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) modeli, Stake'in Uygunluk-Olasılık (Countenance) modeli, Stake'in İhtiyaca Cevap Verici(Responsive) modeli, Provus'un Farklar Yaklaşımı (Discrepancy) modeli, Scriven'in Hedeften Bağımsız Değerlendirme(Goal Free) modeli, Eisner'in Eğitsel Eleştiri (Connoisseurship) modeli, Alvin'in UCLA modeli ve Screen'in Yararlanıcı Yönelimli(Consumer oriented) modeli gibi modeller, programın değerlendirme alanında ön plana çıkmaktadır (Aygören ve Er, 2020).

Sözü edilen modeller amaçlara uygun olacak biçimde program değerlendirmede en çok tercih edilen ve kullanılan modellerdir. Bu çalışmada, sistemlere dayalı (yönetim yönelimli) modellerden Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) modeli ele alınmaktadır.

A.1. SİSTEMLERE DAYALI (YÖNETİM YÖNELİMLİ) PROGRAM DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI

Öğretim programlarının temellerini oluşturan felsefelerin ve içinde bulunulan şartların farklılık göstermesi o programların değerlendirilmesi aşamasında da etkili olmaktadır. Çünkü her bir program farklı bakış ve görüşlerle ortaya konduğundan, bu programların değerlendirilmesinde de farklı anlayış ve modelleri de beraberinde getirmektedir. Çünkü her programın kendine özgü özelliklerinin var olması program değerlendirme anlayışlarında da çeşitlilik sağlamaktadır. Bu nedenlerle birçok araştırmacı, amaçlara uygun olacak biçimde çok sayıda program değerlendirme modelleri geliştirmişlerdir.

Çalışmaya konu olan Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) modeli, sistemlere dayalı(yönetim yönelimli) program değerlendirme modelleri içerisinde yer almakta olup bu modeller, öğretim programları konusunda, karar vericilerin karar vermelerine yardımcı olmak amacıyla tasarlanmışlardır.

Sistemlere dayalı(yönetim yönelimli) program değerlendirme modelleri ile ilgili araştırmacılar

tarafından yapılan tanımlar ve değerlendirmeler şu şekildedir:

Aygören ve Er (2020), yöneticilere ya da programın öncülerine kullanışlı bilgi sunmaya odaklanan yaklaşımdır. Program değerlendirme programın amaçları yerine program yöneticilerinin kararlarına önem vermektir, şeklinde tanımlayarak programın amaçlarından ziyade yöneticilerin kararlarını ön plana çıkarmışlardır.

Alkin, Christie ve Rose (2006)'e göre, programın sorunlarını ya da hedeflerini şekillendirmek için program yöneticilerine gerekli olan bilgileri sağlamakla ilgilenir. Değerlendirmeci değerlendirme için tasarım yapar uygun yöntemleri ve veri toplama yollarını seçer. Bu süreçte programla ilgilenen yöneticileri memnun etmek için onlarla sürekli görüşür. Özetle, yönetime yönelik program değerlendirmecilerin temel kaygısı yöneticilere bilgi sağlamaktır, tanımıyla değerlendirmecilerin süreç içerisindeki görevleri ve yöneticilerle iletişimleri üzerinde durmaktadır.

Yüksel ve Sağlam (2014) ise, program yöneticileri, programı değerlendiren kişilerle program değerlendirme henüz düşünce aşamasındayken tartışabilmektedir. Değerlendirmeci her aşamada program yöneticileri ile irtibat halinde olduğundan geribildirim avantajı sağlamakta böylece değerlendirmeci rolündeki kişi ya da kişiler kararsız kalmamaktadır. Sistemsel mantıkla bağlam-girdi-süreç-ürün aşamalarıyla ilerlendiği için değerlendirmeciler tarafından yöneticilere sistematik anlaşılır ve kolay sunum yapılabilmektedir, tanımıyla sürecin daha sistemsel bir yol izlediğine dikkat çekmektedir.

Yine Yüksel ve Sağlam (2014)'a göre, değerlendirmecilerin program yöneticileri ile fikir ayrılığına düştüğü durumlarda yetersiz olarak kabul edilip adil ve demokratik değerlendirme yapılamaması söz konusudur. Değerlendirmeciler yöneticiler tarafından hiyerarşik olarak alt kademede olan birer eleman gibi görüp güvenilirlikleri tartışılır hale gelebilmektedir. Yerine göre değerlendirme süreci karmaşık ve maliyetli de olabilmektedir. Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere program değerlendirmecilerin, karar verme süreçlerinde yöneticilerinin etkileri altında kaldıklarını ve sağlıklı değerlendirmenin yapılamadığını belirtmektedir.

Aygören ve Er (2020), programı değerlendiren kişinin yöneticiler için değerlendirme yapması ve bir nevi personel pozisyonunda olması yöneticilerin beklentilerine yönelik yanlı değerlendirme sonuçlarını tetikleyebilmektedir. Olumsuz bir raporun yaratacağı rahatsızlık yerine doğru olmasa da olumlu bir raporun yaratacağı yapay memnuniyet ortamı tercih edilebilir olacaktır. Bu durumda eğitim sistemini içten içe çürütebilme tehlikesini ortaya çıkaracaktır, ifadesiyle değerlendirme yapanların yöneticilerin talep ve beklentilerine göre hareket ederek doğru sonuçlar veremeyeceklerine dikkat çekmektedir.

Green (2011)'e göre, yönetime yönelik program değerlendirme tasarımında program yöneticileri; değerlendirmecilere, değerlendirecek organizasyon hakkında net bir bakış açısı sunmalıdır. Yöneticilerin değerlendirilecek program hakkında net olmadığı durumlarda değerlendirmeciler etkili ve uygun değerlendirme yapamazlar. Ayrıca değerlendirmeciler süreçte sadece program yöneticileri ve karar verme kademelerindekilerle işbirliği yaptığı için program değerlendirme sürecinde başka kimseye yer yoktur. Bu ifade, yönetim yönelimli değerlendirme modellerinin sadece değerlendirenler ve yöneticiler arasında işbirliği içerisinde yapıldığına ve yöneticilerin de bu süreçte net olmaları gerektiğini belirtmektedir.

Green'e (2011) göre, sistem yönelimli (yönetim yönelimli) değerlendirme modelleri, yöneticilerin programla ilgili önemli noktaları, soruları ve sorunları belirlemesine olanak sağlayarak eğitim programında odaklanılması gereken boyutlar ve beklentilere sistematik bir yaklaşım sunmakta; ayrıca programın başlangıcından sonuna kadar değerlendirme sürecinde gereksinim duyulan bilgileri sağlayabilmektedir, diyerek sistem yönelimli(yönetim yönelimli) modellerin güçlü yanlarına dikkat

çekmektedir.

McNamara, Erlandson ve McNamara'ya (1999) göre, bu değerlendirme modellerinin en önemli sınırlılıklarından biri, yöneticinin fark edemediği kritik durumların değerlendirme sürecinde gözden kaçabilme olasılığı olduğunu ifade etmektedir.

Görüldüğü üzere sistemlere dayalı modeller belirli bir düzen içerisinde ve aşamalar halinde ilerleyen değerlendirme modelleridir. Bu değerlendirme modellerinin diğer önemli özelliği de değerlendiriciler vasıtasıyla elde edilen verilerin yöneticilere aktarılarak karar verme süreçlerinde kullanılmasıdır.

A.1.1. Daniel L. Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli (CIPP)

Sistem yönelimli modeller içerisinde çokça tercih edilen modellerden biri olan Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modelidir. Programlar hakkında güvenilir, doğru ve sağlıklı veriler elde edilerek bu veriler ışığında kararlar alınmasını sağlaması bakımından oldukça tercih edilen bir program değerlendirme modelidir.

Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modeli 1960'lı yıllarda oluşturulmuş bir model olup çıkış noktası Amerika'dır. Bu model bir değerlendirme modeli olup değerlendirmeye konu olan program ile ilgili veri toplanmasını sağlamaktadır. Çeşitli güncellemelerle kullanılmaya devam edilen bu model, karar verme odaklı bir modeldir.

Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modelinin amacı, program geliştirme sürecinde yer alan yetkililere doğru ve güvenilir bilgiler sunarak onların karar alma süreçlerini desteklemektir (Sönmez ve Alacapınar, 2021).

Programın niceliksel değerlendirmeye odaklı anlayışı formal, objektivist, hedeflere dayalı değerlendirmeyi işaret ederken, süreç, etki ve hatta çıktı değerlendirmeye de uygun zemin hazırladığı şeklinde yorumlanabilir (Aygören ve Er, 2020). Stufflebeam'in bu modelinde değerlendirmenin her aşamasında veri ve bilgi toplanmakta olup bu süreç devamlılık gerektirmektedir. Bu aşamalar "Ne yapmalıyız?", "Nasıl yapmalıyız?", "Her şey planlandığı gibi gidiyor mu?", "Program işliyor mu?" soruları ekseninde biçimlenmektedir (Robinson, 2002). Verilerin toplanmasında 4 ana aşama vardır:

A.1.1.1. Bağlamın Değerlendirilmesi

Bu aşamada programla ilgili tüm faktörler ve var olan durum analiz edilir bu aşamanın amacı hedeflerin belirlenmesine temel olacak bilgilerin toplanması ve hedeflerin belirlenmesidir. Analiz sırasında özellikle karşılamayan gereksinimler kaçırılmış fırsatlar ve söz konusu gereksinimleri niçin karşılamadığını belirlenmesi üzerinde durulur (Uşun, 2016). Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modelinin bu aşamasında hedeflerin belirlenmesine yönelik olarak bağlam boyutunda bir analiz yapılır. Değerlendirmenin bu aşamasında ihtiyaçların belirlenmesi önemli olup özellikle de karşılanmayan ihtiyaçlar ve kaçırılmış fırsatların nedenleri ortaya koyulmaktadır.

A.1.1.2. Girdiğinin Değerlendirilmesi

Bu aşamada programın hedeflerine ulaşabilmesi için gerekli olan kaynaklar ve bu kaynakların nasıl kullanılacağı hakkında bilginin sağlandığı bağlamın değerlendirilmesinin tersine program ve öğeleri mikro düzeyde analiz edilir. Girdi analizi sırasında, *Amaçlar var olan duruma uygun olarak belirlenmiş mi?*, *Hedefler okulun amaçları ile tutarlı mı?*, *Öğretim stratejileri hedeflere uygun mu?*, *Kapsam genel amaçlar ve özel hedeflerle tutarlı mı?* vb. programın çeşitli öğeleri ile ilgili sorulara yanıt aranır (Uşun, 2016). Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modelinin ikinci aşaması olan bu aşamada hedeflere ulaşılabilmesi için gerekli kaynakların neler olduğu ve bu kaynakların temininin nasıl yapılacağıyla ilgili veri toplanmasıdır.

A.1.1.3. Sürecin Değerlendirilmesi

Programın uygulanması ile ilgili kararların alınması için gerekli olan bu aşamada programın uygulanırken gerçekleştirilen ve planlanan ile gerçekleştirilen etkinlikler arasındaki uyuma bakılır (Uşun, 2016). Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modelinin üçüncü aşaması olan bu aşamada programın uygulanması sürecinde yer alan tüm bileşenlerin etkinliğine ve uyumuna bakılmaktadır.

A.1.1.4. Ürünün Değerlendirilmesi

Bu aşamada programın ürünü hakkında veri toplanarak beklenen ürünle gerçekleşen ürünün karşılaştırması söz konusudur ürün değerlendirme ile uygulanan programın devam Edip etmeyeceği ya da nasıl bir değişikliğe uğratılması gerektiği hakkında bilgi verilir (Uşun, 2016). Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modelinin son aşaması olan bu aşamada program ile ilgili nihai kararın verildiği aşamadır. Bu aşamada programın etkililiği, verimliliği, güncellenmesi gereken noktalar veya kaldırılmasıyla ilgili veri toplanarak bir karar verilmektedir.

Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modeline göre toplum ve onun temsilcileri; programın güçlü ve zayıf yönlerini, hangi program hedeflerinin değerli olduğunu, kaynakların ve yatırımlara nasıl etkili kullanılacağını bilmezse istediği sonuçlara ulaşamaz. Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modeli bu bağlamda karşılaştırmalı, gösterilen çabaların sistematik biçimde sındı dinamik bir yol gösterici olarak geliştirilmiştir (Mathison, 2005).

Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modelinin aşamalı yapısı ve her aşamada cevap aranan sorulara ayrıntılı yanıtlar vermeyi gerektirmesi bakımından önemli bir program değerlendirme modeli ön plana çıkmasını sağlamaktadır. Ayrıca hem süreç hem de sonuç odaklı yapısı, değerlendirmenin verimli ve etkili bir biçimde yapılmasında etkilidir.

B. EĞİTİM VE ÖĞRETİM PROGRAMI

Öğretim programları, eğitim ve öğretim sürecinin planlı ve programlı bir biçimde yapılabilmesini sağlayan faaliyetler bütünüdür, şeklinde tanımlayabiliriz. Genel hatlarıyla tanımladığımız öğretim programı kavramı birçok araştırmacı tarafından farklı biçimlerde ele alınsa da öğretim programlarında amaç, eğitim programlarıyla belirlenen genel hedeflere ulaşmaktır.

Öğretim programı kavramını anlayabilmek adına önce eğitim programı kavramını iyi çözümleyip anlamak gerekir. Çünkü eğitim programları, öğretim programını ve faaliyetlerini kapsamaktadır. Bu nedenle eğitim programı kavramını incelemekte de fayda vardır.

B.1.Eğitim Programı

Eğitim programları ülkelerin sahip olduğu ve ülke genelinde uygulanan programlar olarak tanımlanabilir. Eğitim programlarının amacı, ülkelerin hedeflediği uzak hedeflere ulaşmak olarak belirtilebilir.

Bir ulusu geleceğe taşıyan ve diğer milletler arasında saygınlık kazandıran etkenlerin en önemlisi, o toplumun eğitim kurumları dolayısıyla da yetişmiş eğitimli bireylerdir. Eğitim kurumlarına bu vasfı veren en önemli unsur eğitim programlarıdır (Kayhan ve Gürol, 2019). Eğitim programı, belirlenen hedeflere ulaşmak amacıyla öğrencilerin ve öğretmenlerin uymak durumunda oldukları etkinlikler bütünü ve bu etkinlikleri gerçekleştirme süreçleridir.

Bir eğitim programının etkililiği ve verimliliği, eğitimin kalitesini arttırmada temel bir unsurdur. Eğitim programı hazırlamak, ihtiyaca dayalı olarak geniş bir katılımı gerektirir ve bu planlama aşamasının ardından programın uygulanması gerekmektedir (Yalçın ve Özyurt, 2021).

Literatürdeki diğer eğitim programları tanımları şu şekildedir:

Fatma Varış'a göre eğitim programı: bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar. Öğretim, ders dışı kol faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb. hizmet ve fonksiyonlar bu çerçeveye girer (Varış, 1978).

Selahattin Ertürk eğitim programı yerine 'Yetişek' sözcüğünü kullanarak bu kavramı açıklamıştır. Yetişek: öğrencide geliştirilecek davranışların önceden kararlaştırılıp bir sıraya konması; bu davranışları geliştirici öğrenme yaşantılarını gerçekleştirecek eğitim durumlarının düzenlenmesi; eğitim durumlarını (ve öğrenme yaşantılarını) istendik ve beklendik davranışları geliştirmedeki etkililik derecelerinin araştırılması yani değerlendirmedir (Ertürk, 1986).

Bazı tanımlar eğitim programını derslere sınırlayarak öğretim programı olarak gösterirken diğerleri ise eğitim programlarını okul içi ve dışı etkinliklere doğru genişletmektedirler. Böylece, eğitim programı sadece sınıf içinde değil, okulun bahçesinde, oyun alanında, kantinde, okul servislerinde yani okulun sorumlu olduğu her yerde öğrencilere sunulan öğrenme yaşantılarının tümüdür (Doğanay, 2015).

Dewey, okulların ve eğitim programının, konuları belirli sınırlara indirgeyip, genellenebilir gerçekler üzerine odaklanmak yerine daha geniş sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitim programlarıyla ilgili buna benzer bir diğer tanımlamada Pinar, Reynolds, Slattery ve Taubman okulun himayesindeki yönlendirilmiş ya da yönlendirilmemiş şartların, hatta okulun yarattığı diğer çıktılarının(örneğin örtük program, ihmal edilen program gibi) eğitim programı kapsamında kabul edildiği görülmektedir (2008).

Eğitim programları alanındaki bilim insanlarının düşüncelerine göre eğitim programlarının dar ya da geniş kapsamlı, mikro ya da makro boyutlarda tanımlanabildiği görülmektedir (Chiarelott, 2006).

Birçok eğitimci, eğitim programlarını istendik hedeflere ya da sonuçlara ulaşmak için bir aksiyon planı olarak kabul ederken, bazı eğitimciler daha geniş bir bakış açısıyla, eğitim programını öğrencilerinin bütün deneyimleri olarak tanımlamaktadır (Lunenburg ve Orstein, 2012; Aygören ve Er, 2020).

B.2.Öğretim Programı

Öğretim programları, eğitim programlarına göre daha mikro yapıda olup kurumların belirlemiş olduğu genel hedeflere ulaşmak amacıyla oluşturulan programlardır. Öğretim programları disiplin ve branş bazında hazırlanan programlar olup öğrencilerin edinilmesi istenen öğrenme çıktılarına göre şekillendirilen programlardır.

Öğretim programı Latince 'currere' fiilinden yani koşmak kelimesinden türetilmiştir. Currere küçültülmüş bir isim hâline gelerek yarış arabası veya yarış pisti anlamına gelmeye başlamıştır. Cicero; terimin, kişinin hayatının seyri anlamına gelen öz geçmiş ile ilişkilendiren bir kullanımını geliştirmiştir. Ayrıca bunu metaforik olarak zihnin (eğitimsel) seyrine atıfta bulunan müfredat ile ilişkilendirmiştir. Kavram 19. yüzyıldan sonra eğitim alanında yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Su, 2012).

Öğretim programları, öğrencilerin bilgi ve becerilerini sistemli bir şekilde geliştirmek için öğrenme sürecine rehberlik eden belgelerdir. Bu belgeler; öğrenme hedeflerini, hedeflere uygun içeriği, öğretim sürecinde kullanılacak yöntem ve materyalleri ve öğrenme hedeflerine ne derecede ulaşılabileceğini belirten değerlendirme ölçütlerini içermektedir (Calp & Aslan, 2019).

Öğretim programları; derslerin belirlenen amaçlar doğrultusunda işlenmesi, uygun tekniklerin kullanılması, öğretim materyallerinin daha iyi bilinmesi ve belirlenen hedeflere ulaşılırken izlenecek yolların takibi konusunda öğretmenlere imkân sağlamaktadır (Bayburtlu, 2015).

Öğretim programı, eğitim programı içinde ağırlık taşıyan bu kesim, genellikle, belli bir kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır (Varış, 1978).

Diğer bir ifadeyle, öğretim programı; okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2004).

Eğitim ve öğretim faaliyetleri, eğitim ve öğretim programlarıyla yürütülen süreçlerdir. Programlar, öğrenme yaşantılarının gerçekleştirilmesinde ve istenilen öğrenme çıktılarının edinilmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle, hazırlanan eğitim ve öğretim programları, öğrenenlerin ihtiyaçlarına yönelik olarak tasarlanır ve ulusal veya uluslararası düzeyde belirlenmiş hedeflere ulaşılması amacıyla işe koşulmaktadır.

B.2.1. Türkçe Dersi Öğretim Programları

Öğrencilerin bilişsel, sosyal ve bireysel yeterliliklerin geliştirilmesini desteklemek, soyut olgu ve olayları günlük hayatta ilişkilendirmek, iletişim teknolojinin kullanımını teşvik etmek amacıyla Türkçe öğretim programları da geçmişten günümüze pek çok değişikliklerle güncellenmiş ya da yenilenmiştir. Cumhuriyetten günümüze Türkçe öğretim programları dönemin ihtiyaçları doğrultusunda günlük yaşam becerilerine ağırlık verilen ve öğrenciyi merkeze alan bir yapıya dönüşmüştür (Ayrancı ve Mutlu, 2017).

Cumhuriyet dönemi sonrasında günümüze kadar; 1929 Ortaokul Türkçe Programı, 1949 Ortaokul Türkçe Programı, 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı, 2006 İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2015 İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programları ortaokul kademesinde Türkçe derslerinde uygulanan programlardır.

B.2.1.1. 1929-1930 Türkçe Programı

1929-1930 Türkçe programı, 1928 harf inkılabından sonra, o günün şartları içerisinde hazırlanan ilk programdır. 1929-1930 yılında hazırlanıp yayınlanan Türkçe öğretimi programı, dil ve edebiyat öğretimi bütüncül yaklaşımla ele almış ve o günün şartları içerisinde hazırlanan bu program Türkçe derslerinde izlenecek yöntem konusunda açıklamalar getirmiştir. Daha sonra 1945 yılında yapılan program ve ders kitabı çalışmalarıyla Türkçe öğretiminde ilk ve ortaokul düzeylerinin birbirini bütünlemesine önem verilmiş, buna karşın lise düzeyindeki edebiyat dersleri farklı düşünülmüştür (Girgin, 2011).

Cumhuriyet döneminin ilk Türkçe öğretim programı olması ve dönemin şartlarının da etkisiyle daha genel bir program ortaya konulduğu görülmektedir.

B.2.1.2. 1949-1981 Türkçe Programları

1949 Ortaokul Türkçe eğitimi programında, Türkçenin içeriği genel konu başlıkları halinde verilmiş ve bu başlıkların altında öğretilecek materyal belirtilmiştir. 1949 yılı Türkçe programı şu bölümlerden oluşmaktadır. “Amaçlar, Açıklama, Okuma, Söz ve Yazıyla İfade, Dil Bilgisi, İmla, Yazı.”. Bu dönemde uzman kişiler tarafından önce ders kitapları yazılmakta ve program da bu doğrultuda yapılmaktaydı. Yani önce “içerik, belirlenmekte, sonra da amaçlar ve haftalık ders dağılımı belirlenmektedir. Bunun için uygulamada asıl rehber program değil, ders kitabı olmaktadır (Girgin, 2011).

1981 Türkçe programındaki “Genel Amaçlar” kısmı, 6.7.1981 tarih ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan Türkçe eğitimi programının –2.maddesi hariç- farklı düzenlenmiştir. 1981 programına bakıldığında diğer programlara göre daha kapsamlı ve planlı hazırlandığı görülmüştür. Bu programda

okuma, dinleme-izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisiyle ilgili öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlar her sınıfın seviyesine göre ayrı ayrı belirlenmiş, dinleme becerisine ilk defa yer verilmiştir. Bu sınıflama yapılırken çeşitli olumsuz sonuçlar da ortaya çıkmıştır (Eyüp, 2008).

1949-1981 Türkçe öğretim programına bakıldığında önceki programa göre daha detaylı hazırlandığı görülmektedir. İçeriğin konu başlıklarına ayrılması ve ders kitaplarının oluşturulması öğretme ve öğrenme yaşantılarında katkı sağlamıştır.

B.2.1.3. 2006 Türkçe Öğretim Programı

Türkçe Dersi Öğretim Programı, “genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları ile dil bilgisi ve bu öğrenme alanlarına yönelik belirlenmiş kazanımlar, etkinlik örnekleri ile açıklamalar”dan oluşan bir programdır. Öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir. Böylece öğrenciler, dil sevgisi ve bilinci kazanarak öğrenme sürecinde daha verimli olacak, kendilerini hayata ve geleceğe hazırlayacak birikimi edineceklerdir (MEB, 2006, İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı).

Türkçe Dersi Öğretim Programı’yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2006, İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı).

2006 Türkçe öğretim programında ön plana çıkan durum öğrencilere temel dil becerilerinin, dil sevgisi ve dil bilinci kavramlarıyla beraber edinilmeye çalışılmasıdır. Dil sevgisi ve dil bilinci kavramlarının öğrencilerin öğretme ve öğrenme yaşantıları sürecinde daha verimli ve etkili olacağının düşünülmesidir.

B.2.1.4. 2019 Türkçe Öğretim Programı

2019 Türkçe öğretim programı kademe olarak ayrılmayıp 1-8. Sınıflar arası tüm kademelerde belirlenen kazanımlara göre tasnif edilmiş toplu bir öğretim programıdır.

Türkçe dersi öğretim programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sallayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Türkçe dersi öğretim programı; dil becerilerini ve yeterliliklerin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişmeyle mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul edilmektedir (MEB, 2019, Türkçe Dersi Öğretim Programı).

Tematik yaklaşım esas alınarak hazırlanan öğretim programında okuma ve yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metin metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmaya sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak şekilde düzenlemiştir. Öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımlar artan bir yoğunluk içinde aşamalı olarak yapılandırılmıştır (MEB, 2019, Türkçe Dersi Öğretim Programı).

2019 Türkçe öğretim programlarında temel dil becerilerinin bireylerin meslek hayatında verimli olabilmelerinin ilk şartı olarak gösterilmiş ve sarmal bir yapı içerisinde öğrencilerin dil becerilerini edinebilecekleri belirtilmiştir. Ayrıca disiplinler arası çalışmalar ve etkinliklerle öğrenme çıktılarının edinilmesine katkı sağlayacağı vurgulanmıştır.

B.2.1.5. 2024 Türkçe Öğretim Programı

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında 2024 yılında uygulanmaya başlanan Türkçe dersi öğretim programı eğitim ve öğretim faaliyetlerine bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşmakta olup bireylerin entelektüel ve ahlaklı bireyler olarak yetiştirilmesini amaçlayan öğretim programıdır. Ayrıca bireysel farklılıkları da göz önünde bulunduran bu öğretim programı öğrencilerin akademik durumlarına göre farklılaştırma ve zenginleştirme çalışmalarıyla da öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Ders kitaplarında ve içeriklerinde düzenlemeler yapılarak ünite sayılarında güncellemelere ve ünite sonlarında atölye çalışmalarına da yer vererek öğrencilerin hem bireysel hem de iş birlikli öğrenme yaşantıları sunmak amaçlanmaktadır.

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temel yaklaşımı ve özel amaçları, programın uygulanmasına ilişkin esaslar, tema öğrenme çıktı sayısı ve süre tablosu, ders kitabı forma sayıları ve kitap ebatları ile programın yapısına ilişkin açıklamalardan oluşmaktadır.

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 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. Türkçenin anlam derinliğine ve zenginliğine hâkim oldukça öğrencilerin iletişim kurduğu bireyleri, yazarları, şairleri daha iyi anlayacağı; ana dilini kullanarak estetik değer de taşıyan yazılı ve sözlü üretimler yapacağı, bu yolla da kendi kültürel kimliğini sağlıklı temeller üzerine inşa edeceği muhakkaktır. Bu da ancak dil becerilerinde üst düzey gelişim göstermeleriyle mümkün olacaktır. Bu nedenle Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, beşinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar hem anlama hem de anlatmada ihtiyaç duyulan kavramsal becerileri ve alan becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Bu doğrultuda bütün dil becerilerine eşit önem verilmiş, her bir beceri için atölye faaliyetleri tasarlanmıştır. Öğrencilerin belirli bir akış içerisinde dil gelişimleri sağlanırken kavramsal becerilerinin, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin ve okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine; sahip oldukları eğilim ve değerlerin olgunlaştırılmasına öncelik verilmiştir. Yetişmekte olan nesillerin karakter ve kimlik kazanmalarının yanı sıra değişen dünya koşullarına ayak uydurup söz sahibi olabilmelerini sağlayabilmek için değerlendirme, sorgulama, yorumlama, eleştirel düşünme ve araştırma becerilerini geliştirmek üzere gereken adımlar atılmıştır. Bütün dil becerilerinde temel düzeyde donanıma sahip olarak ortaokula geleceği varsayılan öğrencilerin bu sürecin sonunda eleştirel bir anlama sürecini veya eleştirel bir üretimi gerçekleştirmesine imkân sağlayacak bir yapı oluşturulmuştur. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, Millî Eğitim Bakanlığı öğretim programlarının genel yaklaşımına uygun olarak her bir öğrencinin ana dilini iyi ve etkili kullanan, üst düzey düşünme becerileri gelişmiş, kimlik ve karakteri olgun fertler olarak yetişmesine katkı sağlayacak bir yaklaşım ortaya konulmuştur. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ile Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri esas alınarak hazırlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla öğrencilerin

- dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeleri,
- okuduklarını, dinlediklerini/izlediklerini anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeleri,
- okuduğundan, dinlediğinden/izlediğinden hareketle söz varlığını zenginleştirerek dil zevkini geliştirmeleri ve dil bilincine ulaşmaları,
- duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri, • duygu ve düşüncelerini Türkçenin zengin ifade olanaklarından faydalanarak anlatabilmeleri,
- Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli ve özenli kullanmaları,
- basılı materyaller ile çoklu ortam kaynaklarından bilgiye erişme; ulaştıkları bilgiyi düzenleme,

sorgulama, kullanma ve üretme becerilerini geliştirmeleri,

- dil becerileri aracılığıyla kavramsal beceriler, eğilimler, değerler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık becerilerini geliştirilmeleri,
- millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel ve sosyal değerlere önem vermeleri; millî duygu ve düşüncelerini geliştirmeleri,
- Türkiye’den ve dünyadan seçilmiş kültür ve sanat eserleri aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmeleri ve benimsemeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2024, Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı).

Tarihsel süreç içerisinde geçmişten günümüze kadar Türkçe dersi öğretim programlarının genel amacı; okuyan, yorumlayan, sorgulayan, düşünen, düşündüklerini hem yazılı hem de sözlü olarak iyi ifade edebilme becerilerine sahip bireyler yetiştirmek olmuştur.

Günümüzde okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma olarak dört temel dil becerisi başlığı altında farklı bölümler şeklinde ele alınsalar da Türkçe öğretim programının genel amacı aynı kalmıştır. Öğrenme alanları olarak belirtilen bu temel dil becerilerinin ayrı ayrı ele alınması becerilerin edinilmesi adına önemlidir. Her bir öğrenme alanının içerisinde yer alan öğrenme çıktılarının öğrenenler tarafından eksiksiz ve sağlıklı edinilmesi hem eğitim ve öğretim süreçlerinin ilerlemesi hem de süreç sonunda hedeflenen çıktılara ulaşılması bakımından son derece önemlidir.

Süreç ve çıktılar bu derece önemli olduğu bir Türkçe dersi öğretim programının, bu aşamaların her birini ayrı ayrı değerlendirip detaylı veriler elde edilmesini sağlayan Stufflebeam’in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modeli ile değerlendirilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür. Bu sebeple bu çalışmaya, Stufflebeam’in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modeli ile değerlendirilen Türkçe öğretim programları dahil edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Türkçe dersi öğretim programlarının incelenmesi ve değerlendirilmesi; önceki programlar ve uygulamadaki mevcut program ile ilgili somut veriler elde edilmesini sağlayacaktır. Bu veriler programların işlevselliği, avantajları ve dezavantajları gibi konularda fikir sahibi olunmasına katkı sağlayacağı gibi alanyazında bu konu ile ilgili çalışma yapacak olanlara da yol gösterici olacaktır. Bu gerekçelerle belirlenen amaç doğrultusunda ilgili alanyazından Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) modeli ile incelenen Türkçe Öğretim programlarını içeren 9 araştırma incelenmiş olup aşağıda yer alan sekiz araştırma sorusuna yanıt aranmıştır.

Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) modeline göre ortaokul Türkçe dersi öğretim programları bağlamında yapılmış araştırmaların;

- 1) Yıllara göre dağılımları nedir?
- 2) İlgili alanyazındaki (yurt içi/yurt dışı) dağılımları nedir?
- 3) Yayın türlerine göre dağılımları nedir?
- 4) Araştırma yöntemlerine göre dağılımları nedir?
- 5) Örneklem/araştırma gruplarına göre dağılımları nedir?
- 6) Veri kaynaklarına göre dağılımları nedir?
- 7) Veri analiz tekniklerine göre dağılımları nedir?
- 8) Anahtar sözcüklere göre dağılımları nedir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

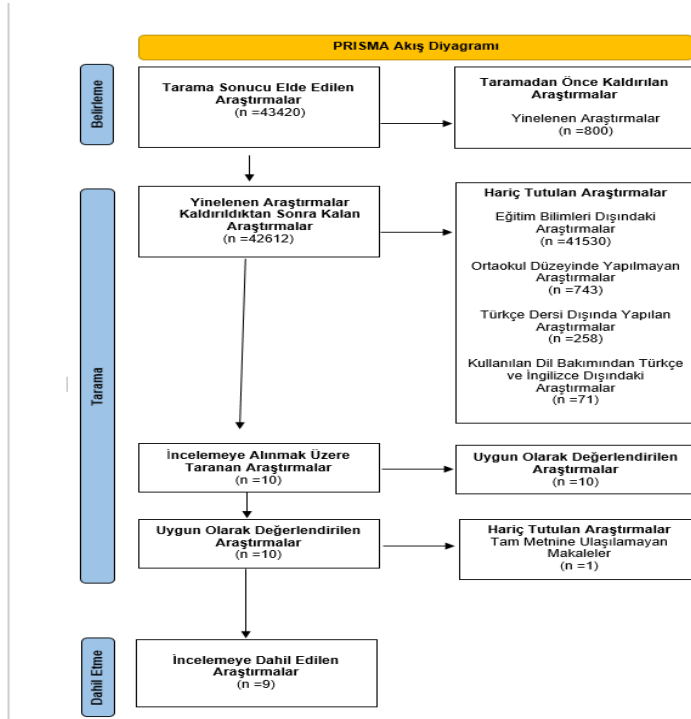
Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) modeline göre Türkçe dersi öğretim programları bağlamında yapılmış çalışmaların incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma kapsamında sistematik derleme yönteminden yararlanılmıştır. Bilimsel yöntemlere sıkı sıkıya bağlı kalan sistematik derlemeler, belirli bir soruyu (veya bir dizi soruyu) yanıtlamak için ilgili tüm araştırmaları belirlemeye, değerlendirmeye ve sentezlemeye çalışarak sistematik hatayı (yanlılığı) önlemeyi amaçlayan literatür incelemeleri olarak tanımlanmaktadır (Petticrew ve Roberts, 2006). İlgili alanyazında sistematik derlemeye ilişkin genel anlamda “derlemenin tasarlanması”, “arama tarama” ve “derlemenin raporlaştırılması/yazılması” olmak üzere üç aşamadan söz edilmektedir (Dibek ve Toptaş, 2023; Derin Kılıç, Er, Küçükoğlu, 2025). Aşağıda bu araştırma kapsamında takip edilen sistematik derleme aşamalarına yer verilmiştir.

1. Derlemenin Tasarlanması

Sistematik derleme çeşitli aşamalardan oluşan bir derleme yöntemidir. Bu yöntemin ilk aşaması derlemenin tasarlanması olup bu aşamada cevap aranacak sorular ve kapsam belirlenir. Araştırma soruları belirlendikten sonra derleme protokolü hazırlanmaktadır. Araştırmacıların araştırma sorularına ve alana özgü protokol belirlemeleri gerekmektedir. Ayrıca bu aşamada uygunluk ve seçim kriterleri belirlenerek arama stratejileri geliştirilmektedir (Dibek ve Toptaş, 2023; Derin Kılıç, Er, Küçükoğlu, 2025). Bu araştırma kapsamında incelenen çalışmalar içerisinde konusu eğitimle ilgili olmayan ve yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirilmeyen araştırmalar kapsam dışında bırakılmıştır. Bu araştırma kapsamında yalnızca eğitim alanyazınında Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) modeline göre Türkçe dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi ile ilgili araştırmalar incelenmiştir. Araştırma verileri toplanırken, CIPP modelinin 1960'lerden itibaren kullanıldığı ancak Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modeli kullanılarak incelenen Türkçe öğretim programlarının daha çok günümüze yakın tarihler olan 2019-2025 tarihleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmaya konu olan araştırmaların belirlenmesinde PRISMA akış şemasından yararlanılmıştır. Bu şemaya göre araştırma kapsamında ele alınan kriterlere uygun araştırma sayısı belirlenirken, öncelikle dahil etme ve hariç tutma kriterlerinin ayrıntılı bir şekilde belirlenmesi gerekmektedir. Böylece protokole uygun olarak gerçekleştirilen bir araştırmanın diğer araştırmacılar tarafından tekrarlanma süreci kolaylaşırken, bu durumun sistematik derleme araştırmalarının güvenilirliğini arttırdığı varsayılmaktadır. Özetle, PRISMA tarafından önerilen akış diyagramı takip edilerek gerçekleştirilen sistematik derleme araştırmalarının “belirleme, tarama ve dahil etme” aşamalarından oluştuğu ifade edilmektedir (Page ve ark., 2021; Derin Kılıç, Er, Küçükoğlu, 2025).

Çalışmanın iç geçerlik ve tutarlılık katsayısı, Miles-Huberman geçerlik katsayısına göre 0,86 olarak belirlenmiştir. Ayrıca uzman görüşleri doğrultusunda gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır.

Şekil 1'de bu aşama kapsamında takip edilen PRISMA akış diyagramına yer verilmiştir.



2.Arama ve Tarama

Sistematiik derlemenin ikinci aşaması olan “arama ve tarama” aşamasında öncelikle araştırma özetleri taranarak tam metin olarak incelenecek araştırmalara karar verilmektedir (Foo ve ark., 2021). Bu aşamanın araştırma sorularının yanıtlandırılması noktasında büyük bir önem arz ettiği söylenebilmektedir. Nitekim doğru bir arama stratejisi seçilerek taramanın yapılması durumunda araştırma sorularına uygun kaynaklara ulaşılmasının mümkün olduğu düşünülmektedir (Dibek ve Toptaş, 2023). Bu aşamada araştırma kapsamında belirlenen sorulara yanıt aramak amacıyla ilgili araştırmalara; YÖKTEZ, Google Akademik, Web of Science, EBSCOHost ve ERIC veri tabanları taranarak ulaşılmıştır. İlgili alanyazın taramasında “Girdi, Bağlam, Süreç ve Ürün”, CIPP, Türkçe, öğretim programları” anahtar sözcükleri kullanılmıştır. Konu ile ilgili belirtilen anahtar kelimeler kullanılarak ulaşılan toplam 43420 çalışmadan Yinelenen araştırmalar, eğitim bilimleri dışındaki araştırmalar, ortaokul düzeyinde yapılmayan araştırmalar, Türkçe dersi dışında yapılan araştırmalar, kullanılan dil bakımından Türkçe ve İngilizce dışındaki araştırmalar hariç tutulmuş olup incelemeye 9 tez dahil edilmiştir.

3.Derlemenin Raporlaştırılması

Sistematiik derlemenin son aşaması olan “derlemenin raporlaştırılması/yazılması” aşamasında araştırma süreci raporlaştırılarak bulgular yazılmaktadır. Araştırma kapsamında Stufflebeam’in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modeline göre Türkçe dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi ilgili ulaşılan araştırmaların yılı, ilgili alanyazındaki (yurt içi/yurt dışı) dağılımı, yayın türü, araştırma yöntemi, örnekleme/araştırma grubu, veri kaynağı, analiz tekniği ve anahtar sözcükleri incelenmiştir. Yüksek öğretim düzeyinde Stufflebeam’in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) modeline göre Türkçe dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi ile ilgili ulusal alanyazında yapılmış olan araştırmaların incelenmesinin ve tanıtılmasının amaçlandığı bu araştırma kapsamında toplam 9 araştırma ele alınmıştır.

Araştırma Grubu/Örnekleme/İnceleme Nesnesi

Stufflebeam’in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) modeline göre Türkçe dersi öğretim

programlarının değerlendirilmesi ile ilgili ulusal alanyazında yapılmış olan araştırmaların incelenmesinin ve tanıtılmasının amaçlandığı bu araştırma kapsamında toplam 9 araştırma ele alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak literatür taramasından faydalanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Elde edilen verilere; YÖKTEZ, Google Akademik, Web of Science, EBSCOHost ve ERIC veri tabanları taranarak ulaşılmıştır. İlgili alanyazın taramasında ‘‘Girdi, Bağlam, Süreç, Ürün’’, CIPP, Türkçe, öğretim programları’’ anahtar sözcükleri kullanılmıştır. Konu ile ilgili belirtilen anahtar kelimeler kullanılarak ulaşılan toplam 43420 çalışmadan Yenilenen araştırmalar, eğitim bilimleri dışındaki araştırmalar, ortaokul düzeyinde yapılmayan araştırmalar, Türkçe dersi dışında yapılan araştırmalar, kullanılan dil bakımından Türkçe ve İngilizce dışındaki araştırmalar hariç tutulmuş olup incelemeye 9 tez dahil edilmiştir.

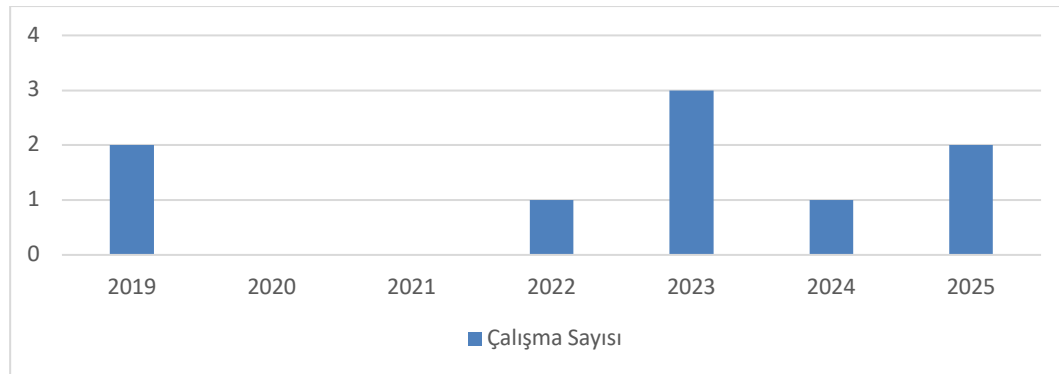
BULGULAR

Stufflebeam’in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modeline göre değerlendirilen Türkçe dersi öğretim programlarının ele alındığı bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen literatür taraması sonucunda, dahil etme kriterlerine uygun biçimde belirlenen ulusal düzeydeki 9 araştırma incelenmiş olup araştırma bulgularına sekiz araştırma sorusu dahilinde yer verilmiştir.

1. Yıllara Göre Dağılımları Nedir?

Stufflebeam’in CIPP modeline göre Türkçe dersi öğretim programlarının değerlendirilmesine ilişkin araştırmaların ‘yıllara göre dağılımı’ gösterilmektedir. Bulgular incelendiğinde, ilgili alanyazında bu konuda 2022 ve 2024 yıllarında birer araştırma, 2019 ve 2025 yıllarında ikişer araştırma yapıldığı görülmektedir. En fazla araştırmanın gerçekleştirildiği yıl ise üç araştırma ile 2023 yılı olmuştur. 2020 ve 2021 yıllarında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Şekil 2: Yıllara Göre CIPP Modeli İle Değerlendirilen Türkçe Öğretim Programı Dağılımları

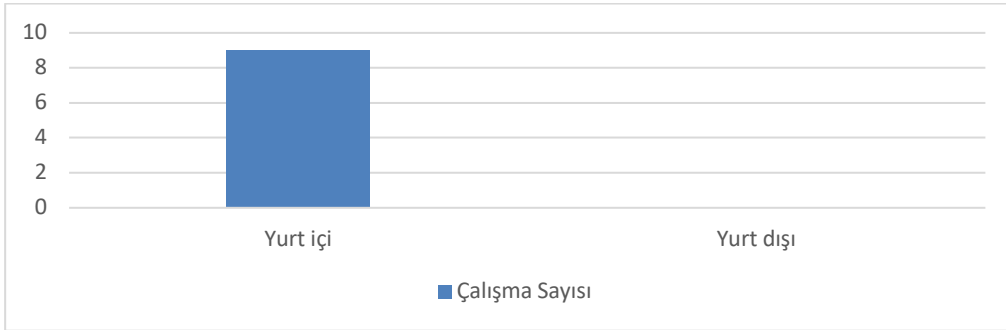


Şekil 2’de Stufflebeam’in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modeline göre Türkçe dersi öğretim programlarının değerlendirilmesine ilişkin araştırmaların yıllara göre yüzdelik dağılımları gösterilmektedir. Bulgular incelendiğinde, araştırmaların %33,3’ünün 2023 yılında gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu oran, ilgili konuda en fazla çalışmanın 2023 yılında yapıldığını göstermektedir. Ayrıca araştırmaların %22,2’si 2019 yılında, %22,2’si 2025 yılında, %11,1’i 2022 yılında ve %11,1’i 2024 yılında gerçekleştirilmiştir. 2020 ve 2021 yıllarında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

2. İlgili Alanyazındaki (Yurt İçi/Yurt Dışı) Dağılımları Nedir?

Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modeline göre Türkçe dersi öğretim programlarının değerlendirilmesine ilişkin araştırmaların "ilgili alanyazın" değişkenine göre dağılımlarına yer verilmiştir. İlgili alanyazında Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modeline göre Türkçe dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi konulu araştırmaların 9'unun da yani tamamının 'yurt içindeki çalışmalar' olduğu tespit edilmiştir.

Şekil 3: Alanyazına Göre CIPP Modeli İle Değerlendirilen Türkçe Öğretim Programı Dağılımları

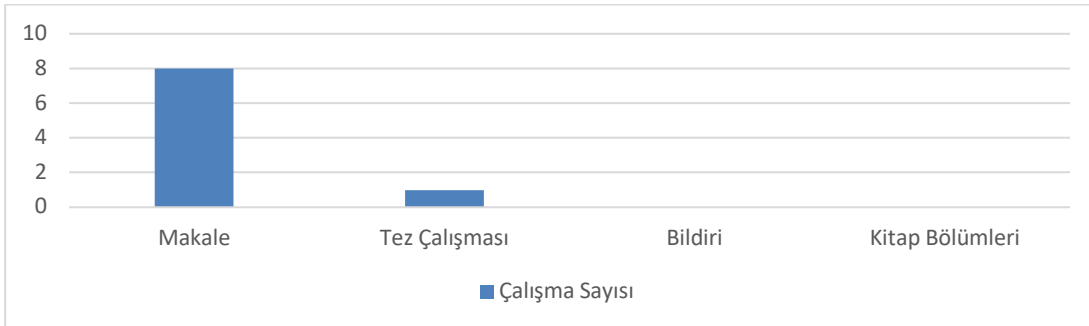


Şekil 3'te araştırmaların ilgili alanyazın değişkenine göre yüzdelik dağılımları sunulmuştur. Bulgulara göre incelenen çalışmaların tamamının (%100) yurt içinde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modeline göre Türkçe dersi öğretim programlarının değerlendirilmesine ilişkin çalışmalar yalnızca ulusal düzeyde ele alınmıştır.

3. Yayın Türlerine Göre Dağılımları Nedir?

Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modeline göre Türkçe dersi öğretim programlarının değerlendirilmesine ilişkin araştırmaların ilgili alanyazında "yayın türü" değişkenine göre dağılımlarına yer verilmiştir. İlgili alanyazında Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modeline göre Türkçe dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi konulu araştırmaların 8'inin 'makale' türünde, 1 tanesinin ise tez çalışması türünde olduğu, bildiri ve kitap bölümü türünde hiçbir çalışma bulunmadığı tespit edilmiştir.

Şekil 4: Yayın Türlerine Göre CIPP Modeli İle Değerlendirilen Türkçe Öğretim Programı Dağılımları

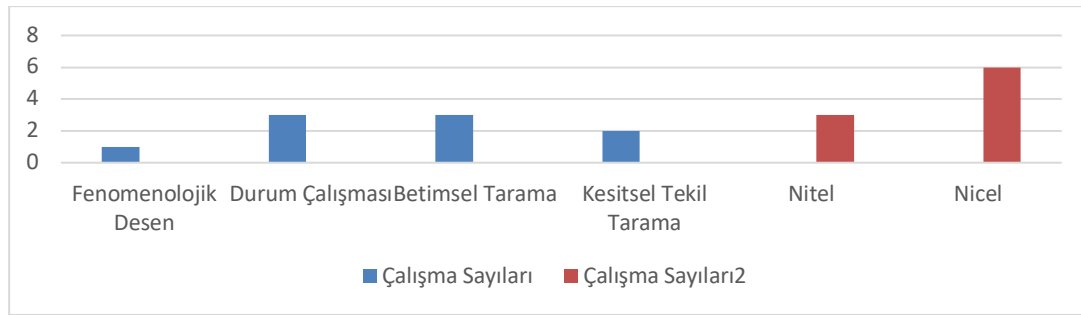


Şekil 4'te araştırmaların yayın türüne göre yüzdelik dağılımları verilmiştir. Bulgular, çalışmaların %90'ının makale türünde, %10'unun ise tez çalışması olarak yayımlandığını göstermektedir. Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modeline göre Türkçe dersi öğretim programlarının değerlendirilmesine ilişkin çalışmalar bilimsel makale formatında ele alınmıştır.

4. Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımları Nedir?

Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modeline göre Türkçe dersi öğretim programlarının değerlendirilmesine ilişkin araştırmaların ilgili alanyazında "araştırma yöntemi" değişkenine göre dağılımlarına yer verilmiştir. İlgili alanyazında Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modeline göre Türkçe dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi konulu araştırmalarda ' 1 fenomenolojik desen, 3 durum çalışması, 3 betimsel tarama ve 2 kesitsel tekil tarama' yöntemlerinin yer aldığı 9 araştırmanın; 6'sını nicel araştırma yöntemi ile, 3'ünün ise nitel araştırma yöntemleri ile oluşturulduğu tespit edilmiştir.

Şekil 5:Araştırma Yöntemlerine Göre CIPP Modeli İle Değerlendirilen Türkçe Öğretim Programı Dağılımları

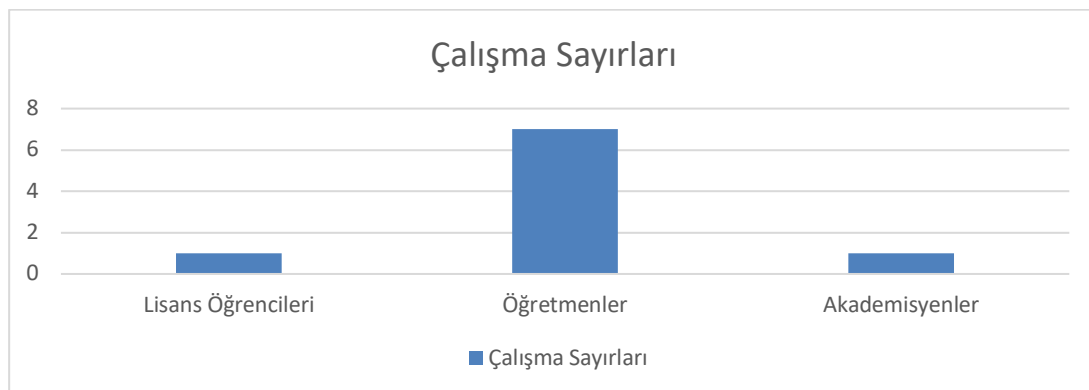


Şekil 5'te araştırmaların yöntemlerine göre yüzdeler dağılımları sunulmuştur. Bulgulara göre araştırmaların %66,7'si nicel yöntemle, %33,3'ü ise nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırmaların daha yüksek oranda tercih edilmesi, araştırmacıların program değerlendirme sürecinde sayısal verileri ön planda tuttıklarını göstermektedir.

5. Örneklem/Araştırma Gruplarına Göre Dağılımları Nedir?

Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modeline göre Türkçe dersi öğretim programlarının değerlendirilmesine ilişkin araştırmaların ilgili alanyazında "örneklem/araştırma grubu" değişkenine göre dağılımlarına yer verilmiştir. İlgili alanyazında Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modeline göre Türkçe dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi konulu araştırmaların örneklem/araştırma gruplarına göre dağılımlarında 1 çalışmada lisans öğrencilerinin, 1 çalışmada akademisyenlerin, 7 çalışmada ise öğretmenlerin örneklem/çalışma grubu olarak belirlendiği tespit edilmiştir.

Şekil 6:Araştırma Gruplarına Göre CIPP Modeli İle Değerlendirilen Türkçe Öğretim Programı Dağılımları

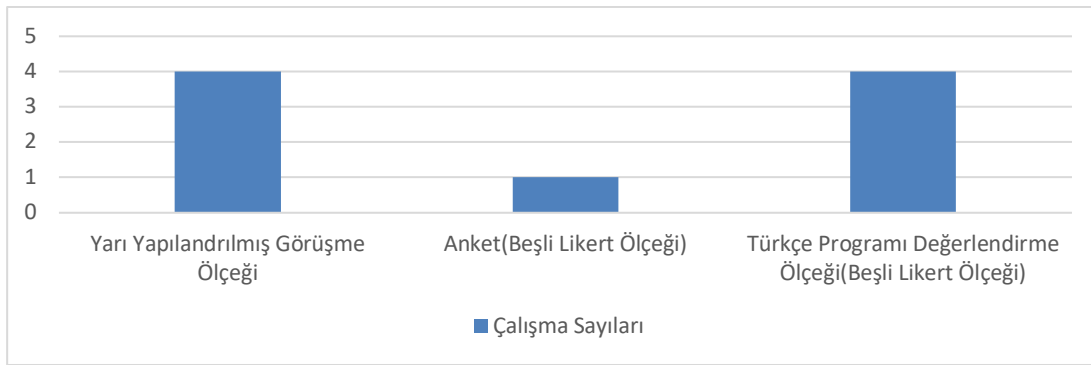


Şekil 6’da araştırmaların örneklem/araştırma grubu değişkenine göre yüzdelik dağılımları yer almaktadır. Bulgular incelendiğinde araştırmaların %77,8’inde öğretmenlerin örneklem grubu olarak seçildiği görülmektedir. Buna karşılık araştırmaların %11,1’inde lisans öğrencileri ve %11,1’inde akademisyenler yer almaktadır. Bu bulgu, Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modeline göre yapılan Türkçe öğretim programı değerlendirme çalışmalarında öğretmen görüşlerinin temel veri kaynağı olarak benimsendiğini göstermektedir.

6. Veri Kaynaklarına Göre Dağılımları Nedir?

Stufflebeam’in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modeline göre Türkçe dersi öğretim programlarının değerlendirilmesine ilişkin araştırmaların ilgili alanyazında “veri kaynakları” değişkenine göre dağılımlarına yer verilmiştir. İlgili alanyazında Stufflebeam’in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modeline göre Türkçe dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi konulu araştırmaların veri kaynaklarına göre dağılımlarında; 4 çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu, 1 çalışmada Anket(Beşli Likert Ölçeği), 4 çalışmada ise Türkçe programı değerlendirme ölçeği(Beşli Likert Ölçeği) kullanıldığı tespit edilmiştir.

Şekil 7:Veri Kaynaklarına Göre CIPP Modeli İle Değerlendirilen Türkçe Öğretim Programı Dağılımları

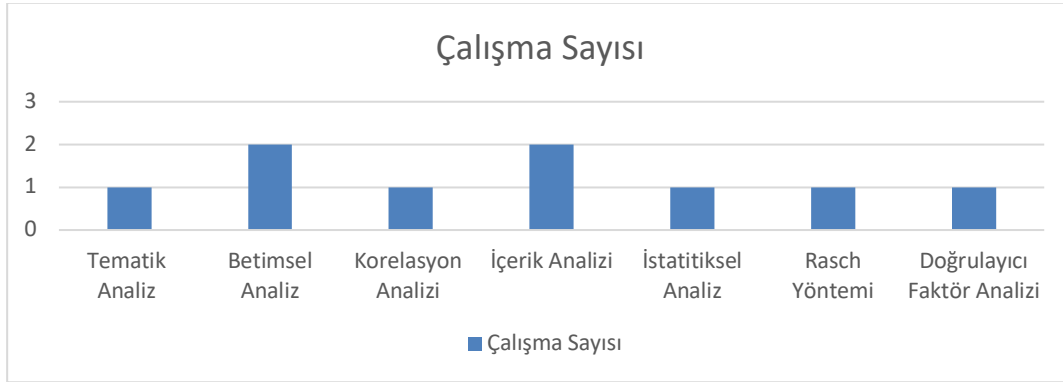


Şekil 7’de araştırmalarda kullanılan veri kaynaklarının yüzdelik dağılımları gösterilmektedir. Bulgulara göre yarı yapılandırılmış görüşme formu (%44,4), anket(beşli likert ölçeği) (%11,1) ve Türkçe programı değerlendirme ölçeği(beşli likert ölçeği) (%44,4) oranında tercih edilmiştir. Bu sonuçlar, araştırmalarda hem nicel hem nitel veri toplama araçlarının kullanıldığını göstermektedir. Özellikle ölçek temelli veri kaynaklarının daha yüksek oranda kullanılması, araştırmalarda ölçülebilir verilerin öncelendiğini ortaya koymaktadır.

7. Veri Analiz Tekniklerine Göre Dağılımları Nedir?

Stufflebeam’in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modeline göre Türkçe dersi öğretim programlarının değerlendirilmesine ilişkin araştırmaların ilgili alanyazında “veri analizi tekniği” değişkenine göre dağılımlarına yer verilmiştir. İlgili alanyazında Stufflebeam’in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modeline göre Türkçe dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi konulu araştırmaların veri analize tekniklerine göre dağılımlarında; 1 çalışmada tematik analiz yöntemi, 2 çalışmada betimsel analiz yöntemi, 1 çalışmada korelasyon analiz yöntemi, 1 çalışmada istatistiksel analiz yöntemi, 1 çalışmada Rasch analiz yöntemi, 2 çalışmada içerik analizi yöntemi, 1 çalışmada ise doğrulayıcı faktör analizi kullanıldığı tespit edilmiştir.

Şekil 8:Veri Analiz Tekniklerine Göre CIPP Modeli İle Değerlendirilen Türkçe Öğretim Programı Dağılımları

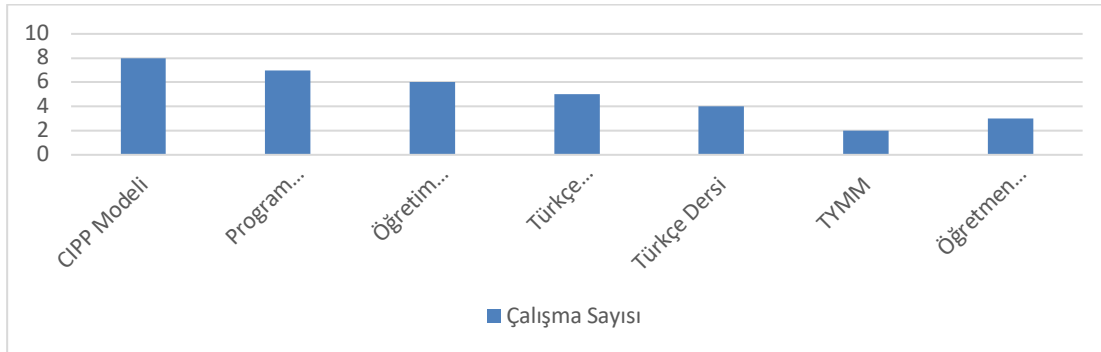


Şekil 8’de Stufflebeam’in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modeline göre Türkçe dersi öğretim programlarının değerlendirilmesine ilişkin araştırmaların veri analizi tekniklerine göre yüzdelik dağılımları gösterilmektedir. Bulgular incelendiğinde, araştırmalarda içerik analizi (%22,2) ve betimsel analiz(%22,2) tekniklerinin diğer analiz yöntemlerine göre daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Bunun yanında tematik analiz (%11,1), korelasyon analizi (%11,1), doğrulayıcı faktör analizi (%11,1), Rasch analiz yöntemi (%11,1) ve istatistiksel analiz(%11,1) eşit oranlarda kullanılmıştır.Bu sonuçlar, ilgili araştırmalarda hem nitel hem nicel veri analiz tekniklerinden yararlanıldığını göstermektedir. Özellikle içerik analizinin yaygın kullanımı, araştırmalarda görüş ve doküman verilerinin anlamlandırılmasına önem verildiğini ortaya koymaktadır.

8. Anahtar Sözcüklere Göre Dağılımları Nedir?

Stufflebeam’in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modeline göre Türkçe dersi öğretim programlarının değerlendirilmesine ilişkin araştırmaların ilgili alanyazında “anahtar sözcük” değişkenine göre dağılımlarına yer verilmiştir. İlgili alanyazında Stufflebeam’in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modeline göre Türkçe dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi konulu araştırmaların anahtar sözcüklerin kullanımına göre dağılımlarında; ‘CIPP modeli’nin 8 çalışmada, ‘program değerlendirme’nin 7 çalışmada, ‘öğretim programı’nın 6 çalışmada, ‘Türkçe programı’nın 5 çalışmada, ‘Türkçe dersi’nin 4 çalışmada, ‘öğretmen görüşü’nün 3 çalışmada, ‘TYMM’nin 2 çalışmada yer aldığı tespit edilmiştir.

Şekil 9:Anahtar Sözcüklere Göre CIPP Modeli İle Değerlendirilen Türkçe Öğretim Programı Dağılımları



Şekil 9’da Stufflebeam’in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modeline göre Türkçe dersi öğretim programlarının değerlendirilmesine ilişkin araştırmalarda kullanılan anahtar sözcüklerin yüzdelik dağılımları yer almaktadır. Bulgular incelendiğinde, araştırmalarda en fazla kullanılan anahtar sözcüğün “CIPP modeli” (%88,9) olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla “program değerlendirme” (%77,8), “öğretim programı” (%66,7), “Türkçe programı” (%55,6), “Türkçe dersi” (%44,4), “öğretmen görüşü” (%33,3) ve “TYMM” (%22,2) anahtar sözcükleri izlemektedir. Bu sonuçlar, incelenen araştırmaların

doğrudan CIPP modeli ve program değerlendirme odaklı olduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA

Sistematiik derleme çalışmaları önemli bir araştırma projesidir ve belirli bir protokol dâhilinde yapılması gerekmektedir. Ayrıca sistematiik derleme araştırması yapabilmek için, belirli bir konuda yapılan bütün araştırmaların incelenmesi gerekmektedir (Karaçam, 2013).

İyi bir derleme, ilgilenilen araştırma sorusu için var olan tüm kanıtların bir arada bulunacağı eşsiz bir kaynaktır. Daha detaylı literatür taraması içerdđđ ve yazarın önyargısı daha az olduğu için sistematiik derlemeler altın standart olarak kabul edilmektedir (ınar, 2021).

Bu araştırmada, Stufflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modeline göre Türkçe dersi öğretim programlarının değerlendirilmesine ilişkin çalışmalar çeşitli değerkenler açısından incelenmiştir. Araştırmalarda 'yıllara göre dağılımları nedir, ilgili alanyazındaki (yurt içi/yurt dışı) dağılımları nedir, yayın türlerine göre dağılımları nedir, araştırma yöntemlerine göre dağılımları nedir, örneklem/araştırma gruplarına göre dağılımları nedir, veri kaynaklarına göre dağılımları nedir, veri analiz tekniklerine göre dağılımları nedir, anahtar sözcüklere göre dağılımları nedir?' gibi 8 alt araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Çalışma sistematiik derleme yöntemiyle yapılmış ve elde edilen bulgular, ilgili alanyazındaki eğilimleri, yöntem tercihlerini ve veri çeşitliliğini ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır.

Araştırma sonucunda incelenen ve kriterlere uyum sağlayan çalışmaların tamamının yani 9'unun da (Kayhan ve Gürol, 2019; Bağcıoğlu, 2019; AL Moubarak ve Özer, 2022; Dağaşan, 2023; Kaplan ve Demir, 2023; Kavan, 2023; Kavan ve Sarıkaya, 2024; Batmaz, 2025; Kurnaz ve elikkıran, 2025) 2019-2025 yılları arasında yoğunlaştığı görölmüştür. Elde edilen bulgular, ilgili alanyazında bu konuda gerçekleştirilen araştırmaların sınırlı sayıda olduğunu, ancak özellikle son yıllarda artış eğilimi gösterdiğini ortaya koymuştur. Araştırmaların yıllara göre dağılımını incelendiğinde, en fazla çalışmanın 2023(Dağaşan, Kaplan ve Demir, Kavan) yılında gerçekleştirildiği, en az çalışmanın ise 2022(AL Moubarak ve Özer) ve 2024(Kavan ve Sarıkaya) yıllarında yapıldığı belirlenmiştir. Program değerlendirme çalışmalarına olan ilginin son yıllarda artış gösterdiği görölmektedir. Bu durum, eğitimde sistem temelli ve yönetim yönelimli program değerlendirme modellerine olan ihtiyacın son yıllarda daha da belirginleştiğini işaret etmektedir. 2019 ve sonrasında Türkçe dersi öğretim programlarında meydana gelen yapısal güncellemeler ve tematik yaklaşımlar, araştırmacıları (Kayhan ve Gürol, 2019; Kaplan ve Demir, 2023) programı tüm boyutlarıyla (bağlam, girdi, süreç, ürün) sorgulamaya yönelttiğini göstermektedir. Özellikle eğitim programlarının niteliğinin artırılmasına yönelik gereksinimlerin artması, CIPP modeline dayalı değerlendirme çalışmalarının yaygınlaşmasına katkı sağlamış olabilir.

Alanyazında CIPP modelinin uluslararası düzeyde farklı disiplinlerde sıkça kullanılmasına rağmen, Türkçe dersi özelinde uluslararası çalışmalarda doğrudan bu modelle sınırlandırılmış çalışmaların bulunamaması önemli bir bulgudur. Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların (Kayhan ve Gürol, 2019; Bağcıoğlu, 2019; AL Moubarak ve Özer, 2022; Dağaşan, 2023; Kaplan ve Demir, 2023; Kavan, 2023; Kavan ve Sarıkaya, 2024; Batmaz, 2025; Kurnaz ve elikkıran, 2025) tamamının yurt içinde gerçekleştirilmiş olması, Türkçe dersi öğretim programlarının değerlendirilmesine ilişkin araştırmaların ulusal düzeyde ele alındığını göstermektedir. Bu durum, ana dili eğitimi programlarının doğası gereği ulusal nitelik taşımasından ve yerli araştırmacıların kendi öğretim programlarını değerlendirme eğilimlerinden kaynaklanıyor olabilir. Uluslararası alanyazında benzer araştırmalara rastlanmaması, bu konunun farklı ölkelerde yeterince ele alınmadığını ve Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modelinin Türkçe öğretim programları bağlamında ulusal düzeyde ilgi görödüğünü göstermektedir.

Yayın türü bazında incelenen çalışmaların 8'inin yurt içinde yayımlanmış makalelerden (Kayhan ve Gürol, 2019; AL Moubarak ve Özer, 2022; Dağışan, 2023; Kaplan ve Demir, 2023; Kavan, 2023; Kavan ve Sarıkaya, 2024; Batmaz, 2025; Kurnaz ve Çelikkıran, 2025) ve 1'inin ise yüksek lisans tezinden (Bağcıoğlu, 2019) oluştuğu tespit edilmiştir. Lisansüstü tezler, bildiriler veya kitap bölümleri gibi farklı akademik yayın türlerinde çalışmaların az olması ve bazı türlerde hiç çalışma yapılmaması, bu alanın derinlemesine incelenmesi açısından önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. İncelenen araştırmaların tamamının makale türünde yayımlanmış olması, konuya ilişkin akademik üretimin belirli bir yayın türüyle sınırlı kaldığını göstermektedir. Özellikle lisansüstü tez çalışmalarının artması, hem kuramsal hem de uygulamalı açıdan alanyazına önemli katkı sağlayabilir.

Araştırma yöntemleri açısından incelendiğinde, çalışmalarda hem nitel (fenomenolojik desen(Kurnaz ve Çelikkıran, 2025), durum çalışması(Kayhan ve Gürol, 2019; Dağışan, 2023)) hem de nicel (betimsel (Kavan ve Sarıkaya, 2024) ve kesitsel tekil tarama (Batmaz, 2025)) araştırma yöntemlerinin işe koşulduğu belirlenmiştir. Bu çeşitlilik, CIPP modelinin doğasına oldukça uygundur. Çünkü Stufflebeam'ın modelinde programın mikro ve makro düzeydeki öğelerini analiz edebilmek için dinamik ve devamlılık gerektiren bir veri toplama sürecine ihtiyaç duyulmaktadır. Tarama (Bağcıoğlu, 2019) ve durum çalışması (Kayhan ve Gürol, 2019; Dağışan, 2023) gibi yöntemlerin bir arada kullanılması, programın hem mevcut durumunu resmetmeye (nicel) hem de paydaşların derinlemesine görüşlerini (nitel) açığa çıkarmaya imkan tanımıştır. Ayrıca çalışmalarda, nicel araştırma yöntemlerinin nitel yöntemlere göre daha fazla tercih edilmesi, araştırmacıların öğretim programlarını değerlendirirken sayısal verilere dayalı sonuçlara ulaşmayı öncelikli gördüklerini göstermektedir. Ancak program değerlendirme çalışmalarında öğretmen, öğrenci ve diğer paydaş görüşlerinin ayrıntılı biçimde incelenmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle nitel ve karma yöntemlerin daha fazla kullanılması, programların güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin daha kapsamlı biçimde ortaya konmasına katkı sağlayacaktır.

Araştırmalarda örneklem grubu olarak 7 çalışmada (Kayhan ve Gürol, 2019; Bağcıoğlu, 2019; Dağışan, 2023; Kaplan ve Demir, 2023; Kavan, 2023; Kavan ve Sarıkaya, 2024; Kurnaz ve Çelikkıran, 2025) öğretmenlerin, bir çalışmada lisans öğrencilerinin (AL Moubarak ve Özer, 2022), bir çalışmada ise akademisyenlerin (Batmaz, 2025) tercih edildiği belirlenmiştir. Öğretmenler, programın uygulayıcısı olmaları nedeniyle ve "Süreç" boyutunda (Dağışan, 2023) planlanan ve uygulanan etkinlikler arasındaki uyumu belirlemek adına son derece önemli veri kaynaklarıdır. Ancak yalnızca öğretmen görüşlerine dayalı değerlendirmeler programın tüm boyutlarını yansıtmakta yetersiz kalabilir. Bunun yanı sıra öğretim programlarının en temel paydaşı ve "Ürün" boyutunun doğrudan somutlaştığı kaynak olan öğrencilerin(AL Moubarak ve Özer, 2022) ve velilerin örneklemelerde yeterince bulunmaması veya az bulunması bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Öğrenciler, akademisyenler, yöneticiler ve veliler gibi farklı paydaşların görüşlerinin de araştırmalara dahil edilmesi, öğretim programlarının daha bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır. Diğer paydaş gruplarının daha az temsil edilmesi, değerlendirme sürecinin farklı bakış açılarıyla zenginleştirilmesi gerekliliğine işaret edebilir.

Veri toplama araçlarında; yarı yapılandırılmış görüşme formları (Kayhan ve Gürol, 2019; Kaplan ve Demir, 2023; Dağışan, 2023; Kurnaz ve Çelikkıran, 2025) ile beşli Likert tipi ölçeklerin, anket (AL Moubarak ve Özer, 2022) ve Türkçe öğretim programı değerlendirme ölçeklerinin (Bağcıoğlu, 2019; Kavan, 2023; Kavan ve Sarıkaya, 2024; Batmaz, 2025) sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Çalışmalarda ölçeklerin ve görüşme formlarının dengeli biçimde kullanıldığı görülmektedir. Bu ölçek ve formların kullanılması, araştırmalarda hem nicel (Bağcıoğlu, 2019; AL Moubarak ve Özer, 2022; Kavan, 2023; Kavan ve Sarıkaya, 2024; Batmaz, 2025) hem nitel (Kayhan ve Gürol, 2019; Kaplan ve Demir, 2023; Dağışan, 2023; Kurnaz ve Çelikkıran, 2025) veri kaynaklarından yararlanıldığını

göstermektedir. Özellikle ölçek kullanımını, araştırmalarda ölçülebilir sonuçların ön planda tutulduğunu ortaya koymakta olup, görüşme ve gözlem gibi derinlemesine veri toplama araçlarının kullanılması da programın uygulamadaki etkilerini daha ayrıntılı değerlendirme imkânı sunmaktadır.

Veri analiz teknikleri incelendiğinde; analizlerde istatistiksel (AL Moubarak ve Özer, 2022), doğrulayıcı faktör (Kavan, 2023), tematik (Kurnaz ve Çelikkıran, 2025), içerik (Kayhan ve Gürol, 2019; Kaplan ve Demir, 2023), betimsel (Dağışan, 2023; Kavan ve Sarıkaya, 2024) ve korelasyon (Bağcıoğlu, 2019) analizlerinden yararlanıldığı saptanmıştır. Özellikle de içerik analizi (Kayhan ve Gürol, 2019; Kaplan ve Demir, 2023) ve betimsel analizin (Dağışan, 2023; Kavan ve Sarıkaya, 2024) diğer yöntemlere göre daha fazla tercih edildiği; korelasyon (Bağcıoğlu, 2019), tematik (Kurnaz ve Çelikkıran, 2025), istatistiksel (AL Moubarak ve Özer, 2022) ve doğrulayıcı faktör analiz (Kavan, 2023) tekniklerinin sınırlı sayıda kullanıldığı görülmektedir. Bu durum, araştırmalarda nicel ve nitel çözümleme tekniklerinin kullanıldığını göstermekte olup çalışmaların geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşma eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Anahtar sözcüklerin dağılımı incelendiğinde en sık kullanılan anahtar sözcüklerin “CIPP modeli” ve “program değerlendirme” olduğu görülmüştür. Bu bulgu, CIPP modeli (Kayhan ve Gürol, 2019; Bağcıoğlu, 2019; AL Moubarak ve Özer, 2022; Dağışan, 2023; Kaplan ve Demir, 2023; Kavan, 2023; Kavan ve Sarıkaya, 2024; Kurnaz ve Çelikkıran, 2025) ve program değerlendirme (Kayhan ve Gürol, 2019; AL Moubarak ve Özer, 2022; Dağışan, 2023; Kaplan ve Demir, 2023; Kavan ve Sarıkaya, 2024; Batmaz, 2025; Kurnaz ve Çelikkıran, 2025) anahtar sözcüklerinin yüksek oranda kullanılması, çalışmaların kuramsal temelini program değerlendirme yaklaşımı üzerine yoğunlaştığını, araştırmanın odağı ve kapsamıyla tam bir uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Buna karşın öğretmen görüşü (Bağcıoğlu, 2019; Dağışan, 2023; Kurnaz ve Çelikkıran, 2025) ve TYMM (Batzmaz, 2025; Kurnaz ve Çelikkıran, 2025) gibi anahtar sözcüklerin daha az kullanılması, araştırmaların belirli alt boyutlara daha sınırlı biçimde yöneldiğini göstermektedir.

SONUÇ

Ortaokul Türkçe dersi öğretim programını CIPP modeliyle bütüncül olarak değerlendiren çalışmaların yakın dönemde (2019-2025) görünürlük kazandığı ve güncel program değişimlerine paralel olarak geliştiği sonucuna varılmıştır.

İlgili kriterleri karşılayan araştırmaların tamamının yurt içinde üretilmiş makalelerden oluştuğu, uluslararası veri tabanlarında doğrudan ortaokul Türkçe dersi ve CIPP modelini birleştiren çalışma olmadığı belirlenmiştir.

Çalışmaların neredeyse tamamına yakının makale türünde olduğu, az sayıda ise tez çalışması olarak yer aldığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmalarda tek bir yöneme bağlı kalınmayıp, modelin çok boyutlu yapısını destekleyecek şekilde nitel ve nicel yöntemlerin dengeli bir şekilde tercih edildiği görülmüştür.

Program değerlendirme süreçlerinde öncelikli veri kaynağı olarak ortaokul Türkçe öğretmenlerinin seçildiği, birkaç çalışmada ise lisans öğrencileri ve akademisyenlerin yer aldığı görülmüştür.

Verilerin ise hem nitel görüşme formları hem de beşli Likert tipi özgün veya uyarlanmış CIPP ölçekleriyle toplandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Toplanan verilerin çözümlenmesinde içerik ve tema analizleri gibi nitel teknikler ile istatistiksel, ilişkisel ve korelasyon gibi nicel analiz tekniklerinin bir arada kullanılmıştır.

Araştırmada en çok kullanılan anahtar kelimelerin; CIPP modeli, program değerlendirme ve Türkçe

programı olduğu sonucuna varılmıştır.

Sonuç olarak, Stufflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modeline göre Türkçe dersi öğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik araştırmaların sınırlı sayıda olduğu, mevcut çalışmaların çoğunlukla nicel yöntemlere dayandığı ve öğretmen görüşlerine odaklandığı belirlenmiştir.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda verilebilecek öneriler şunlardır; Araştırmalarda programın "Ürün" (çıkıtı) boyutunu daha net görebilmek adına, örneklem gruplarına ortaokul öğrencileri, okul yöneticileri ve veliler de dâhil edilerek paydaş çeşitliliği artırılabilir.

Türkçe eğitimi programlarının CIPP modeliyle değerlendirildiği çalışmaların, ülkemizde CIPP modeli kullanılarak değerlendirilen diğer branş öğretim programları içerisindeki yerini, önemini ve karşılaştırılmasını gösterecek farklı çalışmaların yapılması alanyazındaki çeşitliliği ve zenginliği arttırabilir. Ayrıca ülkemizde CIPP modeli kullanılarak değerlendirilen Türkçe öğretim programlarının farklı ülkelerdeki ana dili eğitimi programı değerlendirme çalışmalarıyla karşılaştırılabilir ve böylece alanyazına katkı sunulabilir.

Nitel ve nicel yöntemlerin tek başına kullanılması yerine, her iki yöntemin güçlü yönlerini birleştiren "karma yöntem" (mixed-method) tasarımlarının kullanılması, CIPP modelinin bağlam, girdi, süreç ve ürün aşamalarının daha derinlemesine incelenmesini sağlayabilir.

Özellikle yürürlüğe giren yeni "2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı" göz önünde bulundurularak , bu programın getirdiği beceri temelli eğitim anlayışı ve bütünsel yapısı, CIPP modelinin aşamalarına uygun biçimde daha fazla değerlendirmeye alınabilir.

Türkçe dersi öğretim programının kendine has dil becerilerini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) ve CIPP modelinin basamaklarını tam anlamıyla karşılayan, geçerliği ve güvenilirliği yüksek yeni ölçme araçlarının geliştirilmesi alanyazındaki araştırmacıların işini kolaylaştıracaktır.

KAYNAKÇA

Alkin, M. C., Christie, C. A., & Rose, M. (2006). *Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences*. Sage Publications.

Atkinson, A. A., Waterhouse, J. H., & Wells, R. B. (1978). A stakeholder approach to strategic performance measurement. *Sloan Management Review*, 38(3), 25–37.

Aygören, F., & Er, K. O. (2020). *Program değerlendirme yaklaşımları ve modelleri üzerine bir inceleme*. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 16(2), 145–162.

Ayrancı, B. B., & Mutlu, H. H. (2017). Cumhuriyet döneminde Türkçe öğretim programlarının gelişimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(4), 2471–2490.

Bayburtlu, Y. S. (2015). *Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi üzerine bir inceleme*. Turkish Studies, 10(15), 125–142.

- Brewer, E. W. (2009). *Program evaluation for public and private programs*. Waveland Press.
- Calp, M., & Aslan, S. (2019). *Türkçe öğretim programlarının temel bileşenleri üzerine değerlendirmeler*. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7(3), 521–540.
- Chiarelott, L. (2006). *Curriculum in context*. Thomson Wadsworth.
- Çınar, N. (2021). *İyi bir sistematik derleme nasıl yazılmalı?* Online Türk Sağlık Bilimleri Dergisi, 6(1), 1–6.
- Dağışan, E. (2023). *Türkçe öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi*. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14(2), 55–74.
- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2006). *Eğitimde program geliştirme* (9. bs.). Pegem Akademi.
- Derin Kılıç, E., Er, H., & Küçükoglu, A. (2025). Eğitim araştırmalarında sistematik derleme süreci. *Eğitim ve Bilim*, 50(221), 1–25.
- Dewey, J. (2010). *Demokrasi ve eğitim* (Çev. M. S. Otaran). Pegem Akademi. (Orijinal eser 1916 yılında yayımlanmıştır.)
- Dibek, M. İ., & Toptaş, V. (2023). *Sistematik derleme çalışmalarında yöntemsel süreçler*. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12(1), 25–40.
- Doğanay, A. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Doll, R. C. (1996). *Curriculum improvement: Decision making and process* (9th ed.). Allyn & Bacon.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1986). *Eğitimde program geliştirme* (6. bs.). Meteksan.
- Eyüp, B. (2008). 1981 Türkçe öğretim programının değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi.
- Foo, J., Smith, R., & Chan, K. (2021). *Conducting systematic reviews in educational research*. International Journal of Educational Research, 108, 101761.
- Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet döneminde Türkçe öğretim programlarının tarihsel gelişimi. *Turkish Studies*, 6(1), 1125–1142.
- Gredler, M. E. (1996). *Curriculum evaluation*. Prentice Hall.
- Green, J. C. (2011). *Evaluation theory, models and applications*. Jossey-Bass.
- Green, J., & Stone, S. (1977). *Program evaluation and accountability*. Educational Evaluation Review,

1(2), 75–88.

Green, J. C. (2011). *Evaluation: Theory, models, and applications*. Jossey-Bass.

Karaçam, Z. (2013). *Sistemik derleme metodolojisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi, 6(1), 26–33.

Kavan, N. (2023). *Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik güncel yaklaşımlar*. Türkiye Eğitim Dergisi, 8(2), 201–218.

Kavan, N., & Sarıkaya, B. (2024). *Türkçe öğretim programlarının CIPP modeline göre incelenmesi*. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 12(1), 45–67.

Kaya, Z. (1997). *Eğitim programları ve değerlendirme*. Pegem Yayıncılık.

Kayhan, E., & Gürol, M. (2019). *Eğitim programlarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi üzerine bir inceleme*. Türkiye Eğitim Dergisi, 4(2), 35–52.

Kristoffersen, D. (2003). *Curriculum evaluation: Principles and practice*. Pearson Education.

Kurnaz, H., & Çelikkıran, B. (2025). *Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesinde CIPP modelinin kullanımı*. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 13(1), 88–106.

Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2012). *Educational administration: Concepts and practices (6th ed.)*. Wadsworth.

Mathison, S. (Ed.). (2005). *Encyclopedia of evaluation*. Sage Publications.

McNamara, C., Erlandson, D. A., & McNamara, M. (1999). *Field guide to program evaluation*. Authenticity Consulting.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)*. MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı*. MEB Yayınları.

Milakovich, M. E., & Gordon, G. J. (2001). *Public administration in America (7th ed.)*. Wadsworth.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... Moher, D. (2021). *The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews*. BMJ, 372, n71.

Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Blackwell Publishing.

- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (2008). *Understanding curriculum*. Peter Lang.
- Robinson, B. (2002). *CIPP yaklaşımı ve eğitim programlarının değerlendirilmesi*. *Evaluation Journal*, 8(3), 45–58.
- Rutman, L., & Mowbray, G. (1983). *Understanding program evaluation*. Sage Publications.
- Saylan, N. (1995). *Eğitimde program geliştirme*. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2021). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (9. bs.). Anı Yayıncılık.
- Su, S. W. (2012). The various concepts of curriculum and the factors involved in curricula-making. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(1), 153–158.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. Jossey-Bass.
- Türk Dil Kurumu. (2025). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr>
- Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme* (2. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Varış, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yalçın, A., & Özyurt, M. (2021). Eğitim programlarının geliştirilmesine yönelik güncel yaklaşımlar. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 11(2), 145–162.
- Yüksel, İ., & Sağlam, M. (2014). *Eğitimde program değerlendirme*. Pegem Akademi.

	İNGİLİZCE VE TÜRKÇE BAŞLIK	YAYIN TÜRÜ	YAZAR(LAR) VE ARAŞTI RMANIN YILI	ARAŞTIR MANIN AMACI	ÖRNEKLEM/ ARAŞTIRMA GRUBU	ARAŞ TIRMA DESEN İ VE VERİ ANALI Zİ TEKNİ KLERİ	VERİ TOPLA MA ARAÇL ARI	ANAH TAR SÖZCÜ KLER
1	Türkçe Öğretim Programı (2017)'nın Stufflebeam' in (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi Evaluation of the Turkish Language Teaching Program (2017) According to Stufflebeam' s (CIPP) Model	Makale	Ebuzer KAYHAN, Mehmet GÜROL 2019	Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretim programı (2017)'nı CIPP değerlendirme modelinin bağlam, girdi ve CIPP değerlendirme modeli süreç boyutları çerçevesinde öğretmen görüşleri açısından Türkçe öğretim programı değerlendirmektir.	13 Türkçe Öğretmenleri	İçerik Analizi	Yarı Yapılan dırılmış Görüşme Formu	Program Değerlendirme CIPP Modeli Türkçe Programı
Araştırma Sonuçları: Türkçe öğretmenleri yenilenen Türkçe öğretim programı(2017)'nın bağlam boyutu ilişkin olarak programı ve kazanımlarını olumlu ve güzel bulmuşlardır. Kazanımların öğrenci ihtiyacını karşıladığı ve öğrencilerin bilişsel-duyuşsal-psikomotor özelliklerine uygun olduğu ifade edilmiştir.Programın girdi boyutuna yönelik olarak öğretmenler; sunulan kaynakların yeterli ve nitelikli olduğunu, önerilen iş takviminin yeterli olmadığını, öğrenci hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğunu ve öğrenci hazır düzeylerinin yetersiz olmasının ilkokuldan kaynaklandığını belirtmişlerdir.Öğretmenler süreçten memnun olmakla birlikte genelde öğrenciden kaynaklı sorunlar yüzünden verimli olamadıklarını ve bu olumsuz durumun süreci aksattığını söylemişlerdir.Öğretmenler süreçte özellikle yazma ve dil bilgisi konusunda zorlandıklarını vurgulanmışlardır. MEB tarafından önerilen yöntem ve tekniklerin birçoğunu kullandıklarını ve bu yöntem ve tekniklerin kazanımlara ulaştırmada yeterli olduğunu ifade etmişlerdir.								
	İNGİLİZCE VE TÜRKÇE BAŞLIK	YAYIN TÜRÜ	YAZAR(LAR) VE ARAŞTI RMANIN	ARAŞTIR MANIN AMACI	ÖRNEKLEM/ ARAŞTIRMA GRUBU	ARAŞ TIRMA DESEN İ VE	VERİ TOPLA MA ARAÇL ARI	ANAH TAR SÖZCÜ KLER



			YILI			VERİ ANALİZİ TEKNİKLERİ		
2	2015 ve 2018 İlkokul Türkçe öğretim Programının Cıpp program değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi 2015 and 2018 Turkish Language Teaching Program Evaluation of the program according to the CIPP program evaluation model	Yüksek Lisans Tezi	Gülsüm BAĞCIOĞLU 2019	Bu araştırma, 2015 ve 2018 Türkçe Öğretim Programı 1 CIPP program değerlendirme modeline göre değerlendirmeyi amaçlamıştır.	987 Sınıf Öğretmenleri	Korelasyon Analizi	Türkçe Öğretim Programı Değerlendirme Aracı (Beşli Likert Ölçeği)	Öğretim Programı Cıpp Modeli Öğretmen Görüşleri

Araştırma Sonuçları: 2015 ve 2018 ilköğretim Türkçe Öğretim Programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği bu çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin hem 2015 hem de 2018 programının amaçlarının ülkenin genel ve özel amaçlarına uygun olduğunu, programlarının uygulanabilmesi için Türkçe dersine ayrılan süreyi yeterli buldukları, Programların öğrencilerin mevcut ve gelecekteki ihtiyaçlarına cevap verebildiğini, öğrencilerin anadili kullanabilmeleri için programın gerekli olduğu sonucuna varılabilir. Farklı beceriler için farklı araç gereçler kullanımına olanak tanıyan ifadesine 2018 programının uygulanmasında 2015 programına göre öğretmenlerin daha çoğunun kararsız olduğu düşünülebilir. Yaklaşık olarak her iki programda da öğretmenlerin daha çoğunun yazma becerilerini geliştirmede programla ilgili fikirlerinin olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin topluluk önünde konuşma becerisini geliştirmede 2015 programının yetersiz olduğu görülürken 2018 programının etkili olduğu görülmektedir. Her iki programın da öğrencilerin öğrenme eksiklerini belirleme ve bireysel farklılıkları dikkate almada yetersiz olduğu



saptanmıştır.							
İNGİLİZCE VE TÜRKÇE BAŞLIK	YAYIN TÜRÜ	YAZAR(LAR) VE ARAŞTI RMANIN YILI	ARAŞTI RMANIN AMACI	ÖRNEKLEM/ ARAŞTIRMA GRUBU	ARAŞ TIRMA DESEN İ VE VERİ ANALİ Zİ TEKNİ KLERİ	VERİ TOPLA MA ARAÇ LARI	ANAH TAR SÖZCÜ KLER
3 Yabancılar uygulanan Türkçe dil öğretimi programının bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli kullanarak değerlendiril mesi Evaluation of the Turkish language teaching program applied to foreigners using the context, input, process, and product (CIPP) model	Makale	Fayyad AL MOUBA RAK Bayram ÖZER 2022	Yabancı lara uygulanan Türkçe öğretim programın 1 öğrenciler açısından değerlendi rmektir.	108 öğrenci	İstatisti ksel analiz	Anket (Beşli Likert ölçeği)	Progra m değerle ndirme, Stuffleb eam, Yabancı öğrencil er, Öğretim progra mı
Araştırma Sonuçları: Programın hedeflerine ulaşması bakımından kısmî olarak başarılı olduğunu göstermiştir. Bazı zayıf yönlerden bahsedilse de, katılımcılar genel olarak programdan memnun kalmışlardır. Sonuçlar, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç olduğunu göstermiştir.							



İNGİLİZCE VE TÜRKÇE BAŞLIK	YAYIN TÜRÜ	YAZAR(LAR) VE ARAŞTIRMANIN YILI	ARAŞTIRMANIN AMACI	ÖRNEKLEM/ ARAŞTIRMA GRUBU	ARAŞTIRMA DESENİ VE VERİ ANALİZİ TEKNİKLERİ	VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	ANAHTAR SÖZCÜKLER
4 Yabancılar uygulanan Türkçe dil öğretimi programının bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli kullanarak değerlendiril mesi Evaluation of the Turkish language teaching program applied to foreigners using the context, input, process, and product (CIPP) model	Makale	Emre DAĞAŞ AN 2023	Araştırma, programın in öğretmenl erin ihtiyaç ve beklentiler ine ne derecede cevap verdiğini belirlemek ve uygulama sürecinin bizzat merkezind e olan öğretmenl er temelinde karşılaşıla n sorunları ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştı r	18 Türkçe ve edebiyat Öğretmenleri	Betimsel Analiz	Yarı Yapılan dırılmış Görüşm e Formu	Türkçe öğretim progra mı, Türk dili ve edebiyat ¹ öğretim progra mı öğretme n görüşler i, CIPP modeli, Progra m değerle ndirme
Araştırma Sonuçları: Öğretmenler arasında tercih edilen yöntemlerde farklılıklar bulunmaktadır. Materyal eksikliği, konu tekrarlarının yetersizliği ve sınıf kontrolünün sağlanamaması gibi sorunlar öne çıkmaktadır. Öğrenci kaynaklı nedenler arasında öğrenciler arasındaki bilişsel farklılıklar, soyut düşünme becerilerinin eksikliği ve sınıf kalabalığı gibi faktörler öne çıkmaktadır. Program/ders kaynaklı nedenler, ders içeriği ile uyumsuz olan yöntemleri							



kullanamama ve bazı yöntemlerin belirli derslere daha uygun olması gibi hususları içermektedir. Sınıfın genel durumu, sınıf hakimiyetini zorlaştıran faktörler, sınıf güvenlik önlemleri gerektiren durumlar ve fiziki ortamın uygun olmaması gibi sebeplerle belirli yöntemleri kullanamamakta etkilidir. Zaman sıkıntısı, bazı öğretmenlerin tercihlerini etkileyen bir faktördür, çünkü yöntem ve tekniklerin uygulanması zaman alıcı olabilir. Ekonomik koşullar, materyal eksikliği, konu tekrarlarının yetersizliği gibi faktörler öğretmenlerin karşılaştığı sorunlardır.

	İNGİLİZCE VE TÜRKÇE BAŞLIK	YAYIN TÜRÜ	YAZAR(LAR) VE ARAŞTI RMANIN YILI	ARAŞTIR MANIN AMACI	ÖRNEKLEM/ ARAŞTIRMA GRUBU	ARAŞ TIRMA DESEN İ VE VERİ ANALİ Zİ TEKNİ KLERİ	VERİ TOPLA MA ARAÇL ARI	ANAH TAR SÖZCÜ KLER
5	Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (Cıpp) Modeli İle Değerlendirilmesi Evaluation Of The Turkish Curriculum (2019) According To Contextinput-Process-Product (Cıpp) Model	Makale	Kadir KAPLAN Mustafa DEMİR 2023	Araştırma, programın öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerine ne derecede cevap verdiğini belirlemek ve uygulama sürecinin bizzat merkezinde olan öğretmenler temelinde karşılaşılan sorunları ortaya çıkarmak amacıyla	18 Türkçe ve edebiyat Öğretmenleri	Betimsel Analiz	Yarı Yapılanmış Görüşme Formu	Türkçe öğretim programı, Türk dili ve edebiyat 1 öğretim programı, Öğretmen görüşleri, CIPP modeli, Program değerlendirme



			yapılmıştı r				
Araştırma Sonuçları: Öğretmenler arasında tercih edilen yöntemlerde farklılıklar bulunmaktadır. Materyal eksikliği, konu tekrarlarının yetersizliği ve sınıf kontrolünün sağlanamaması gibi sorunlar öne çıkmaktadır. Öğrenci kaynaklı nedenler arasında öğrenciler arasındaki bilişsel farklılıklar, soyut düşünme becerilerinin eksikliği ve sınıf kalabalığı gibi faktörler öne çıkmaktadır. Program/ders kaynaklı nedenler, ders içeriği ile uyumsuz olan yöntemleri kullanamama ve bazı yöntemlerin belirli derslere daha uygun olması gibi hususları içermektedir. Sınıfın genel durumu, sınıf hakimiyetini zorlaştıran faktörler, sınıf güvenlik önlemleri gerektiren durumlar ve fiziki ortamın uygun olmaması gibi sebeplerle belirli yöntemleri kullanamamakta etkilidir. Zaman sıkıntısı, bazı öğretmenlerin tercihlerini etkileyen bir faktördür, çünkü yöntem ve tekniklerin uygulanması zaman alıcı olabilir. Ekonomik koşullar, materyal eksikliği, konu tekrarlarının yetersizliği gibi faktörler öğretmenlerin karşılaştığı sorunlardır.							
İNGİLİZCE VE TÜRKÇE BAŞLIK	YAYIN TÜRÜ	YAZAR(LAR) VE ARAŞTIRMANIN YILI	ARAŞTIRMANIN AMACI	ÖRNEKLEM/ ARAŞTIRMA GRUBU	ARAŞTIRMA DESENİ VE VERİ ANALİZİ TEKNİKLERİ	VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	ANAHTAR SÖZCÜKLER
6 Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması Turkish Curriculum CIPP Model Evaluation Scale: Validity and Reliability Study	Makale	Nihat KAVAN 2023	Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı CIPP modeline göre değerlendirme kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirme ktir.	Üniversite Öğrencileri	Doğrulayıcı Faktör Analizi	Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği (Beşli Likert ölçeği)	Türkçe Dersi, Öğretim Programı, CIPP, Ölçek Geliştirme, Geçerlik ve Güvenirlilik



Araştırma Sonuçları: Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olarak kullanılabileceği belirlenmiştir. Geliştirilen bu ölçek öğretmenlerin, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı CIPP modeline göre değerlendirmesinde kullanılabilir.

İNGİLİZCE VE TÜRKÇE BAŞLIK	YAYIN TÜRÜ	YAZAR(LAR) VE ARAŞTIRMANIN YILI	ARAŞTIRMANIN AMACI	ÖRNEKLEM/ ARAŞTIRMA GRUBU	ARAŞTIRMA DESENİ VE VERİ ANALİZİ TEKNİKLERİ	VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	ANAHAR TAR SÖZCÜKLER
7 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın CIPP Modeline Göre Değerlendirilmesi Evaluation of the Turkish Curriculum According to CIPP Model	Makale	Nihat KAVAN Bünyamin SARIKAYA 2024	Türkçe öğretmenlerinin görüşleri bağlamında Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı CIPP modeline göre değerlendirmek.	400 Türkçe Öğretmeni	Betimsel Analiz	Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği (Beşli Likert ölçeği)	CIPP, Öğretim Programı, Program Değerlendirme, Türkçe dersi

Araştırma Sonuçları: Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasına geliştirilmesine yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur. Araştırma sonuçları Türkçe ders kitaplarının etkililiği ve verimliliğinin Türkçe öğretmenleri tarafından yetersiz kaldığını göstermektedir. Türkçe ders kitaplarının zenginleştirilmesi yararlı olacaktır. Öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin lehine ve erkek öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Kadın öğretmenlere öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitimlerin verilmesi yararlı olacaktır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın bir diğer uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinden görüş alınarak daha kapsamlı verilere ulaşılabilir.

İNGİLİZCE VE TÜRKÇE BAŞLIK	YAYIN TÜRÜ	YAZAR(LAR) VE ARAŞTIRMANIN YILI	ARAŞTIRMANIN AMACI	ÖRNEKLEM/ ARAŞTIRMA GRUBU	ARAŞTIRMA DESENİ VE VERİ	VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	ANAHAR TAR SÖZCÜKLER
-------------------------------------	---------------	---------------------------------------	-----------------------	---------------------------------	--------------------------------	--------------------------	-------------------------



						ANALİZİ TEKNİKLERİ		
8	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi 5. Sınıf Öğretim Programının Akademisyen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (CIPP) Evaluation of the 5th Grade Turkish Language Curriculum within the Framework of The Century of Türkiye Education Model Based on Academician s' Opinions	Makale	İsmail BATMA Z 2025	TYMM Türkçe Dersi 5. Sınıf Öğretim Programı'nda belirlenen ölçütlerin geçerlik ve güvenirlilik düzeylerinin çok yönlü olarak analiz etmek ve eğitimsel yeterlik düzeylerine ilişkin akademik bir değerlendirme sunmaktır.	36 Akademisyen	Rasch Modeli	Öğretim Programı Değerlendirme Formu (Beşli Likert ölçeği)	CIPP, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türkçe öğretim programı, Program değerlendirme,
Araştırma Sonuçları: Araştırma kapsamında Türkçe öğretim programına yönelik değerlendirme ölçütlerinin kapsam geçerliği boyutlar temelinde incelendiğinde; ölçme ve değerlendirme ile süreç boyutlarının en yüksek kapsam geçerlik indeksine ulaştığı, hedefler boyutunun güçlü düzeyde geçerlik sergilediği, içerik boyutunun ise kabul edilebilir düzeyde kapsam geçerliğine sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, Türkçe öğretim programına ilişkin değerlendirme ölçütlerinin genel olarak kapsam geçerliği açısından yeterli								



olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçme ve değerlendirme ile süreç boyutlarının en yüksek kapsam geçerlik indeksine ulaşması, programın öğrenme çıktılarının izlenmesi ve öğretim sürecinin yönetimi açısından güçlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

İNGİLİZCE VE TÜRKÇE BAŞLIK	YAYIN TÜRÜ	YAZAR(LAR) VE ARAŞTIRMANIN YILI	ARAŞTIRMANIN AMACI	ÖRNEKLEM/ ARAŞTIRMA GRUBU	ARAŞTIRMA DESENİ VE VERİ ANALİZİ TEKNİKLERİ	VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	ANAHTAR SÖZCÜKLER
Okuma Becerisi Açısından 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi(CIPP) An Evaluation of the 2024 Secondary School Turkish Curriculum in Terms of Reading Skills Based on Teachers' Perspectives	Makale	Hasan KURNAZ Bayram ÇELİKKIRAN 2025	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamın da geliştirilen 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı okuma becerisi açısından, öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmektedir.	27 Türkçe Öğretmeni	Tematik Analiz	Yarı Yapılan dırılmış Görüşme Formu	Program Değerlendirme, CIPP modeli, Öğretmen görüşü, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türkçe dersi Öğretim programı, Okuma becerisi

Araştırma Sonuçları: Bu çalışmada öğretmenlerin değerlendirmelerinde ağırlıklı olarak girdi boyutuna odaklandıkları, öğretim programından ziyade ders kitabındaki metin ve etkinliklere önem verdikleri ve programı bu unsurlar çerçevesinde yorumladıkları belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerine ilişkin bazı soru işaretlerini gündeme



getirmektedir. Bu bağlamda gelecekte yapılacak araştırmalarda Türkçe öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerilerine odaklanan çalışmalara yer verilmesi yararlı olacaktır.



KOLLUK KUVVETLERİNDE DURUMSAL FARKINDALIK BAĞLAMINDA ÖZ DÜZENLEME: SİSTEMATİK DERLEME

Mustafa Serhat KOYUNCU,

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, koyuncuserhat@icloud.com,
<https://orcid.org/0009-0007-2158-5756>*

Özden Demir Prof. Dr.,

Trabzon Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ozdendemir@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6293-5045>

Özet

Kolluk personelinin değişken ve dinamik ortamlarda dikkatini etkin biçimde yönetebilmesi, bilişsel ve duygusal süreçlerini düzenleyebilmesi ve doğru kararlar alabilmesi; hem kamu güvenliğinin sağlanması hem de hatalı müdahalelerin önlenmesi açısından temel bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır. Bu nedenle durumsal farkındalık ve öz düzenleme alanında yapılmış çalışmaların sistematik bir yaklaşımla incelenmesi, mevcut bilgi birikiminin bütüncül biçimde ortaya konulmasında ve alandaki eksikliklerin belirlenmesi de önem arz etmektedir. Bu bağlamda sistematik derleme yöntemiyle yürütülen araştırma da, kolluk kuvvetlerinin öz düzenleme süreç ve becerilerinin belirlenmesi ve durumsal farkındalıklarında bu süreç ve becerilerin nasıl kullanılacağına incelenmesi bağlamında öz düzenleme süreç ve becerilerinin incelenmesi ve tanıtılması amaçlanmıştır. Bu hedef doğrultusunda ilgili alan yazından kolluk kuvvetlerinde öz düzenleme süreç ve farkındalıklarına ilişkin çeşitli durumsal farkındalık uygulamaları içeren 5'i ulusal ve 15'i uluslararası olmak üzere toplam 20 araştırma incelenerek sekiz araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma sonucunda yayımlanan araştırmaların genellikle 2000 yılından sonra gerçekleştirildiği gözlenirken, genel anlamda kolluk kuvvetleriyle gerçekleştirilen bu araştırmalarda çoğunlukla nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı gözlenmiştir. Veri kaynağı olarak en çok (test ve test dışı teknikler, fizyolojik ve biyolojik ölçümler, simülasyon/performans testleri, resmi raporlar, kaza dosyaları ve mevzuat belgeleri, görüşmeler, dijital veriler, literatür havuzu kaynaklı verilerden) yararlanıldığı saptanırken, verilerin analizi noktasında ise en çok parametrik/non-parametrik istatistikî karşılaştırmalar (korelasyon, ANOVA, regresyon, t-testi) yöntemlerinden yararlanıldığı saptanmıştır. Ayrıca araştırmalarda anahtar sözcük olarak genellikle durumsal farkındalık ve öz-düzenlemenin kullanıldığı belirlenmiştir. Sonuç olarak kolluk kuvvetlerinin durumsal farkındalıklarında öz düzenleme süreç ve becerilerine yönelik daha fazla araştırma için önceliklerin belirlenmesine yönelik eşsiz fırsatların sunulduğu geleneksel ya da sistematik derleme türündeki çeşitli araştırmalar ışığında durumsal farkındalıkta öz düzenlemenin yeterince tanıtılması gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Kolluk kuvvetleri, Öz Düzenleme, Durumsal Farkındalık, Önleyici Kolluk, Sistematik derleme



SELF-REGULATION IN THE CONTEXT OF SITUATIONAL AWARENESS IN LAW ENFORCEMENT: A SYSTEMATIC REVIEW

Mustafa Serhat KOYUNCU,

Master's Student, Trabzon University, Faculty of Education, koyuncuserhat@icloud.com,

<https://orcid.org/0009-0007-2158-5756>

Özden Demir, Prof. Dr.,

Trabzon University, Faculty of Education, ozdendemir@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6293-5045>

Abstract

The ability of law enforcement personnel to effectively manage their attention, regulate their cognitive and emotional processes, and make accurate decisions in dynamic and rapidly changing environments is essential for ensuring public safety and preventing erroneous interventions. Therefore, systematically reviewing studies on situational awareness and self-regulation is important for providing a comprehensive understanding of the existing body of knowledge and identifying gaps in the literature. In this context, the present study employed a systematic review methodology to examine self-regulation processes and skills within the framework of situational awareness in law enforcement. Specifically, the study aimed to identify the self-regulation skills of law enforcement personnel and examine how these skills contribute to the development and maintenance of situational awareness during operational duties. To achieve this objective, a total of 20 studies, including 5 national and 15 international publications addressing self-regulation, situational awareness, and related applications in law enforcement, were selected from the literature and analyzed in accordance with eight predefined research questions. The findings revealed that most of the included studies were published after 2000 and predominantly employed quantitative research methods. Regarding data sources, researchers most frequently utilized psychological tests and assessment tools, physiological and biological measurements, simulation- and performance-based assessments, official reports, accident records, legal documents, interviews, digital datasets, and literature-based data. Data analysis was primarily conducted using parametric and non-parametric statistical techniques, including correlation, analysis of variance (ANOVA), regression analysis, and t-tests. Furthermore, the most frequently used keywords across the reviewed studies were *situational awareness* and *self-regulation*. Overall, the findings suggest that further research is needed to establish priorities regarding self-regulation processes and skills that support situational awareness in law enforcement. Existing traditional and systematic review studies indicate that greater emphasis should be placed on promoting and integrating self-regulation within the context of situational awareness to enhance operational performance and decision-making in law enforcement.

Keywords: Law enforcement, Self-regulation, Situational awareness, Preventive policing, Systematic review



GİRİŞ

Suçla mücadelenin en önemli kriterlerine baktığımızda, suçun işlenmesinden sonra verilen cezai karşılıktan ziyade, suç işlenmeden önce önleme maksadıyla suçun ortaya çıkmasına neden olan koşulların proaktif bir yaklaşımla ortadan kaldırılmasına odaklanmaktadır. Bu anlamda kolluk kuvvetleri tarafından yürütülen önleyici hizmetler, sadece fiziksel güvenliğin sağlanmasıyla düşünülmemeli, aynı zamanda toplumsal düzenin devamı için stratejik bir rol üstlenmektedir. Nitekim literatürde de vurgulandığı üzere, kolluk birimlerinin sahada görünür olması ve düzenli devriye faaliyetleri yürütmesi, potansiyel suçlular üzerinde caydırıcı bir etki oluşturarak suç fırsatlarını azaltmaktadır (Demir & Ulutürk, 2021). Bu bağlamda “durumsal suç önleme” yaklaşımları çerçevesinde gerçekleştirilen uygulamalar, suçun sosyal ve ekonomik maliyetlerini ortaya çıkarmadan engelleyerek kamu kaynaklarının daha etkin ve verimli kullanılmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca toplum destekli kolluk uygulamaları aracılığıyla kolluk ile vatandaş arasındaki güven ilişkisinin güçlendirilmesi, istihbarat akışını hızlandırmakta ve suç odaklı alanların daha etkin denetlenmesine imkân tanımaktadır.

Modern anlamda yaşadığımız yüzyılda yaşanan durumlar gösteriyor ki suçla mücadelede başarının yalnızca olaylara müdahale kapasitesine değil, riskleri önceden fark ederek gerekli önlemleri zamanında uygulayabilme becerisine bağlı olduğu görülmektedir. Kolluğun başarısında da önleyici kapasitenin durumu belirleyicidir. Özellikle kolluk personelinin durumsal farkındalık düzeyinin yüksek olması, suç oluşumuna zemin hazırlayan çevresel ve sosyal göstergelerin erken aşamada tespit edilmesini sağlayarak önleyici kolluk faaliyetlerinin etkinliğini artırmaktadır. Bu durum, proaktif güvenlik anlayışının güçlenmesine ve toplumun güvenlik algısının sürdürülebilir şekilde desteklenmesine katkı sunmaktadır.

Kolluk hizmetlerinin etkin şekilde yürütülebilmesi, personelin görev alanına ilişkin güncel ve doğru bilgilere ulaşabilmesine bağlıdır. Suçun önlenmesi ve kamu düzeninin korunması amacıyla gerçekleştirilen faaliyetlerde, çevresel koşulların doğru değerlendirilmesi ve risklerin zamanında fark edilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle kolluk personelinin görev bölgesindeki olaylar, kişiler ve suç eğilimleri hakkında yeterli bilgiye sahip olması, durumsal farkındalığın geliştirilmesinde temel unsurlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Nitekim kolluk personelinin görev alanındaki suç yoğunlaşmalarını ve riskli bölgeleri doğru şekilde algılayabilmesinin, görev etkinliğini ve müdahale kapasitesini artırdığı farklı çalışmalarda da (İlijazi vd., 2019) belirtilmektedir. Bu değerlendirmeler ışığında, kolluk personelinin görev ortamına ilişkin bilgileri sürekli takip etmesi ve elde ettiği verileri doğru analiz edebilmesi, durumsal farkındalığın sürdürülebilirliği açısından kritik bir öneme sahiptir. Görev bölgesindeki risklerin, suç eğilimlerinin ve çevresel değişikliklerin zamanında fark edilmesi, personelin daha isabetli kararlar almasına ve olaylara daha hızlı müdahale etmesine katkı sağlamaktadır. Bu durum, hem suçun önlenmesi hem de kamu düzeninin korunması süreçlerinde kolluk hizmetlerinin etkinliğini artıran önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Kolluk kuvvetleri, devlet adına kamu düzenini, güvenliğini ve hukukun uygulanmasını sağlamakla yetkilendirilmiş en temel yapıtaşlarından (Ünsal, 2023) biridir. Bu kapsamda kamu düzenini sağlama, bireylerin hak ve özgürlüklerini koruma, suçu önleme ve soruşturma gibi çok boyutlu görevleri bulunmaktadır. Ancak bu görevlerin etkin bir şekilde yerine getirilebilmesi, yalnızca teknik bilgi ve becerilere sahip olmakla sınırlı olmayıp aynı zamanda dinamik ve çoğu zaman belirsizlik içeren operasyonel ortamlarda çevresel



İpuçlarını doğru algılama, anlamlandırma ve hızlı, isabetli kararlar alabilme yetisini de gerektirmektedir. Günümüz güvenlik ortamında olayların anlık değişim göstermesi, kolluk personelinin yüksek düzeyde bilişsel esneklik ve farkındalık geliştirmelerini de zorunlu kılmaktadır.

Bu süreçte kolluk kuvvetleri, görevleri esnasında fiziksel tehditler, travmatik olaylar, yoğun iş yükü ve örgütsel baskılar gibi çok sayıda stres kaynağıyla karşı karşıya kalmaktadır. Araştırmalar, örgütsel ve operasyonel stres düzeylerinin artmasının psikolojik iyi oluşu azalttığını göstermektedir. Bu nedenle stres yönetimi, yalnızca personelin ruh sağlığı açısından değil, aynı zamanda görev performansının sürdürülebilmesi açısından da kritik bir öneme (Turliuc & Balcan, 2023) sahiptir.

Bu noktada durumsal farkındalık, kolluk personelinin görev ortamındaki unsurları algılama, bu unsurları anlamlandırma ve gelecekteki olası gelişmeleri öngörme kapasitesi olarak kritik bir kavram olarak öne çıkar. Özellikle Jandarma, Polis ve Sahil güvenlik gibi sahada aktif görev yapan birimler açısından, ani gelişen olaylara doğru ve zamanında müdahale edebilmenin temelinde durumsal farkındalık düzeyi yer almaktadır. Ancak durumsal farkındalık, kendiliğinden oluşan bir süreç olmayıp, bireyin bilişsel ve duyuşsal süreçlerini etkin biçimde yönetebilmesiyle doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda öz düzenleme becerileri, durumsal farkındalığın gelişiminde belirleyici bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Öz düzenleme; bireyin kendi duygu, düşünce ve davranışlarını planlama, izleme, değerlendirme ve gerektiğinde yeniden yapılandırma kapasitesini Zimmerman (2002) ifade etmektedir. Kolluk personeli açısından ele alındığında öz düzenleme, görev esnasında dikkat odağını koruma, stres ve baskı altında soğukkanlılığını sürdürebilme, bilişsel hataları minimize etme ve uygun davranış örüntülerini seçebilme becerilerini kapsamaktadır. Dolayısıyla öz düzenleme süreçleri, durumsal farkındalığın üç temel aşaması olan algılama, anlamlandırma ve öngörü basamaklarının her birini doğrudan destekleyen bir işlev görür. Bu ilişkiye baktığımızda öz düzenleme becerileri yüksek olan kolluk personelinin çevresel uyaranları daha seçici ve doğru algıladığı, dikkat dağıtıcı unsurları daha etkin filtrelediği ve olaylar arasındaki nedensel ilişkileri daha sağlıklı kurabildiği görülmektedir. Bunun sonucunda, yalnızca mevcut durumu doğru değerlendirmekle kalmayıp, olası riskleri önceden öngörerek proaktif müdahale geliştirme kapasitesi de artmaktadır. Buna karşılık öz düzenleme düzeyinin yetersiz olduğu durumlarda, algısal hatalar, yanlış değerlendirmeler ve gecikmiş tepkiler ya da hatalı kararlar ortaya çıkabilmekte; bu da hem operasyonel başarıyı hem de personel ve toplum güvenliğini olumsuz etkileyebilmektedir. Kolluk kuvvetlerinde etkili bir önleyici hizmet modelinin oluşturulabilmesi, yalnızca yapısal ve stratejik düzenlemelerle değil, aynı zamanda personelin bireysel bilişsel ve duyuşsal kapasitesinin geliştirilmesiyle mümkündür. Bu çerçevede öz düzenleme ve durumsal farkındalık arasındaki bütüncül ilişki, modern kolluk uygulamalarında kritik bir performans belirleyicisi olarak değerlendirilebilir.

DURUMSAL FARKINDALIK

Durumsal farkındalık, kişinin etrafında neler olup bittiğini fark etmesi, bu olayların ne anlama geldiğini anlaması ve biraz sonra ne olabileceğini öngörebilmesidir. Etkili karar verme süreçlerinin temelinde, bireyin içinde bulunduğu çevreyi doğru değerlendirmesi ve meydana gelen değişimleri zamanında fark edebilmesi yer almaktadır. Durumsal farkındalık, bireyin içinde bulunduğu ortamı doğru değerlendirmesine ve karşılaşılabileceği durumlara hazırlıklı olmasına yardımcı olan temel bir yetkinlik olarak kabul edilmektedir.

Endsley (1995)'e göre durumsal farkındalık, bireyin çevresinde gerçekleşen olayları algılaması, bu bilgileri



anlamlandırması ve gelecekteki durumlara ilişkin öngörüler geliştirmesi sürecini ifade eden temel bir bilişsel yapıdır. Özellikle zaman baskısı, belirsizlik ve hızlı değişim içeren ortamlarda, etkili karar verme ve performansın en önemli belirleyicilerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu doğrultuda durumsal farkındalık, bireyin çevresinde meydana gelen olayları ve değişkenleri doğru biçimde algılamasını, elde ettiği bilgileri mevcut durumun gereklilikleri doğrultusunda anlamlandırmasını ve gelecekte ortaya çıkabilecek olası riskleri ya da fırsatları önceden öngörebilmesini sağlayan önemli bir bilişsel süreçtir. Özellikle belirsizlik, zaman baskısı ve yüksek risk içeren operasyonel ortamlarda durumsal farkındalık düzeyinin yüksek olması, bireyin dikkatini kritik unsurlara yönlendirmesine, değişen koşullara hızla uyum sağlamasına ve daha doğru kararlar vermesine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle durumsal farkındalık, yalnızca mevcut durumun değerlendirilmesinde değil, aynı zamanda etkili performansın sürdürülmesi, hata olasılığının azaltılması ve operasyonel başarının artırılmasında da temel belirleyicilerden biri olarak kabul edilmektedir. Durumsal farkındalık, kolluk personelinin görev ortamında meydana gelen olayları doğru şekilde algılaması, bu olaylar arasındaki ilişkileri anlamlandırması ve gelecekte oluşabilecek gelişmeleri öngörebilmesi açısından kritik öneme sahip bilişsel bir süreçtir. Özellikle terörle mücadele, toplumsal olaylar ve suç önleme faaliyetleri gibi yüksek riskli görevlerde personelin çevresel bilgileri hızlı ve doğru biçimde değerlendirmesi gerekmektedir. Bu nedenle durumsal farkındalık, yalnızca mevcut durumun farkında olmayı değil, aynı zamanda elde edilen bilgileri yorumlayarak gelecekte ortaya çıkabilecek tehditleri tahmin etmeyi de içermektedir (Apostolakakis vd., 2022).

Kolluk hizmetleri açısından değerlendirildiğinde durumsal farkındalık, personelin görev bölgesindeki riskleri önceden fark edebilmesi ve olaylara zamanında müdahale edebilmesi bakımından önemli bir yetkinliktir. Özellikle belirsizlik ve stres düzeyinin yüksek olduğu operasyonel ortamlarda, personelin çevresel bilgileri doğru analiz etmesi ve geleceğe yönelik öngörüler geliştirmesi karar verme kalitesini doğrudan etkilemektedir. Durumsal farkındalığı yüksek olan personelin, olayların gelişim seyrini daha doğru değerlendirebildiği, olası tehditleri önceden tespit edebildiği ve kaynaklarını daha etkin kullanabildiği değerlendirilmektedir. Bu durum hem personel güvenliğinin artırılmasına hem de kolluk hizmetlerinin daha etkili ve proaktif bir şekilde yürütülmesine katkı sağlamaktadır.

Tehdit, belirsizlik ve zaman baskısının yoğun olarak yaşandığı operasyonel ortamlarda durumsal farkındalığın önemi daha da artmaktadır. Bu tür durumlarda bireyin dikkatini kritik ipuçlarına yönlendirebilmesi, gereksiz uyarıları filtreleyebilmesi ve elde ettiği bilgileri kısa sürede analiz ederek uygun kararlar verebilmesi gerekmektedir. Bu nedenle durumsal farkındalık, yalnızca mevcut durumu anlamaya değil, aynı zamanda gelecekte ortaya çıkabilecek riskleri önceden tahmin etmeye ve buna göre hazırlıklı olmaya da katkı sağlamaktadır (Munir vd. 2022). Durumsal farkındalık süreci kolluk kuvvetlerinin bir olaya, duruma müdahalesi esnasında karşılaştığı duruma verilen tepkisinde önemli bir rol oynamaktadır. Günümüzde kolluk kuvvetlerinin baş başa kaldığı ve teknoloji ile birlikte ve hızla değişen operasyonel ortamlar, personelin bu mikro dünyayı ve çevreyi etkili biçimde algılamasını, yorumlamasını ve olası gelişmeleri öngörmesini zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle durumsal farkındalık, kolluk personelinin karar verme süreçlerinin etkinliğini artıran, hata olasılığını azaltan ve operasyonel başarıyı destekleyen kritik bir bilişsel süreç olarak öne çıkmaktadır. Bu durum hem başarıyı arttırmakta ve gelecek senaryolara karşı bir prova oluşturmaktadır.

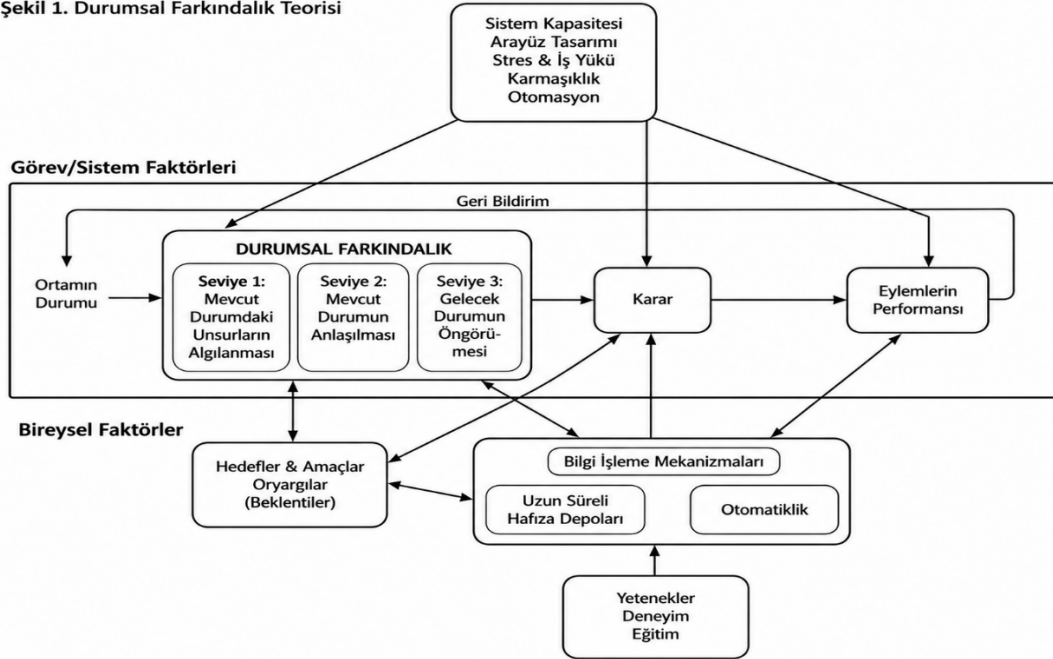
Böyle bir süreçte durumsal farkındalık üç aşamalı olarak Endsley (1995) tarafından ele alınmaktadır. Endsley (1995)'e göre birinci seviye algılama (perception), çevredeki kritik unsurların fark edilmesi düzeyidir. Bu aşamada birey, dikkatini yönlendirerek ortamda yer alan önemli ipuçlarını seçer ve bilgiye seçici biçimde



odaklanır. Algılama sürecinin doğruluğu, sonraki bilişsel işlemlerin sağlıklı ilerlemesi açısından belirleyici bir rol oynamaktadır. İkinci seviye olan anlama (comprehension), algılanan bu bilgilerin bir bütün olarak yorumlanmasını ve mevcut durumun anlamlandırılmasını kapsar. Bu aşamada birey, sahip olduğu daha önceki bilgi ve deneyimleri kullanarak çevresel verileri zihinsel bir çerçeveye oturtur ve durumu anlamlı hale getirir. Üçüncü düzey ise öngörme (Projection) olarak adlandırılmakta olup, mevcut durumdan hareketle gelecekte meydana gelebilecek olayların tahmin edilmesini içerir. Projeksiyon süreci, karar verme mekanizmalarının etkinliğini artırarak bireyin olası risklere karşı proaktif ve önleyici davranmasına imkân tanır. Bu üç düzey, bireyin yalnızca mevcut durumu kavramasını değil, aynı zamanda olası gelişmelere karşı hazır olmasını da sağlamaktadır. Dolayısıyla durumsal farkındalık, dinamik ve sürekli güncellenen bir bilişsel süreç olarak değerlendirilmektedir (Endsley, 1995). Bu nedenle durumsal farkındalık yalnızca anlık bir bilişsel süreç olmayıp bireyin dikkat kapasitesi, çalışma belleği, deneyimleri ve sahip olduğu bilişsel modellerle yakından ilişkilidir. Bireyler, geçmiş yaşantıları sonucunda geliştirdikleri zihinsel şemalar aracılığıyla çevresel bilgileri daha hızlı ve doğru biçimde yorumlayabilmekte, böylece daha etkili kararlar alabilmektedir. Bu durum, durumsal farkındalığın öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir beceri olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca durumsal farkındalık, bireysel performans üzerinde belirleyici bir role sahiptir. Yüksek düzeyde durumsal farkındalığa sahip bireylerin karmaşık ve riskli durumları daha doğru değerlendirdiği, hataları daha erken fark ettiği ve uygun müdahalelerde bulunduğu belirtilmektedir. Buna karşılık, durumsal farkındalık düzeyinin yetersiz olması yanlış karar verme, bilgi eksikliği, dikkat dağınıklığı ve gecikmiş tepki gibi olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir.

Durumsal farkındalık, bireyin çevresindeki unsurları algılaması, bu unsurların anlamını kavraması ve yakın gelecekte meydana gelebilecek durumları öngörebilmesi sürecini ifade etmektedir. Bu süreç, bireyin yalnızca mevcut çevresel koşulları fark etmesini değil, aynı zamanda elde ettiği bilgileri analiz ederek geleceğe yönelik değerlendirmeler yapmasını da kapsamaktadır. Durumsal farkındalığın algılama, anlama ve öngörü olmak üzere üç temel aşamadan oluştuğu belirtilmekte; bu aşamalar bireyin karar verme ve problem çözme süreçlerinin temelini oluşturmaktadır. Munir vd. (2022)'e göre de özellikle karmaşık ve dinamik görev ortamlarında yüksek düzeyde durumsal farkındalığa sahip bireyler çevresel değişiklikleri daha hızlı fark edip olası riskleri önceden değerlendirerek daha etkili kararlar alabilmektedirler. Kolluk kuvvetleri açısından değerlendirildiğinde durumsal farkındalık, personelin görev ortamındaki kritik bilgileri etkili bir şekilde algılamasını, anlamlandırmasını ve olası gelişmeleri öngörmesini sağlayan temel bir bilişsel yetkinliktir. Özellikle belirsizlik, zaman baskısı ve yüksek risk içeren operasyonel görevlerde durumsal farkındalık, doğru karar verme, personel güvenliği ve görev başarısının artırılmasında kritik bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Şekil 1'de de Endsley (1995)'nin durumsal farkındalık teorisinin gösterimi yer almaktadır.

Şekil 1. Durumsal Farkındalık Teorisi



Şekil 1. Durumsal Farkındalık Teorisi, Endsley (1995)

Şekil 1. incelendiğinde durumsal farkındalığın, bireysel ve çevresel faktörlerin etkileşimi sonucunda ortaya çıkan dinamik olarak devam eden bir süreç olduğu görülmektedir. Modele baktığımızda durumsal farkındalık; çevredeki unsurların algılanması, mevcut durumun anlaşılması ve gelecekte meydana gelebilecek olayların öngörülmesi olmak üzere üç seviyeden oluşmaktadır. Bu süreç sonucunda birey karar vermekte ve aldığı kararlar eylemlerin performansına yansımaktadır. Şekil 1'deki model, durumsal farkındalığın yalnızca anlık bilgi toplama sürecinden ibaret olmadığını, bireyin sahip olduğu hedefler, beklentiler, deneyimler, eğitim düzeyi, yetenekleri ve bilişsel süreçlerinden etkilendiğini göstermektedir. Özellikle uzun süreli hafıza depoları, bilgi işleme mekanizmaları ve otomatikleşmiş davranışlar bireyin çevresel bilgileri daha hızlı ve doğru yorumlamasına katkı sağlamaktadır. Bunun yanında görevin yürütüldüğü ortamın özellikleri, sistem kapasitesi, stres düzeyi, karmaşıklık ve otomasyon gibi faktörler de durumsal farkındalık düzeyini doğrudan etkileyebilmektedir.

Kolluk kuvvetleri açısından değerlendirildiğindeyse, durumsal farkındalık personelin görev ortamındaki kritik unsurları doğru algılamasını, olayları anlamlandırmasını ve olası gelişmeleri önceden tahmin etmesini sağlayan temel bir bilişsel yetkinliktir. Özellikle yüksek risk, belirsizlik ve zaman baskısının bulunduğu operasyonel görevlerde yüksek düzeyde durumsal farkındalığa sahip personelin daha doğru kararlar aldığı, hata yapma olasılığının azaldığı ve görev performansının arttığı söylenebilir. Bu nedenle durumsal farkındalık, kolluk personelinin mesleki başarısını ve güvenliğini destekleyen önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Endsley (1995) tarafından geliştirilen dinamik karar verme sürecindeki durumsal farkındalık modeli; bireyin



çevresindeki karmaşık verileri nasıl işlediğini, anlamlandırdığını ve geleceğe dair nasıl öngörülerde bulunduğunu açıklayan hiyerarşik bir yapı sunmaktadır. Bu model, durumsal farkındalığı üç temel aşamada ele alır: ilk aşama mevcut durumdaki unsurların algılanması, ikinci aşama bu unsurların doğrultusunda bütünleştirilerek anlamlandırılması ve son aşama ise bu bilgiler ışığında yakın gelecekteki durumların tahmin edilmesi, ön görülmesidir. Süreç; sistem yetenekleri, arayüz tasarımı ve iş yükü gibi görev faktörleri ile bireyin deneyimi, eğitimi ve bilişsel yetenekleri gibi bireysel faktörlerin etkileşimi altında şekillenmekte; elde edilen farkındalık doğrudan karar verme ve eylem performansı aşamalarını besleyerek bir geri bildirim döngüsü oluşturmaktadır. Durumsal farkındalığın analizi ve ölçümü sürecinde kullanılan yöntemler temel olarak; dondurulmuş simülasyon teknikleriyle doğrudan bilgi düzeyini sorgulayan objektif ölçekler, operatörün kendi farkındalık seviyesini derecelendirdiği subjektif ölçekler, ve göz izleme ya da görev çıktısı analizi gibi performans temelli teknikler olmak üzere üç ana kategoride yapılandırılmaktadır. Bu ölçümleme süreçlerinde temel amaç, operatörün bilişsel süreçlerindeki eksikliklerin hangi seviyede (algılama, anlamlandırma veya öngörü) ortaya çıktığını belirleyerek sistem güvenliğini ve karar verme kalitesini artırmaktır.

Durumsal farkındalık, bireyin görev ortamındaki kritik unsurları algılaması, elde ettiği bilgileri mevcut koşullar doğrultusunda anlamlandırması ve gelecekte meydana gelebilecek gelişmeleri öngörerek uygun kararlar alabilmesini sağlayan dinamik ve çok boyutlu bir bilişsel süreçtir. Bu süreç yalnızca çevresel bilgilerin fark edilmesini değil, aynı zamanda bu bilgilerin görevin amaçları doğrultusunda yorumlanmasını, önceliklendirilmesini ve etkili karar verme mekanizmalarına dönüştürülmesini de kapsamaktadır (Stanton vd., 2001). Özellikle güvenlik ve kolluk hizmetleri gibi belirsizlik, zaman baskısı ve yüksek risk içeren görevlerde durumsal farkındalık; dikkat yönetimi, bilgi işleme, tehdit değerlendirmesi ve uygun müdahale stratejilerinin geliştirilmesinde temel belirleyicilerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu doğrultuda durumsal farkındalık yalnızca bireysel bir bilişsel yetkinlik değil, aynı zamanda ekip koordinasyonunu, operasyonel performansı ve görev güvenliğini doğrudan etkileyen kritik bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Salmon vd., 2008). Benzer şekilde Endsley (1995), durumsal farkındalığın çevredeki unsurların algılanması, anlamlandırılması ve gelecekteki durumların öngörülmesi olmak üzere birbirini tamamlayan üç bilişsel düzeyden oluştuğunu belirtmekte; bu düzeylerin doğru ve zamanında karar vermenin temelini oluşturduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda durumsal farkındalık, özellikle kolluk personelinin dinamik görev ortamlarında çevresel değişimleri doğru değerlendirmesine, olası tehditleri erken fark etmesine ve görev etkinliğini artıracak isabetli kararlar almasına katkı sağlayan temel bilişsel yetkinliklerden biri olarak öne çıkmaktadır.

KOLLUKTA DURUMSAL FARKINDALIK

Kolluk personeli, görevleri gereği toplumun güvenliğini sağlamaya yönelik faaliyetlerini çoğu zaman belirsizlik, risk ve hızlı değişimin hâkim olduğu dinamik ortamlarda yürütmektedir. Yürütülen bu görevlerde kolluğun meslek bilgisinin yanında o ana hakimiyet sağlamak ve daha etkin bir müdahale yaratmanın önemi ve olayların seyrinin kısa süre içerisinde değişebilmesi, karşılaşılan durumların önceden tam olarak öngörülebilmesi ve zaman baskısı altında karar verilmesi gerekliliği, kolluk görevlerini diğer birçok meslekten ayıran temel özellikler arasında yer almaktadır. Bu nedenle kolluk personelinin yalnızca mesleki bilgi ve teknik yeterliliğe sahip olması yeterli görülmemekte, aynı zamanda görev ortamındaki gelişmeleri doğru algılayabilmesi, elde ettiği bilgileri etkili bir şekilde değerlendirebilmesi ve olası riskleri önceden öngörebilmesi beklenmektedir. Özellikle suçun önlenmesi, olaylara müdahale, toplumsal olayların kontrolü, devriye faaliyetleri ve kriz yönetimi gibi görevlerde personelin çevresel ipuçlarını zamanında fark etmesi ve



bu bilgileri doğru yorumlaması büyük önem taşımaktadır. Durumsal farkındalığın yüksek olması, kolluk personelinin tehditleri erken tespit etmesine, daha isabetli kararlar almasına ve olaylara uygun müdahale yöntemlerini belirlemesine katkı sağlamaktadır. Buna karşılık durumsal farkındalık düzeyinin yetersiz olması; yanlış değerlendirme, gecikmiş müdahale, iletişim hataları ve operasyonel başarısızlık gibi olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Bu bağlamda durumsal farkındalık, kolluk personelinin profesyonel performansını, görev etkinliğini ve güvenliğini doğrudan etkileyen temel bilişsel becerilerden biri olarak değerlendirilmektedir

Endsley (1995), durumsal farkındalığı bireyin çevresindeki unsurları algılama, bu unsurları anlamlandırma ve gelecekteki durumlarını öngörebilme kapasitesi olarak tanımlanmakta olup özellikle dinamik ve yüksek riskli görev ortamlarında karar verme süreçlerinin temel belirleyicilerinden biri olarak kabul edilmektedir. Kolluk kuvvetleri açısından durumsal farkındalık, görev etkinliğinin ve başarının temel belirleyicilerinden biridir. Çünkü kolluk faaliyetleri, yoğunlukla belirsizlik, risk ve hızlı değişim içeren dinamik ortamlarda yürütülmektedir. Bu tür ortamlarda doğru ve zamanında karar alabilmek, büyük ölçüde personelin çevresel unsurları doğru algılama, anlamlandırma ve olası gelişmeleri öngörebilme kapasitesine bağlıdır. Öncelikle durumsal farkındalık, tehditlerin erken tespiti açısından kritik bir rol oynar. Kolluk personelinin görev sırasında olağandışı davranışları, çevresel ipuçlarını veya potansiyel riskleri erken fark edebilmesi, olayların büyümeden kontrol altına alınmasını sağlar. Bu durum hem personel güvenliğini artırır hem de vatandaşların zarar görmesini önler. Bu çerçevede değerlendirildiğinde, durumsal farkındalığın kolluk personelinin mesleki performansını doğrudan etkileyen önemli bir beceri olduğu söylenebilir. Görev sırasında elde edilen bilgilerin doğru analiz edilmesi ve olası gelişmelerin önceden öngörülmesi, personelin daha isabetli kararlar almasına katkı sağlamaktadır. Özellikle suçun önlenmesi, olaylara müdahale ve kamu düzeninin korunması gibi görevlerde yüksek düzeyde durumsal farkındalığa sahip personelin riskleri daha erken tespit edebileceği, kaynakları daha etkin kullanabileceği ve operasyonel başarıyı artırabileceği değerlendirilmektedir.

Endsley (1995)'in modeline göre durumsal farkındalığın ilk aşaması çevredeki unsurların algılanması, ikinci aşaması bu unsurlar arasındaki ilişkilerin anlamlandırılması ve üçüncü aşaması ise gelecekteki durumların öngörülmesidir. Özellikle güvenlik ve savunma alanlarında görev yapan personelin yalnızca mevcut durumu gözlemlemesi yeterli olmayıp, elde edilen bilgileri bütüncül şekilde değerlendirerek gelecekte ortaya çıkabilecek riskleri tahmin etmesi gerekmektedir. Bu nedenle durumsal farkındalık, karar verme süreçlerinin temelini oluşturan dinamik bir bilişsel yapı olarak değerlendirilmektedir (Munir vd.,2022). Bu çerçevede durumsal farkındalık, yalnızca çevredeki bilgilerin pasif biçimde algılanmasını değil, aynı zamanda bu bilgilerin anlamlandırılarak geleceğe yönelik çıkarımlara dönüştürülmesini içeren aktif bir bilişsel süreç olarak değerlendirilebilir. Özellikle kolluk personelinin sıklıkla karşılaştığı belirsiz ve yüksek riskli durumlarda, olayların mevcut durumunu doğru analiz etmenin yanı sıra olası gelişmeleri öngörebilmesi de kritik önem taşımaktadır. Bu sayede personel, potansiyel tehditleri erken fark ederek daha uygun müdahale seçenekleri geliştirebilmekte ve operasyonel riskleri azaltabilmektedir. Dolayısıyla durumsal farkındalığın geliştirilmesi, kolluk personelinin karar verme kalitesinin artırılmasına, görev etkinliğinin desteklenmesine ve güvenliğin sağlanmasına önemli katkılar sunmaktadır.

Durumsal farkındalık, kolluk personelinin görev ortamında meydana gelen olayları doğru şekilde değerlendirebilmesi ve uygun müdahale yöntemlerini belirleyebilmesi açısından kritik öneme sahip bilişsel bir süreçtir. Bu süreç; çevredeki unsurların algılanması, elde edilen bilgilerin anlamlandırılması ve olayların



gelecekte nasıl gelişebileceğinin öngörülmesi aşamalarını içermektedir. Kolluk gibi dinamik, karmaşık ve risk düzeyi yüksek mesleklerde personelin kısa sürede çok sayıda bilgiyi analiz ederek karar vermesi gerekmektedir. Bu nedenle durumsal farkındalık, yalnızca çevrede olup bitenleri fark etmekten ibaret değildir; aynı zamanda mevcut bilgileri yorumlayarak olası tehditleri önceden değerlendirmeyi ve uygun eylem planları geliştirmeyi de kapsamaktadır. Araştırmalar, durumsal farkındalık düzeyi yüksek personelin olayları daha doğru değerlendirdiğini, daha etkili kararlar alabildiğini ve operasyonel güvenliği daha başarılı şekilde sağlayabildiğini göstermektedir (Huhta vd., 2023). Bu nedenle, durumsal farkındalık kolluk personelinin görev başarısını doğrudan etkileyen temel becerilerden biri olarak yer almaktadır. Özellikle suçla mücadele, toplumsal olaylara müdahale ve asayiş hizmetleri gibi belirsizlik ve risk içeren görevlerde personelin çevresel gelişmeleri doğru değerlendirebilmesi büyük önem taşımaktadır. Durumsal farkındalığı yüksek olan personel, olay yerindeki tehditleri ve fırsatları daha erken fark ederek daha hızlı ve isabetli kararlar verebilmektedir. Bu durum hem personelin güvenliğini artırmakta hem de vatandaşların zarar görmesini önleyerek müdahalelerin etkinliğini yükseltmektedir. Dolayısıyla kolluk eğitimlerinde durumsal farkındalığı geliştirmeye yönelik uygulamalara yer verilmesi, personelin karar verme becerilerinin güçlendirilmesi ve operasyonel performansın artırılması açısından önemli bir gereklilik olarak değerlendirilebilir.

Nitekim durumsal farkındalık düzeyi yetersiz olduğunda, bireylerin mevcut bilgiyi yanlış yorumlama, önemli ipuçlarını gözden kaçırma ve gecikmiş ya da hatalı kararlar alma olasılığı artmaktadır. Buna karşılık yüksek düzeyde durumsal farkındalık, çevresel değişkenlerin doğru analiz edilmesini sağlayarak duruma daha uygun müdahalelerin gerçekleştirilmesine imkân tanımaktadır. Bu yönüyle durumsal farkındalık, özellikle kolluk kuvvetleri gibi anlık karar verme ve müdahale gerektiren meslek gruplarında, operasyonel başarıyı ve güvenliği doğrudan etkileyen temel bilişsel yetkinliklerden biri olarak değerlendirilmektedir (Endsley & Garland, 2000). Durumsal farkındalık doğru ve hızlı karar verme sürecinin temelini oluşturmaktadır. Kolluk görevlerinde zaman baskısı altında verilen kararlar çoğu zaman geri dönüşü olmayan sonuçlar doğurabilir. Mevcut durumun doğru analiz edilmesi, alternatif hareket tarzlarının hızlıca değerlendirilmesi ve en uygun seçeneğin uygulanması, doğrudan durumsal farkındalık düzeyiyle ilişkilidir. Devriye faaliyetleri sırasında çevrenin bilinçli şekilde gözlemlenmesi, suç fırsatlarının azaltılması ve riskli bölgelerin erken tespit edilmesi, proaktif güvenlik anlayışını destekler. Bu da suç oluşmadan önce müdahale edilmesini mümkün kılar. Bunun yanında, stres ve kriz yönetimi açısından da önemli bir işleve sahiptir. Özellikle toplumsal olaylar, operasyonlar veya ani gelişen kriz durumlarında, kolluk personelinin dikkatini koruyabilmesi, panik yapmadan durumu analiz edebilmesi ve kontrollü hareket edebilmesi durumsal farkındalık sayesinde mümkün olur. Bu nedenle durumsal farkındalık, sadece bir algılama süreci değil; aynı zamanda bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları olan bütüncül bir yetkinliktir. Kolluk personeli için durumsal farkındalık, emniyet ve asayiş konusunda görev alanındaki değişikliklerin önceden görülmesi, değerlendirilmesi, alınacak önleyici tedbir için karar verilmesi ve tedbirin yasal yetki çerçevesinde uygulanmasıdır. Durumsal farkındalık sürecini alışkanlık haline getiren ve süratle uygulayan, başka bir ifadeyle, önalın kolluk personelleri emniyet ve âsâyîş hizmetleri başta olmak üzere bütün görevleri başarıyla yerine getirecektir. Bu bağlamda öncelikle, kolluk personeline yönelik senaryo temelli eğitimler büyük önem taşımaktadır. Gerçek hayata yakın, dinamik ve belirsizlik içeren olay senaryoları üzerinden yürütülen uygulamalar, bireylerin çevresel ipuçlarını fark etme (algılama), bu ipuçlarını anlamlandırma (anlama) ve olası sonuçları öngörme (projeksiyon) becerilerini geliştirmektedir. Özellikle teknolojiye yararlanarak ve simülasyon destekli eğitimler ile vaka analizleri, personelin hızlı ve doğru karar verme kapasitesini artırarak sahadaki performansa doğrudan katkı sağlamaktadır.



ÖZ DÜZENLEME

Günümüzün karmaşık ve sürekli değişen çalışma ortamlarında bireylerden yalnızca bilgi sahibi olmaları değil, aynı zamanda düşünce, duygu ve davranışlarını belirli hedefler doğrultusunda etkili bir şekilde yönetebilmeleri de beklenmektedir. Özellikle yüksek dikkat, sorumluluk ve karar verme becerisi gerektiren mesleklerde bireyin kendi öğrenme süreçlerini, performansını ve davranışlarını kontrol edebilmesi mesleki başarının önemli belirleyicileri arasında yer almaktadır. Bu noktada öz düzenleme, bireyin hedeflerine ulaşabilmek amacıyla bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçlerini planlaması, izlemesi ve gerektiğinde yeniden düzenlemesi olarak öne çıkmaktadır. Öz düzenleme becerisine sahip bireyler, karşılaştıkları güçlükler karşısında daha etkili stratejiler geliştirebilmekte, motivasyonlarını sürdürebilmekte ve performanslarını değerlendirebilmektedir. Bu nedenle öz düzenleme, yalnızca öğrenme süreçlerinde değil, aynı zamanda mesleki görevlerin yerine getirilmesinde ve performansın sürdürülmesinde önemli bir rol oynayan temel bir yetkinlik olarak değerlendirilmektedir. Zimmerman (2002), öz-düzenlemeli öğrenmeyi bir hedefe ulaşmaya yönelik, öğrenen tarafından kendiliğinden üretilen düşünceler, duygular ve davranışlar olarak tanımlamaktadır. Öğrenme, öğretmeye karşı bir tepki olarak gerçekleşen üstü kapalı bir olay olarak değil, öğrenenlerin kendileri için ileriye yönelik yaptıkları bir etkinlik olarak görülmektedir. Sonuç olarak öz-düzenleme, zihinsel bir yetenek ya da akademik performans becerisi değil, öğrenenlerin zihinsel yeteneklerini akademik performans becerilerine dönüştürmelerini sağlayan öz-yönlendirici bir süreçtir. Pintrich (2000) öz-düzenlemeli öğrenenleri, öğrenme süreçlerini etkin biçimde yöneten, aktif ve sorumluluk sahibi bireyler olarak tanımlamaktadır. Bu bireyler, öğrenme hedefleri belirleyerek bilişsel, motivasyonel ve davranışsal süreçlerini izler, düzenler ve kontrol ederler. Aynı zamanda öğrenme ortamlarını planlayabilen ve yüksek motivasyon düzeyine sahip olan öz-düzenlemeli öğrenenler, hedeflerine ulaşmak için zamanı etkili kullanır ve uygun öğrenme stratejilerini seçerek gerektiğinde bu stratejileri uyarlayabilir veya yeni stratejiler geliştirebilirler.

Bu yapılan açıklamaları birlikte değerlendirildiğinde, öz-düzenlemeli öğrenmenin bireyin öğrenme sürecinde pasif bir bilgi alıcısı olmasından ziyade, öğrenme sürecini bilinçli olarak yöneten aktif bir katılımcı olmasını gerektirdiği görülmektedir. Bireyin değişen koşullara uyum sağlayabilmesi, dikkatini önemli bilgilere yönlendirebilmesi ve kendi eksikliklerini fark ederek gerekli önlemleri alabilmesi bireysel gelişim açısından da önem taşımaktadır. Bu nedenle öz-düzenlemeli becerilerine sahip bireyler bağımsız öğrenme süreçlerine girerek kendilerini sürekli bir şekilde yenileyecekler ve yaşam boyu öğrenmede kendilerini değerlendirerek geliştirebileceklerdir. Bireyin belirli hedeflere ulaşabilmesi için davranışlarını kontrol edebilme becerisi büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda bireyin kendisinin farkında olması, güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirebilmesi ve davranışlarını amaçları doğrultusunda yönetebilmesi, hem yaşam kalitesini hem de toplumsal barışı olumlu yönde etkileyebilmektedir. Bu bağlamda öz düzenleme becerilerinin kolluk kuvvetlerinde gelişmiş olması, bireyin stresli durumlarla daha etkili başa çıkmasına ve karşılaştığı sorunlar karşısında daha kontrollü davranmasına katkı sağlayacaktır.

Öz düzenleme süreç ve becerilerinde kişi kendi öğrenme ve düşünme sorumluluk ve kontrolü kendisi üstlenir. Bu bağlamda durumsal farkındalıkta önemli bir değişken olarak karşımıza öz düzenleme süreç ve becerileri karşımıza çıkmaktadır. Öz düzenleme, bireyin kendi öğrenme sürecini aktif olarak planladığı, izlediği ve değerlendirdiği; bu süreçte bilişsel, motivasyonel ve davranışsal stratejilerini bilinçli bir şekilde kullandığı bir yaklaşımdır. Bu bağlamda bireyler, belirledikleri hedefler doğrultusunda öğrenme süreçlerini kontrol edip uygun stratejiler geliştirir ve gerektiğinde bu stratejileri yeniden düzenlerler. Öz düzenleme sürecinde birey



aktif bir katılımcıdır (Zimmerman, 2002; Pintrich, 2000). Bu yapıda öz düzenleme süreç ve becerilerini aktif şekilde kullanan bireyler değişen koşullara uyum sağlayarak doğru kararlar verebileceklerdir. Özellikle durumsal farkındalığın önemli olduğu kolluk kuvvetleri gibi mesleklerde, personelin kendi düşünce, duygu ve davranışlarını kontrol edebilmesi; çevreden gelen bilgileri daha etkili analiz etmesine, dikkatini kritik unsurlara yöneltmesine ve olaylara uygun tepkiler geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle öz düzenleme süreç ve becerilerinin geliştirilmesi, durumsal farkındalık düzeyinin artırılmasında ve görev performansının iyileştirilmesinde önemli bir unsur olarak ele alınabilir. Bu bağlamda, öz düzenlemenin sadece öğrenme süreçlerinin yönetmesine hizmet eden bir yaklaşım olmayıp aynı zamanda durumsal farkındalığın gelişimini destekleyen önemli bir yapı olduğu söylenebilir. Bireyin öğrenme hedeflerini belirlemesi, performansını izlemesi, hatalarını değerlendirmesi ve gerekli durumlarda yeni stratejiler geliştirmesi; çevresel bilgileri daha etkili algılamasına ve yorumlamasına katkı sağlamaktadır. Özellikle kolluk hizmetlerinde personelin sürekli değişen ve belirsizlik içeren görev ortamlarına uyum sağlayabilmesi, mesleki bilgi ve deneyimlerini güncel tutabilmesi ve olaylara uygun kararlar verebilmesi öz düzenlemeyle yakından ilişkilidir. Bu nedenle öz düzenleme süreç ve becerileri, durumsal farkındalığın güçlendirilmesi, profesyonel karar verme süreçlerinin desteklenmesi ve görev performansının artırılması açısından önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Öz düzenleme becerilerine sahip bireyler kendi hedeflerini belirleyebilmekte, bu hedeflere ulaşmak için uygun stratejiler geliştirebilmekte ve süreç boyunca kendi performanslarını izleyerek gerekli düzenlemeleri yapabilmektedir. Ayrıca bireyin değişen koşullara uyum sağlayabilmesi, dikkatini önemli unsurlara yönlendirebilmesi ve öğrenme sürecindeki eksikliklerini fark ederek gerekli önlemleri alabilmesi açısından durumsal farkındalığın gelişimine de katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla öz düzenleme bireylerin daha fazla sorumluluk üstlenmesini ve etkili bir performans sergilemesine olanak tanımaktadır.

Kolluk yöneticileri ve personeli, görevleri sırasında yoğun sorumluluk, zaman baskısı ve yüksek stres altında karar vermek durumunda kalmaktadır. Bu durum yalnızca bilişsel süreçleri değil, aynı zamanda duygusal süreçlerin yönetimini de önemli hale getirmektedir. Duygularını kontrol edebilen, stresli durumlarda sakinliğini koruyabilen ve davranışlarını görev gereklerine uygun şekilde düzenleyebilen personelin daha etkili kararlar alabildiği değerlendirilmektedir. Bu bağlamda öz düzenleme, yalnızca bireysel bir özellik değil, aynı zamanda mesleki performansı ve liderlik etkinliğini destekleyen önemli bir psikolojik kaynak olarak öne çıkmaktadır (Berdnikova, 2019). Bu durum, kolluk personelinin görev sırasında karşılaştığı karmaşık ve belirsiz durumlarla başa çıkabilmesinde öz düzenleme becerilerinin önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Özellikle yüksek risk ve zaman baskısının bulunduğu operasyonel ortamlarda, duygularını kontrol edebilen ve davranışlarını görevin gerekliliklerine göre düzenleyebilen personelin daha sağlıklı değerlendirmeler yapabileceği ve olaylara daha profesyonel şekilde müdahale edebileceği söylenebilir. Bu nedenle öz düzenleme, yalnızca bireysel psikolojik dayanıklılığı artıran bir özellik değil, aynı zamanda durumsal farkındalığın sürdürülmesine ve görev performansının geliştirilmesine katkı sağlayan önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Bu bağlamda Davenport (2025) tarafından okul kolluk görevlileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, duygusal düzenleme ve operasyonel stresin gençlerle kurulan ilişkiler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma bulguları, operasyonel stres ile duygusal düzenleme arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Buna göre, daha yüksek düzeyde operasyonel stres yaşayan görevlilerin duygusal



düzenleme stratejilerini daha fazla kullanma eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Araştırmacı, polis personelinin duygusal zekâ ve duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin, gençlerle daha sağlıklı, yapıcı ve etkili iletişim kurulmasına katkı sağlayacağını vurgulamıştır. Bu bulgular, kolluk personelinin görev sırasında karşılaştığı stresli ve dinamik olaylarda yalnızca mesleki bilgi ve deneyimin değil, duygularını yönetebilme becerisinin de önemli olduğunu göstermektedir. Operasyonel stresin arttığı durumlarda duygusal düzenlemenin yer aldığı öz düzenleme stratejilerinin daha fazla kullanılması, personelin olaylara daha kontrollü yaklaşmasına, ani ve hatalı tepkilerden kaçınmasına ve kişilerarası ilişkilerini daha etkili şekilde sürdürmesine katkı sağlayacaktır. Özellikle durumsal farkındalık açısından değerlendirildiğinde, duygularını başarılı bir şekilde düzenleyebilen kolluk görevlilerinin çevresel ipuçlarını daha doğru yorumlayabileceği, karar verme süreçlerinde daha sağlıklı değerlendirmeler yapabileceği ve vatandaşlarla kurduğu iletişimin kalitesini artırabileceği söylenebilir. Bu nedenle öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi, hem mesleki performansın artırılması hem de durumsal farkındalığın desteklenmesi açısından önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Polis memurları üzerinde yapılan araştırmalar, bilinçli farkındalık düzeyi ile stresle başa çıkma becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu da göstermektedir. Bilinçli farkındalık, bireyin dikkatini içinde bulunduğu ana yöneltebilmesini ve yaşadığı olayları daha bilinçli değerlendirebilmesini sağlamaktadır. Bu özellikler, öz düzenleme süreçlerini destekleyerek stres karşısında daha etkili başa çıkma stratejilerinin kullanılmasına katkı sunmaktadır (Birkök & Albayrak, 2021). Bu bulgu, bilinçli farkındalığın yalnızca bireyin psikolojik iyi oluşunu destekleyen bir özellik olmadığını, aynı zamanda öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde de önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Özellikle kolluk personelinin yoğun stres, belirsizlik ve zaman baskısı altında görev yaptığı düşünüldüğünde, dikkatini mevcut duruma yönlendirebilmesi ve duygusal tepkilerini kontrol edebilmesi daha sağlıklı kararlar almasına katkı sağlayabilmektedir. Bu durum, bilinçli farkındalık ve öz düzenleme becerileri yüksek bireylerin stresli olaylar karşısında daha kontrollü davranabildiğini ve görev performanslarını daha etkili sürdürbildiğini düşündürmektedir. Kolluk personeli, görevleri gereği sürekli olarak stresli, riskli ve öngörülemeyen durumlarla karşılaşmaktadır. Bu durumlarda bireyin duygu ve davranışlarını kontrol edebilmesini sağlayan öz düzenleme becerileri büyük önem taşımaktadır. Öz düzenleme becerileri gelişmiş bireyler, stres kaynaklı olumsuz duygularını daha etkili yönetebilmekte, dikkatlerini görev üzerinde sürdürebilmekte ve daha sağlıklı kararlar verebilmektedir. Nitekim Turliuc & Balcan (2023) tarafından da öz kontrolün, stresin psikolojik iyi oluş üzerindeki olumsuz etkilerini azaltan önemli bir mekanizma olduğu vurgulanmaktadır.

Günümüzde suçla mücadele anlayışı, yalnızca meydana gelen olaylara müdahale etmeyi değil, aynı zamanda olası riskleri önceden tespit ederek suçun oluşmasını engellemeyi de içermektedir. Bu nedenle kolluk hizmetlerinde analitik düşünme, çevresel bilgileri değerlendirme ve geleceğe yönelik öngörüler geliştirme becerileri giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Özellikle teknolojik gelişmelerin ve veri analiz yöntemlerinin yaygınlaşmasıyla birlikte, kolluk personelinin mevcut durumu değerlendirme ve gelecekte ortaya çıkabilecek riskleri öngörebilme kapasitesi, görev başarısını etkileyen önemli faktörlerden biri haline gelmiştir. Bu durum, durumsal farkındalık ve öz düzenleme becerilerinin suçun önlenmesi ve kamu güvenliğinin sağlanmasında stratejik bir role sahip olduğunu göstermektedir (Alkan & Karamanoğlu, 2020). Öyle ki modern kolluk anlayışının yalnızca olaylara müdahale eden bir yapıdan ziyade, riskleri önceden analiz ederek önleyici tedbirler geliştiren proaktif bir yaklaşıma yöneldiği görülmektedir. Bu dönüşüm sürecinde



kolluk personelinin çevresel bilgileri doğru yorumlayabilmesi, elde edilen verileri anlamlandırabilmesi ve geleceğe yönelik öngörüler geliştirebilmesi büyük önem taşımaktadır. Özellikle durumsal farkındalık ve öz düzenleme becerileri, personelin karmaşık görev ortamlarında daha bilinçli kararlar almasına, olası tehditleri erken fark etmesine ve değişen koşullara etkili şekilde uyum sağlamasına katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle söz konusu becerilerin geliştirilmesi, suçun önlenmesi ve kamu güvenliğinin sürdürülebilir şekilde sağlanması açısından önemli bir gereklilik olarak değerlendirilebilir. Bu doğrultuda değerlendirildiğinde, öz düzenleme becerilerinin kolluk personelinin yalnızca bireysel iyi oluşunu değil, aynı zamanda görev etkinliğini ve mesleki performansını da etkilediği söylenebilir. Nitekim görev sırasında karşılaşılan baskı ve belirsizlik koşullarında duygularını yönetebilen, dikkatini sürdürebilen ve davranışlarını kontrol edebilen personel daha isabetli kararlar alabileceği gibi hata yapma olasılığını azaltarak olaylara daha profesyonel şekilde müdahale edebilecektir. Ayrıca kolluk kuvvetleri açısından değerlendirildiğinde yüksek öz düzenleme süreç ve becerilerine sahip personelin, karmaşık ve belirsiz olaylarda daha etkili problem çözebileceği, stres altında daha kontrollü kararlar verebileceği ve durumsal farkındalığını daha üst düzeyde sürdürebileceği söylenebilir. Bu nedenle öz düzenleme süreç ve becerileri görev performansını artıran önemli bireysel özellikler arasında yer almaktadır.

KOLLUKTA ÖZ DÜZENLEME

Kollukta öz düzenleme, personelin görev süreçlerini daha etkili, bilinçli ve esnek bir şekilde yönetebilmesine öz düzenleme süreç ve becerileri önemli katkı sağlamaktadır. Bu çerçevede öz-düzenleme becerilerine sahip kolluk personeli, operasyonel görevler sırasında yalnızca verilen talimatları uygulayan pasif bireyler değil, aynı zamanda süreci aktif olarak yöneten, karar alan ve sorumluluk üstlenen profesyoneller olarak öne çıkmaktadır. Bu personel, görev öncesinde hedef belirleme, risk analizi yapma ve uygun müdahale stratejileri geliştirme gibi süreçleri planlayabilmekte; görev esnasında duygu yönetimini ele alır. Aynı zamanda karşılaşılan olaylara ilişkin bilgileri değerlendirerek mevcut durumu anlamlandırmakta ve olası gelişmeleri öngörerek hızlı ve doğru kararlar alabilmektedir. Öz düzenleme becerisi yüksek olan kolluk görevlileri, zaman yönetimini etkili kullanarak operasyonel süreçlerde önceliklendirme yapabilmekte, gerektiğinde strateji değişikliğine gidebilmekte ve yeni çözüm yolları geliştirebilmektedir. Başarısızlık ya da hatalı müdahale durumlarındaysa bu bireyler durumu sabit yetersizlikler yerine geliştirilebilir faktörlere bağlayarak, öz değerlendirme yapma ve performanslarını iyileştirme yönünde çaba göstermektedirler. Bu yaklaşım, sürekli öğrenme ve mesleki gelişimi destekleyerek sahadaki hata oranlarının azaltılmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca içsel motivasyonla hareket eden bu personel, yalnızca görev gerekliliklerini yerine getirmekle kalmayıp, mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik gönüllü bir çaba da göstermektedir. Kolluk hizmetlerinde görev yapan personelin karşılaştığı stresli ve belirsiz durumlarda, duygusal tepkilerini yönetebilmesi doğru karar verme ve etkili müdahale açısından kritik önem taşımaktadır. Duygusal düzenleme becerileri gelişmiş personelin, çevresel uyaranları daha sağlıklı değerlendirebildiği, dürtüsel davranışlardan kaçınabildiği ve olaylara daha kontrollü yaklaşabildiği belirtilmektedir. Bu durum, öz düzenlemenin yalnızca bireysel iyi oluşu destekleyen bir beceri olmadığını, aynı zamanda mesleki performansı ve görev etkinliğini artıran önemli bir unsur olduğunu göstermektedir (Davenport, 2025). Kolluk hizmetleri açısından değerlendirildiğinde öz düzenleme becerisi, personelin yalnızca kendi duygu ve davranışlarını kontrol etmesini değil, aynı zamanda görev sırasında karşılaştığı riskleri doğru analiz ederek uygun kararlar almasını da desteklemektedir. Özellikle ani gelişen olaylar, yüksek stres düzeyi ve zaman baskısının bulunduğu durumlarda öz düzenleme becerisi yüksek



personelin dikkatini koruyabildiği, olaylara daha objektif yaklaşabildiği ve görevini daha etkin şekilde yerine getirebildiği söylenebilir. Bu nedenle öz düzenleme, kolluk personelinin mesleki yeterliliğini artıran ve durumsal farkındalığın gelişimine katkı sağlayan önemli bir öge olarak değerlendirilmektedir. Kolluk kuvvetleri gibi yüksek baskı altında görev yapan meslek gruplarında öz düzenleme becerilerinin gelişmiş olması, stresin olumsuz etkilerini azaltarak performansın korunmasına katkı sağlamaktadır. McCraty ve Atkinson (2012), öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin stres karşısındaki fizyolojik tepkileri azalttığını, olumlu duyguları artırdığını ve bireylerin stresli durumlarla daha etkili başa çıkmalarını sağladığını belirtmektedir. Öz düzenleme becerilerinin yalnızca bireysel iyi oluş açısından değil, mesleki performansın sürdürülmesi açısından da kritik bir öneme sahiptir. Özellikle kolluk personelinin sıklıkla karşılaştığı belirsiz, riskli ve zaman baskısının yoğun olduğu olaylarda, duygu ve davranışlarını kontrol edebilmesi olaylara daha sakin ve bilinçli yaklaşmasına katkı sağlamaktadır. Öz düzenleme düzeyi yüksek personelin stres kaynaklı dikkat dağınıklığı, aceleci karar verme ve hatalı müdahale risklerini azaltarak durumsal farkındalığını daha etkin biçimde koruyabileceği değerlendirilmektedir. Bu nedenle öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi, hem stresle etkili mücadele edilmesi hem de görev esnasında doğru karar verme ve operasyonel başarının artırılması açısından önemli bir unsur olarak görülmektedir. Öz düzenleme becerileri, bireyin stresli ve baskı altında bulunduğu durumlarda duygu, düşünce ve davranışlarını bilinçli biçimde yönetmesini sağlayan önemli bir psikolojik kaynaktır. Kolluk kuvvetleri gibi yüksek risk ve sorumluluk gerektiren mesleklerde bu becerinin gelişmiş olması, personelin duygusal tepkilerini kontrol etmesine, dikkatini görev üzerinde sürdürebilmesine ve daha sağlıklı kararlar almasına katkı sağlamaktadır. Bu durum yalnızca psikolojik iyi oluşu desteklemekle kalmayıp, görev performansının ve operasyonel etkinliğin sürdürülmesine de katkıda bulunmaktadır. Özellikle ani ve belirsizlik içeren olaylarda öz düzenleme becerisi yüksek personelin daha sakin ve kontrollü hareket ederek hata yapma olasılığını azaltabileceği değerlendirilmektedir. Bu nedenle öz düzenlemeyi geliştirmeye yönelik eğitim ve uygulamaların, kolluk personelinin mesleki yeterliliğini ve görev başarısını güçlendirecek önemli bir unsur olduğu söylenebilir. Kolluk kuvvetleri öz düzenleme becerileri sayesinde stres kaynaklı olumsuz duygularını kontrol ederek dikkatlerini görev üzerinde sürdürebilmektedir. Özellikle kontrollü solunum, zihinsel odaklanma ve duygu düzenleme stratejileri, sempatik sinir sistemi uyarımını dengeleyerek aşırı stresin neden olduğu bilişsel bozulmaları azaltmaktadır. Bu durum bireyin durumsal farkındalığını korumasına, çevresel ipuçlarını daha doğru değerlendirmesine ve daha etkili kararlar almasına olanak tanımaktadır (Andersen & Gustafsberg, 2016). Öz düzenleme becerileri durumsal farkındalığın sürdürülmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Stres altında dikkat ve karar verme süreçlerinde meydana gelen olumsuzluklar, bireyin çevresindeki kritik bilgileri algılamasını ve doğru yorumlamasını zorlaştırabilmektedir. Ancak kontrollü solunum, zihinsel odaklanma ve duygu düzenleme gibi öz düzenleme becerileri sayesinde bireyler bilişsel performanslarını koruyabilmekte ve olaylara daha bilinçli yaklaşabilmektedir. Kolluk personeli açısından değerlendirildiğinde, yüksek stres altında görev yapan personelin bu becerileri kullanması; çevresel tehditleri daha doğru değerlendirmesine, ani ve hatalı tepkilerden kaçınmasına ve operasyonel kararlarını daha sağlıklı şekilde vermesine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle öz düzenleme becerileri, stresin olumsuz etkilerini azaltan ve durumsal farkındalığın devamlılığını destekleyen önemli bir faktördür. Nitekim Mercado (2024) tarafından Chicago Polis Departmanında görev yapan 57 kolluk personeli üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, stresle öz düzenleme arasındaki ilişki incelenmiş, personelin algıladığı stres düzeyi arttıkça öz düzenleme becerilerinin anlamlı düzeyde azaldığını ortaya konulmuştur. Özellikle yüksek stres altında görev yapan kolluk personelinin dikkat kontrolü, duygu yönetimi ve davranışlarını düzenleme konusunda daha fazla güçlük yaşadığı belirlenmiştir. Bu durum, stresin bireyin bilişsel süreçleri üzerinde



olumsuz etkiler yaratarak öz düzenleme kapasitesini zayıflatabileceğini göstermektedir. Araştırma sonuçları, kolluk personelinin yoğun operasyonel baskı altında bilişsel ve davranışsal kontrolünü sürdürmesinin zorlaştığını ve bu nedenle stres yönetimi ile öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitimlerin önem taşıdığını ortaya koymaktadır. Durumsal farkındalık açısından değerlendirildiğindeyse öz düzenleme becerilerindeki azalma, çevreden gelen bilgilerin doğru algılanmasını ve yorumlanmasını zorlaştırarak hatalı değerlendirme riskini artırabilmektedir.

Kolluk kuvvetlerinin ekip çalışmasına açık olmaları, bilgi paylaşımını desteklemeleri ve ortak hareket etme becerileri, özellikle çok aktörlü operasyonlarda kolektif durumsal farkındalığın oluşmasına katkı sağlamaktadır. Bu doğrultuda, kolluk kuvvetlerinde öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi hem bireysel performansın hem de kurumsal etkinliğin artırılmasında kritik bir unsurdur. Kolluk kuvvetlerinde, özellikle devriye hizmetleri, önleyici tedbirler ve asayiş görevlerinde personelin yalnızca bilgi ve beceri düzeyi değil, aynı zamanda öz yeterlilik inançlarının da kritik bir rol oynadığı görülmektedir. Nitekim motivasyonun öz düzenleme sürecinin temel bileşeni olması, kolluk personelinin görev sırasında karşılaştığı belirsizlik ve risk durumlarında kendine duyduğu güveni doğrudan etkilemektedir. Durumsal farkındalık ve öz düzenleme, bireylerin karmaşık ve dinamik ortamlarda etkin karar alabilme ve performans gösterebilme kapasitesini açıklayan iki tamamlayıcı kavramdır. Endsley'in (1995) bilişsel modeli, durumsal farkındalığın üç düzeyli yapısını ve bu düzeylerin bilişsel süreçlerle nasıl ilişkilendiğini göstermektedir. Bireyin algı ve dikkatini doğru yönlendirmesi, çevresel ipuçlarını fark etmesi ve bilişsel şemaları etkin şekilde kullanması modelde kritik bir önem sahiptir. Bilişsel şemalar, geçmiş deneyim ve bilgiyi organize ederek yeni durumları kategorize etme, karşılaştırma ve yorumlama yeteneğini sağlar; böylece durumsal farkındalığın algılama ve anlamlandırma düzeyleri desteklenir (Endsley & Garland, 2000). Dolayısıyla bu model çerçevesinde, durumsal farkındalığın yalnızca çevresel bilgilerin algılanmasından ibaret olmadığı, aynı zamanda bu bilgilerin bilişsel süreçler aracılığıyla anlamlandırılması ve geleceğe yönelik çıkarımlara dönüştürülmesini kapsadığı görülmektedir. Bireyin dikkatini önemli uyarılara yönlendirebilmesi, çalışma belleğinde ilgili bilgileri işleyebilmesi ve geçmiş deneyimlerinden yararlanarak mevcut durumu değerlendirebilmesi, durumsal farkındalığın etkin biçimde oluşmasına katkı sağlamaktadır. Özellikle kolluk gibi dinamik ve yüksek risk içeren görevlerde bu süreçlerin etkin işlemesi, olayların doğru değerlendirilmesi ve uygun müdahale kararlarının alınması açısından kritik öneme sahiptir. Buna ek olarak öz düzenleme, bireylerin hedefe yönelik davranışlarını planlama, yürütme ve değerlendirme süreçleri aracılığıyla kontrol edebilmesi ve geliştirebilmedir (Zimmerman, 2000). Bu süreçte, bireyin öz yeterliliği ve öz saygısı, çevresel ipuçlarını doğru algılama ve dikkate alma kapasitesi ile doğrudan bağlantılıdır. Yani bireyin kendine güveni ve kendini değerli hissetmesi, durumsal farkındalığın ilk aşamasında çevreyi etkili şekilde algılayabilmesi için bir ön koşuldur. Öz düzenleme süreçleri; önleyici kontrol ve planlama, yürütme ve izleme ile sonuçların değerlendirilmesi ve düzeltilmesi şeklinde işleyerek durumsal farkındalık süreçlerini desteklemektedir. Durumsal farkındalığın birinci düzeyi olan algılama ve dikkate alma, öz düzenlemedeki öz yeterlilik ve öz saygı ile etkileşim içerisinde. Anlamlandırma düzeyi, öz düzenlemede planlama ve değerlendirme süreçlerine karşılık gelirken, geleceği projeksiyon düzeyi öz değerlendirme ve düzeltme süreçleriyle örtüşür. Bu bütünsel süreç, özellikle kolluk kuvvetleri gibi hızlı ve doğru karar alınması gereken operasyonel bağlamlarda, hem bilişsel hem de duygusal boyutlarıyla kritik öneme sahiptir. Bireylerin bilişsel şemaları doğru kurması, dikkat ve algıyı etkin kullanması, öz düzenleme kapasitesi ve öz yeterlilik düzeyi ile desteklendiğinde, durumsal farkındalık seviyeleri belirgin biçimde artar (Endsley, 1995; Endsley & Garland, 2000; Zimmerman, 2000). Kolluk kuvvetleri açısından



değerlendirildiğinde öz düzenleme, personelin yalnızca mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmesine değil, aynı zamanda görev sırasında karşılaştığı karmaşık ve değişken durumlara uyum sağlamasına da katkı sunmaktadır. Kolluk personelleri yapmış oldukları görevlerde çoğu zaman zaman baskısı, belirsizlik ve yüksek seviyede risk içeren ortamlarda görev yapmakta olup, bu durumlarda etkili karar verebilmek için sürekli öğrenme ve kendini geliştirme ihtiyacı duymaktadır. Öz düzenleme sahip personel, mesleki eksikliklerini fark ederek bunları gidermeye yönelik stratejiler geliştirebilmekte, performansını değerlendirebilmekte ve ihtiyaç duyduğu alanlarda kendini geliştirebilmektedir. Bu durum, görev etkinliğinin artırılmasına ve mesleki yeterliliğin sürdürülebilir hale gelmesine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle, öz düzenleme ve durumsal farkındalık birbirini destekleyen ve bireyin performansını birlikte şekillendiren iki önemli süreç olarak öne çıkmaktadır. Durumsal farkındalık bireyin çevresindeki bilgileri doğru algılamasına ve anlamlandırmasına yardımcı olurken, öz düzenleme bu bilgilerin etkili karar ve davranışlara dönüştürülmesini sağlamaktadır. Özellikle kolluk hizmetlerinde personelin dikkatini sürdürebilmesi, duygularını kontrol edebilmesi, performansını değerlendirebilmesi ve gerektiğinde davranışlarını yeniden düzenleyebilmesi; hem görev etkinliğinin artırılmasına hem de operasyonel risklerin azaltılmasına katkı sağlamaktadır. Bu nedenle öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi, durumsal farkındalığın güçlendirilmesi ve profesyonel karar verme süreçlerinin desteklenmesi açısından önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir. Kolluk hizmetleri, doğası gereği belirsizlik, risk ve hızlı değişimin hâkim olduğu görev ortamlarında yürütülmektedir. Polis ve jandarma personeli, görevleri sırasında yalnızca mevcut durumu değerlendirmekle kalmayıp aynı zamanda olayların nasıl gelişebileceğini öngörmek ve buna uygun müdahale seçeneklerini belirlemek zorundadır. Bu nedenle durumsal farkındalık, kolluk personelinin karşılaştığı olayları etkili biçimde değerlendirebilmesi ve uygun kararlar alabilmesi açısından kritik öneme sahip bir bilişsel beceri olarak kabul edilmektedir. Nitekim polislik bağlamında durumsal farkındalığın yetersiz olması; taktiksel değerlendirme hatalarına, yanlış karar vermeye, güç kullanımında hatalı uygulamalara ve operasyonel güvenliği olumsuz etkileyebilecek sonuçlara yol açabilmektedir. Buna karşılık yüksek düzeyde durumsal farkındalığa sahip personelin çevresel ipuçlarını daha doğru analiz edebildiği, potansiyel tehditleri daha erken fark edebildiği ve olaylara daha uygun müdahalelerde bulunabilmektedirler (Huhta vd. 2023). Ayrıca öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların, kolluk personelinin fizyolojik stres tepkilerini daha etkili yönetmesine, çalışma belleği ve dikkat kontrolü gibi bilişsel süreçlerini güçlendirmesine ve görev performansını artırmasına yardımcı (Andersen vd. 2024) olmaktadır. Durumsal farkındalık ve öz düzenleme becerileri birbirinden bağımsız yapılar olmayıp, aksine birbirini destekleyen ve tamamlayan süreçler olduğu görülmektedir. Durumsal farkındalık bireyin çevresindeki bilgileri doğru algılayıp anlamlandırmasına yardımcı olurken, öz düzenleme bu bilgilerin etkili karar ve davranışlara dönüştürülmesini sağlamaktadır. Bu nedenle durumsal farkındalık ve öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi, kolluk personelinin profesyonel performansını destekleyen ve karar verme süreçlerini güçlendiren temel unsurlar arasında değerlendirilebilir. Endsley & Garland (2000)'a göre de bilişsel şemalar, bireyin deneyim ve bilgisine dayalı olarak çevresel bilgiyi organize etmesini ve anlamlandırmasını sağlayarak, durumsal farkındalığın temelini oluşturur. Durumsal farkındalık bağlamında ele alındığıdaysa öz-düzenlemeli öğrenme, kolluk personelinin çevresel ipuçlarını daha etkili analiz etmesine, dikkatini kritik unsurlara yönlendirmesine ve değişen koşullara uygun tepkiler geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Öz-düzenleme becerileri gelişmiş bireyler, stres ve baskı altında bilişsel süreçlerini daha iyi yönetebilmekte, duygularını kontrol altında tutabilmekte ve karar verme süreçlerinde daha bilinçli davranabilmektedir. Bu nedenle öz-düzenlemeli öğrenmenin, kolluk personelinin durumsal farkındalık düzeyini artıran ve operasyonel ortamlarda daha güvenli, etkili ve doğru kararlar alınmasını destekleyen önemli bir unsur olduğu söylenebilir.



Durumsal farkındalık ile öz düzenleme arasındaki ilişki, süreçsel açıdan değerlendirildiğinde daha net görülür. Durumsal farkındalığın birinci düzeyi olan algılama ve dikkate alma, öz düzenlemede öz yeterlilik ve öz saygı ile doğrudan bağlantılıdır. Birey, çevresel ipuçlarını algılayabilmek ve dikkate alabilmek için kendine güvenmeli ve değerli hissetmelidir. İkinci düzey olan anlamlandırma, öz düzenlemede planlama ve değerlendirme süreçleriyle örtüşür; algılanan bilgiler yorumlanır ve duruma uygun stratejiler geliştirilir. Üçüncü düzey olan geleceği projeksiyon ise öz düzenlemede öz değerlendirme ve düzeltme süreçlerine karşılık gelir; olası senaryolar öngörülerek uygun önlemler alınır ve hatalar düzeltici müdahalelerle giderilir (Endsley, 1995; Zimmerman, 2000). Nitekim Bandura'nın (1997) sosyal bilişsel kuramına göre bireyler davranışlarının pasif uygulayıcıları değil, kendi davranışlarını gözlemleyen, değerlendiren ve yönlendiren aktif öznelerdir. Bu yaklaşım çerçevesinde öz düzenleme, bireyin belirlediği hedeflere ulaşabilmek amacıyla düşünce, duygu ve davranışlarını kontrol etmesi ve yönlendirmesi olarak tanımlanmaktadır. Bandura'ya (1997) göre öz düzenleme süreçlerinin etkili biçimde işleminde öz yeterlilik inançları kritik bir rol oynamaktadır. Öz yeterlilik düzeyi yüksek bireyler zorlayıcı görevleri tehdit yerine aşılması gereken bir meydan okuma olarak değerlendirmekte, daha yüksek düzeyde çaba göstermekte ve karşılaşılan güçlükler karşısında daha dirençli davranmaktadır. Öz düzenleme süreçleri Zimmerman (2000) tarafından ön düşünme, performans kontrolü ve öz değerlendirme olmak üzere üç aşamalı döngüsel bir model çerçevesinde açıklanmaktadır. Ön düşünme aşamasında birey hedeflerini belirlemekte ve görev stratejilerini planlamaktadır. Performans aşamasında dikkatini yönetmekte, davranışlarını izlemekte ve çevresel geri bildirimleri değerlendirmektedir. Son aşamada ise elde edilen sonuçlar değerlendirilmekte ve sonraki performansın geliştirilmesine yönelik düzenlemeler yapılmaktadır. Kolluk hizmetleri açısından değerlendirildiğinde bu süreçler, operasyon öncesi planlama, olay sırasında dikkat kontrolü ve operasyon sonrasında gerçekleştirilen öz değerlendirme faaliyetleriyle doğrudan ilişkilidir. Öz düzenleme kavramının önemli bileşenlerinden biri de duygu düzenleme becerisidir. Gross'a (1998) göre duygu düzenleme, bireyin hangi duyguları ne zaman yaşayacağını ve bu duyguları nasıl ifade edeceğini kontrol etmesini sağlayan süreçler bütünüdür. Daha sonraki çalışmalarında Gross (2015), duygu düzenleme becerilerinin yüksek stres altında bilişsel performansın korunmasında önemli bir rol oynadığını vurgulamıştır. Kolluk personelinin sıklıkla tehdit, çatışma ve belirsizlik içeren olaylarla karşılaşması nedeniyle duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesi operasyonel performans açısından kritik öneme sahiptir. Buna ek olarak Endsley (2015), durumsal farkındalığın yalnızca bilgi toplama süreci olmadığını, aynı zamanda dikkat kontrolü, çalışma belleği kapasitesi ve zihinsel modeller gibi bilişsel mekanizmaların ortak ürünü olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda bireyin dikkatini doğru uyaranlara yönlendirebilmesi ve bilişsel kaynaklarını etkin kullanabilmesi durumsal farkındalığın sürdürülebilmesi açısından kritik önem taşımaktadır. Kolluk personeli açısından değerlendirildiğinde çevredeki tehditlerin fark edilmesi, olayın doğru değerlendirilmesi ve uygun müdahale seçeneklerinin belirlenmesi bu bilişsel süreçlerin etkin işleminde bağlıdır. Öz düzenlemeyle durumsal farkındalık arasındaki ilişki bilişsel kontrol mekanizmaları üzerinden açıklanabilmektedir. Miller ve Cohen'in (2001) prefrontal korteks modeli, dikkat kontrolü, çalışma belleği ve davranış düzenleme süreçlerinin ortak sinirsel mekanizmalar tarafından yönetildiğini ileri sürmektedir. Bu mekanizmalar hem öz düzenleme hem de durumsal farkındalık süreçlerinin temelini oluşturmaktadır. Dolayısıyla bireyin dikkatini yönetebilme ve davranışlarını kontrol edebilme kapasitesi arttıkça çevresel bilgileri doğru algılama ve değerlendirme kapasitesinin de artması beklenmektedir. Stresin bu süreçler üzerindeki etkisi nörobilim araştırmaları tarafından da desteklenmektedir. Arnsten'e (2009) göre yüksek düzeyde stres, prefrontal korteks işlevlerinde bozulmaya neden olmakta ve dikkat, çalışma belleği ile karar verme performansını olumsuz etkileyebilmektedir. Benzer şekilde Kahneman (2011), bireyin bilişsel kaynaklarının sınırlı olduğunu ve yoğun



stres altında dikkat kapasitesinin daraldığını ileri sürmektedir. Bu durum özellikle kolluk personelinin görev sırasında kritik çevresel ipuçlarını gözden kaçırmaya ve durumsal farkındalık düzeyinin azalmasına neden olabilmektedir. Doğal karar verme yaklaşımı da öz düzenleme ve durumsal farkındalık arasındaki ilişkiye açıklık getirmektedir. Klein'a (1998) göre uzman personel karmaşık ve zaman baskısı altındaki olaylarda geçmiş deneyimlerine dayalı örüntü tanıma süreçlerini kullanarak hızlı kararlar vermektedir. Ancak bu süreçlerin etkili çalışabilmesi için bireyin dikkatini sürdürebilmesi, duygularını kontrol edebilmesi ve bilişsel kaynaklarını etkin şekilde kullanabilmesi gerekmektedir. Bu durum öz düzenleme becerilerinin durumsal farkındalığın sürdürülmesinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Polislik alanında gerçekleştirilen uygulamalı çalışmalar da bu ilişkiyi desteklemektedir. Andersen ve Gustafsberg (2016), polis personeli üzerinde yürüttükleri çalışmada kontrollü nefes alma ve psikofizyolojik öz düzenleme eğitimlerinin stres tepkilerini azalttığını, dikkat kontrolünü geliştirdiğini ve karar verme performansını artırdığını ortaya koymuştur. Bulgular, öz düzenleme becerilerinin yalnızca bireysel iyi oluşu desteklemediğini, aynı zamanda operasyonel performansı ve durumsal farkındalığı da güçlendirdiğini göstermektedir. Sonuç olarak öz düzenleme ve durumsal farkındalık, kolluk personelinin profesyonel performansını belirleyen birbirini tamamlayıcı iki temel bilişsel süreç olarak değerlendirilebilir. Öz düzenleme dikkat kontrolü, duygu yönetimi ve davranış düzenleme mekanizmaları aracılığıyla durumsal farkındalığın gelişimini desteklemekte; yüksek düzeyde durumsal farkındalık ise bireyin çevresel geri bildirimleri daha doğru değerlendirmesine ve öz düzenleme süreçlerini daha etkili yürütmesine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle kolluk eğitim programlarında öz düzenleme, stres yönetimi ve durumsal farkındalık becerilerinin bütünlüklü bir yaklaşımla geliştirilmesi, operasyonel etkinliğin ve karar verme kalitesinin artırılması açısından önemli görülmektedir.

Yukarıda yer verilen önem ve gereklilikten hareketle sistematik derleme yöntemiyle yürütülen bu araştırma kapsamında, kolluk kuvvetlerinin öz düzenleme süreç ve becerilerinin belirlenmesi ve durumsal farkındalıklarında bu süreç ve becerilerin nasıl kullanılacağına incelenmesi bağlamında öz düzenleme süreç ve becerilerinin incelenmesi ve tanıtılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilgili alan yazından kolluk kuvvetlerinde (jandarma, polis, sahil güvenlik) öz düzenlemeye ilişkin çeşitli yapıları içeren 5'i ulusal ve 15'i uluslararası olmak üzere toplam 20 araştırma incelenerek sekiz araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Kolluk kuvvetlerinin ((jandarma, polis, sahil güvenlik) öz düzenleme süreç ve becerileri konusunda gerçekleştirilen araştırmaların;

- 1) Yıllara göre dağılımları nedir?
- 2) İlgili alan yazındaki (yurt içi/yurt dışı) dağılımları nedir?
- 3) Yayın türlerine göre dağılımları nedir?
- 4) Araştırma yöntemlerine göre dağılımları nedir?
- 5) Örneklem/araştırma gruplarına göre dağılımları nedir?
- 6) Veri kaynaklarına göre dağılımları nedir?
- 7) Veri analiz tekniklerine göre dağılımları nedir?
- 8) Anahtar sözcüklere göre dağılımları nedir?



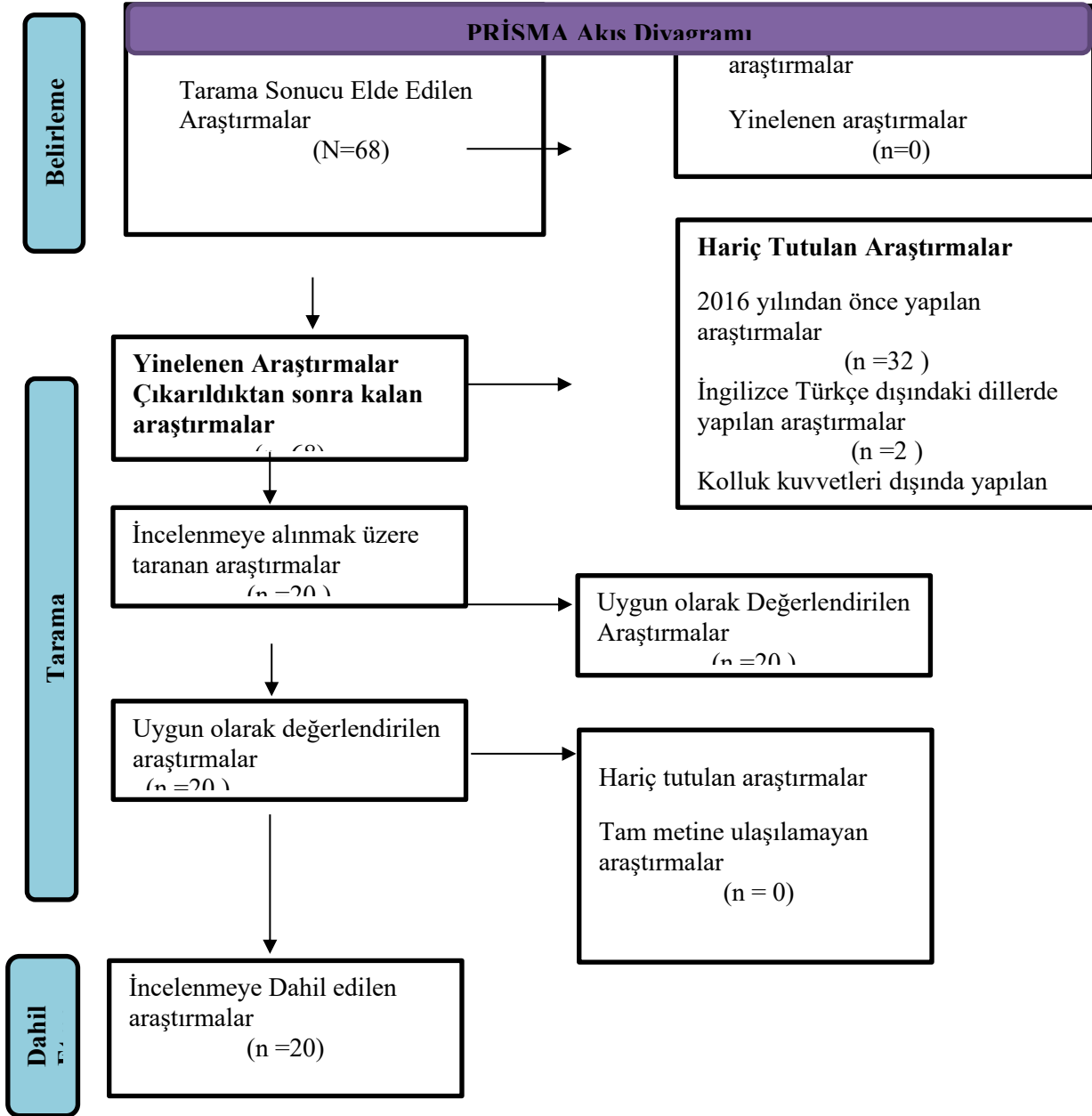
YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, kolluk kuvvetlerinde durumsal farkındalık bağlamında öz düzenleme konusunu ele alan çalışmaların kapsamlı ve sistematik biçimde değerlendirilmesi amacıyla sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik derlemeler, belirli bir araştırma sorusuna ilişkin mevcut bilimsel kanıtların önceden belirlenmiş yöntemler doğrultusunda tanımlanması, seçilmesi, eleştirel olarak değerlendirilmesi ve sentezlenmesini esas alan araştırma yaklaşımıdır (Higgins ve ark., 2022). Bu yöntem, araştırma sürecinin şeffaf, tekrarlanabilir ve sistematik bir biçimde yürütülmesini sağlayarak araştırmacı yanlılığını en aza indirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın planlanması, literatür taraması, uygun çalışmaların seçimi, veri çıkarımı ve bulguların sentezlenmesi aşamalarında sistematik derleme ilkeleri esas alınmıştır. Çalışmanın raporlanmasında ise PRISMA 2020 rehberi dikkate alınmış; araştırmaya dâhil edilecek çalışmalar için açık dahil etme ve hariç tutma ölçütleri belirlenmiş ve seçim süreci PRISMA akış diyagramında yer alan belirleme, tarama, uygunluk değerlendirmesi ve dâhil etme aşamalarına göre yürütülmüştür (Page vd., 2021).

Derlemenin Tasarlanması

Bu araştırmada sistematik derleme süreci, araştırma sorularının belirlenmesiyle başlatılmış ve incelemenin kapsamını oluşturacak kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Ardından araştırmanın amacı doğrultusunda literatür tarama stratejisi geliştirilmiş, veri tabanları belirlenmiş ve çalışmaların seçimine ilişkin dahil etme ile hariç tutma ölçütleri önceden tanımlanmıştır (Higgins ve ark., 2022). Araştırmanın kapsamı, kolluk kuvvetlerinde durumsal farkındalık bağlamında öz düzenleme konusunu doğrudan ele alan kuramsal ve uygulamalı çalışmalarla sınırlandırılmış; eğitim alanıyla doğrudan ilişkili olmayan veya araştırmanın amacıyla örtüşmeyen yayınlar değerlendirme dışı bırakılmıştır. Literatürün güncel eğilimlerini ortaya koyabilmek amacıyla yalnızca 2016 yılı ve sonrasında yayımlanan çalışmalar incelemeye dâhil edilmiş, bu tarihten önce yayımlanan araştırmalar kapsam dışında tutulmuştur. Araştırmanın raporlanması ve çalışma seçim sürecinin şeffaf biçimde yürütülmesi amacıyla PRISMA 2020 rehberi esas alınmıştır (Page ve ark., 2021). Bu doğrultuda uygunluk ölçütleri açık olarak tanımlanmış ve literatür taraması sonucunda elde edilen çalışmalar; belirleme (identification), tarama (screening), uygunluk değerlendirmesi (eligibility) ve dâhil etme (included) aşamalarından geçirilmiştir. Araştırmada izlenen çalışma seçim süreci PRISMA 2020 akış diyagramı doğrultusunda hazırlanmış olup Şekil 2’de sunulmaktadır.



Şekil 2. PRISMA Akış Diyagramı

Arama ve tarama

Sistemik derleme sürecinin temel aşamalarından biri, araştırma sorularına uygun çalışmaların belirlenmesini sağlayan kapsamlı literatür taramasıdır. Bu aşamada önceden belirlenen arama stratejisi doğrultusunda ilgili veri tabanları sistemik biçimde taranmakta, elde edilen çalışmalar ise belirlenen dâhil etme ve hariç tutma ölçütlerine göre değerlendirilmektedir. Böylece araştırmanın amacıyla doğrudan ilişkili ve bilimsel açıdan uygun çalışmalar seçilerek inceleme kapsamına alınmaktadır (Page vd., 2021; Booth vd., 2022). Bu araştırmada da belirlenen araştırma soruları doğrultusunda Google Akademik, YÖK Ulusal Tez Merkezi ve



Web of Science veri tabanlarında sistematik bir tarama gerçekleştirilmiştir. Tarama sürecinde "durumsal farkındalık", "öz düzenleme", "kolluk kuvvetleri", "situational awareness", "self-regulation" ve bu kavramların farklı kombinasyonları anahtar sözcük olarak kullanılmıştır. Elde edilen çalışmalar öncelikle başlık ve özet düzeyinde incelenmiş, ardından tam metin değerlendirmesi yapılarak dâhil etme ve hariç tutma kriterleri doğrultusunda uygun olmayan çalışmalar kapsam dışı bırakılmıştır. Değerlendirme süreci sonunda araştırma ölçütlerini karşılayan toplam 20 çalışma sistematik derlemeye dâhil edilmiş ve bu çalışmalar üzerinden araştırma kapsamında belirlenen sekiz araştırma sorusu yanıtlanmıştır. İncelenen çalışmalara ilişkin ayrıntılı bilgiler bulgular kısmında sunulmuştur

Derlemenin Raporlaştırılması/Yazılması

Sistematik derlemenin son aşaması olan “derlemenin raporlaştırılması/yazılması” sürecinde araştırma bulguları sistematik bir biçimde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Bu aşamada araştırma kapsamına dahil edilen çalışmalar; yayın yılı, ilgili alan yazındaki dağılımı (ulusal/uluslararası), yayın türü, araştırma yöntemi, örneklem veya araştırma grubu, veri kaynakları, veri analiz teknikleri ve anahtar sözcükleri açısından incelenmiştir. Böylece kolluk kuvvetlerinde durumsal farkındalık bağlamında öz düzenleme konusuna ilişkin mevcut bilgi birikiminin bütüncül bir görünümünün ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında belirlenen sekiz araştırma sorusuna yanıt verebilmek amacıyla elde edilen veriler frekans ve yüzde dağılımları kullanılarak analiz edilmiş, bulgular grafikler sunulmuştur. Bu doğrultuda betimsel istatistik tekniklerinden yararlanılarak araştırmalar arasındaki benzerlikler, farklılıklar ve genel eğilimler ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca incelenen çalışmaların kuramsal yaklaşımları ve uygulama sonuçları karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiş, durumsal farkındalık ve öz düzenleme kavramları arasındaki ilişki kolluk hizmetleri bağlamında yorumlanmıştır.

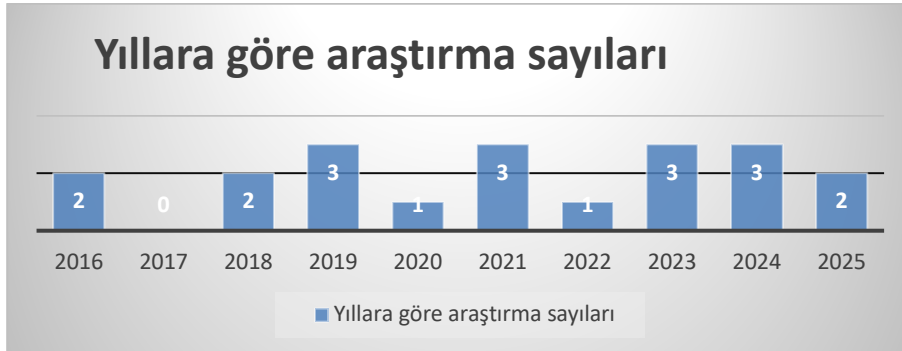
Bununla birlikte araştırma sorularına daha kapsamlı yanıtlar verebilmek amacıyla farklı araştırma desenleriyle yürütülmüş çalışmalardan elde edilen bulgular sentezlenmiş, ortak temalar ve dikkat çeken eğilimler belirlenmiştir. Böylece hem ulusal hem de uluslararası alan yazında kolluk kuvvetlerinde durumsal farkındalık ve öz düzenleme alanında gerçekleştirilen çalışmaların genel görünümünün ortaya konulması ve gelecekte yapılacak araştırmalara ışık tutulması hedeflenmiştir. Bu süreçte sistematik derleme yönteminin temel ilkeleri doğrultusunda hareket edilerek araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin artırılması amaçlanmıştır (Petticrew & Roberts, 2006).

BULGULAR ve TARTIŞMA

Kolluk kuvvetlerine ilişkin araştırmaların öz düzenleme ve durumsal farkındalık bağlamında ele alındığı bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen literatür taraması sonucunda dahil etme kriterlerine uygun 5’i ulusal ve 15’i uluslararası olmak üzere toplam 20 araştırma incelenmiş olup araştırma bulgularına sekiz araştırma sorusu dahilinde yer verilmiştir.



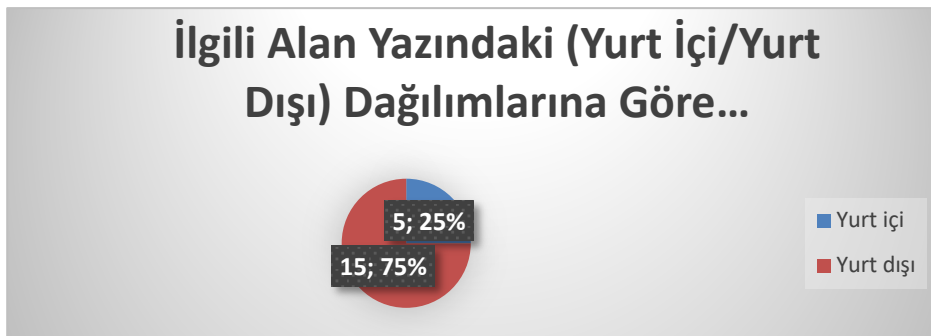
1. Yıllara Göre Kolluk Kuvvetlerinde Öz Düzenleme Araştırmaları



Grafik 1. Yıllara Göre Dağılım

Grafik 1’de, incelenen çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde, 2016 yılında 2, 2017 yılında 0, 2018 yılında 2, 2019 yılında 3, 2020 yılında 1, 2021 yılında 3, 2022 yılında 1, 2023 yılında 3, 2024 yılında 3 ve 2025 yılında 2 araştırmanın yer aldığı görülmektedir. Toplamda 20 çalışma değerlendirmeye alınmıştır.

2. İlgili Alan Yazındaki (Yurt İçi/Yurt Dışı) Dağılımlarına Göre Kolluk Kuvvetlerinde Öz Düzenleme Araştırmaları

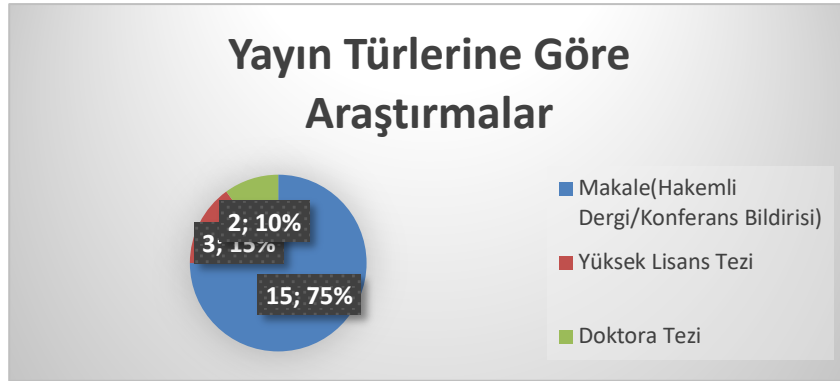


Grafik 2. Yurt İçi ve Yurt Dışı Dağılım

Grafik 2’de, incelenen 20 çalışmanın yayımlandığı alanlara göre dağılımı incelendiğinde, araştırmaların 15’inin (%75) yurt dışında, 5’inin (%25) ise yurt içinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu dağılım, araştırmaların büyük çoğunluğunun yurt dışı kaynaklı çalışmalardan oluştuğunu göstermektedir.



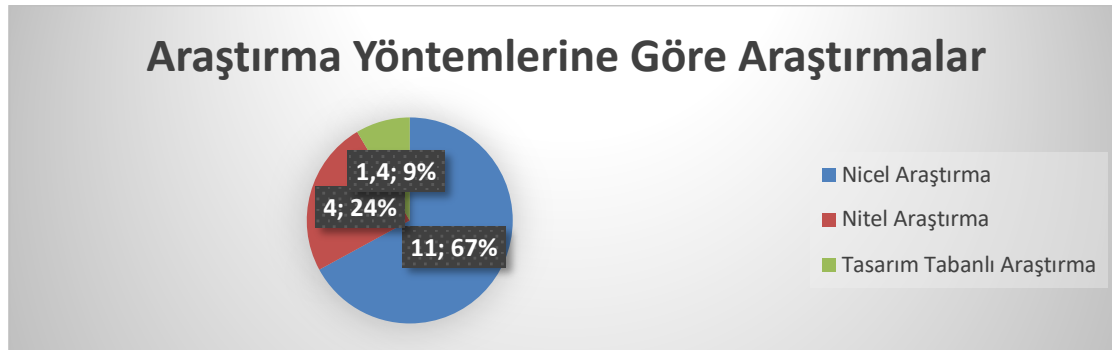
3. Yayın Türlerine Göre Kolluk Kuvvetlerinde Öz Düzenleme



Grafik 3. Yayın Türlerine Göre Dağılım

Grafik 3’de, incelenen araştırmaların 15’inin (%75) makale (hakemli dergi/konferans bildirisi), 3’ünün (%15) yüksek lisans tezi, 2’sinin (%10) ise doktora tezi olarak yayımlandığı görülmektedir. Bu dağılım, araştırmaların büyük çoğunluğunun makale (hakemli dergi/konferans bildirisi) türündeki çalışmalardan oluştuğunu göstermektedir.

4. Araştırma Yöntemlerine Göre Kolluk Kuvvetlerinde Öz Düzenleme

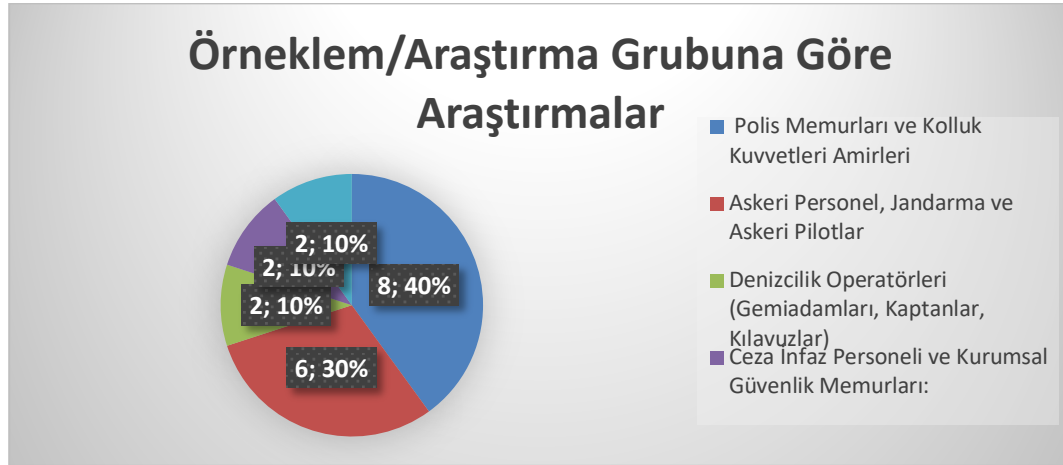


Grafik 4. Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılım

Grafik 4’de, incelenen araştırmaların 11’inin (%67) nicel araştırma, 4’ünün (%24) nitel araştırma, 1,4’ünün (%9) ise tasarım tabanlı araştırma yöntemiyle gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu dağılım, araştırmaların büyük çoğunluğunun nicel araştırma yönteminden oluştuğunu göstermektedir.



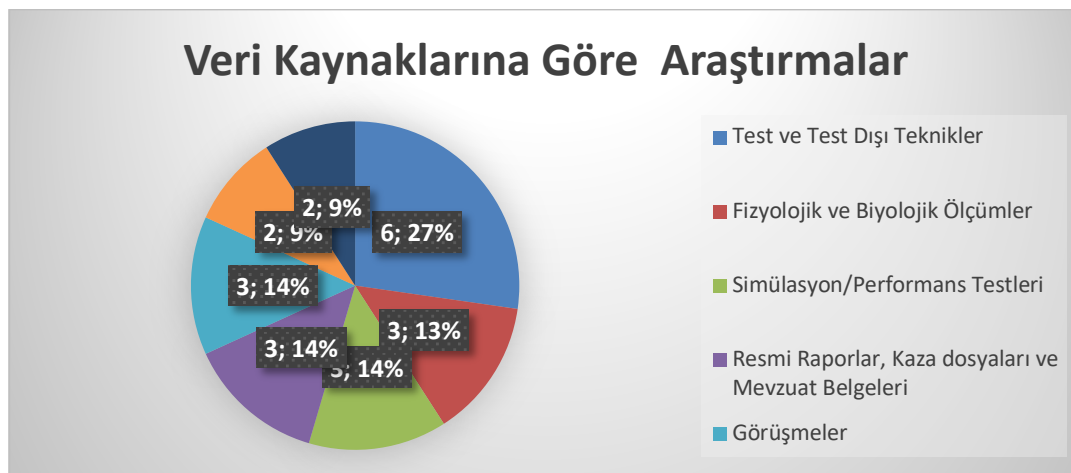
5. Örneklem / Araştırma Gruplarına Göre Kolluk Kuvvetlerinde Öz Düzenleme



Grafik 5. Örneklem / Araştırma Gruplarına Göre Dağılım

Grafik 5’de, incelenen araştırmaların 8’inin (%40) polis memurları ve kolluk kuvvetleri amirleri, 6’sının (%30) askeri personel, jandarma ve askeri pilotlar, 2’sinin (%10) denizcilik operatörleri (gemi adamları, kaptanlar, kılavuzlar), 2’sinin (%10) ceza infaz personeli ve kurumsal güvenlik memurları, 2’sinin (%10) ise komuta / kontrol odası ve acil durum operatörleri ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu dağılım, araştırmaların büyük çoğunluğunun polis memurları ve kolluk kuvvetleri amirlerinden oluşan çalışma grupları üzerinde yürütüldüğünü göstermektedir.

6. Veri Kaynaklarına Göre Kolluk Kuvvetlerinde Öz Düzenleme Araştırmaları

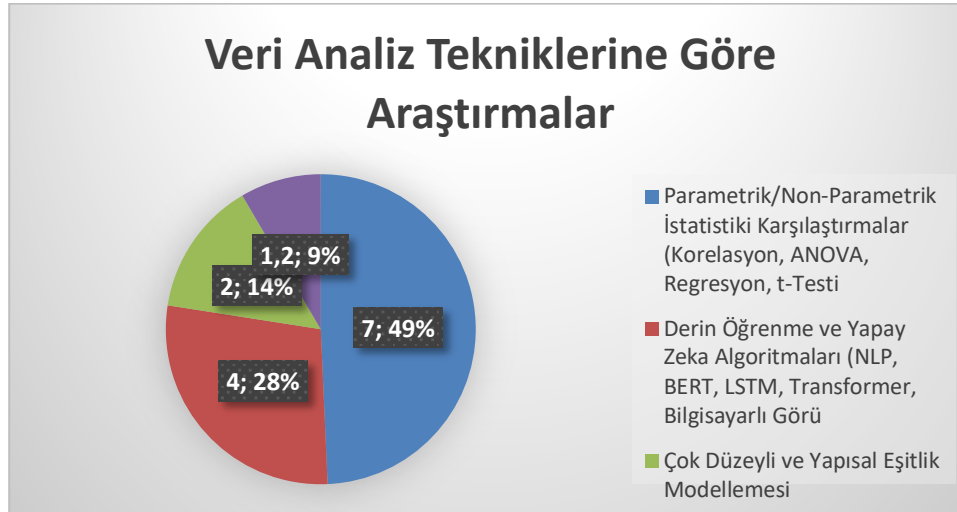


Grafik 6. Veri Kaynaklarına Göre Dağılım



Grafik 6’da araştırmaların 6’sının (%27) test ve test dışı teknikler, 3’ünün (%13) fizyolojik ve biyolojik ölçümler, 3’ünün (%14) simülasyon/performans testleri, 3’ünün (%14) resmi raporlar, kaza dosyaları ve mevzuat belgeleri, 3’ünün (%14) görüşmeler, 2’sinin (%9) dijital veriler, 2’sinin (%9) ise literatür havuzu kaynaklı verilerle gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu dağılım, araştırmalarda en çok test ve test dışı tekniklerin veri kaynağı olarak kullanıldığını göstermektedir.

7. Veri Analiz Tekniklerine Göre Kolluk Kuvvetlerinde Öz Düzenleme Araştırmaları

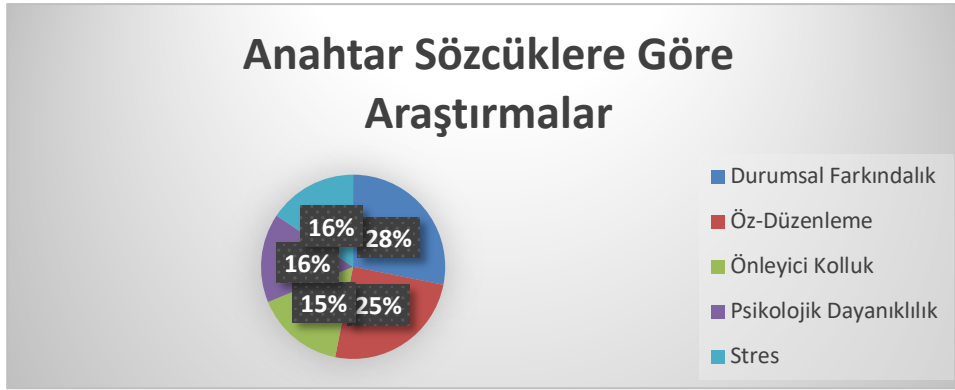


Grafik 7. Veri Analiz Tekniklerine Göre Dağılım

Grafik 7’de araştırmaların 7’sinin (%49) parametrik/non-parametrik istatistiksel karşılaştırmalar (korelasyon, ANOVA, regresyon, t-testi), 4’ünün (%28) derin öğrenme ve yapay zeka algoritmaları (NLP, BERT, LSTM, transformer, bilgisayarlı görünüm), 2’sinin (%14) çok düzeyli ve yapısal eşitlik modellemesi, 1,2’sinin (%9) ise nitel tematik / içerik analizi teknikleriyle gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu dağılım, araştırmaların büyük çoğunluğunda parametrik/non-parametrik istatistiksel karşılaştırmaların analiz tekniği olarak kullanıldığını göstermektedir.



8. Anahtar Sözcüklere Göre Kolluk Kuvvetlerinde Öz Düzenleme Araştırmaları



Grafik 8. Anahtar Sözcüklere Göre Dağılım

Grafik 8’de araştırmaların %28’inin durumsal farkındalık, %25’inin öz-düzenleme, %16’sının psikolojik dayanıklılık, %16’sının stres, %15’inin ise önleyici kolluk anahtar sözcükleriyle gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu dağılım, araştırmalarda en çok durumsal farkındalık anahtar sözcüğünün kullanıldığını göstermektedir.

TARTIŞMA

Kolluk kuvvetlerinin durumsal farkındalıkları bağlamında yapılan araştırmada yıllara göre dağılımı, konunun zaman içerisindeki akademik gelişim ve olgunlaşma eğilimini açık biçimde ortaya koymaktadır. 2016–2020 yılları arasında yayın sayısının görece düşük, sınırlı ve düzensiz bir seyir izlediği, bu dönemde konunun henüz kuramsal olarak gelişme aşamasında olduğu anlaşılmaktadır. Buna karşın 2021 yılı itibarıyla yayın sayısında belirgin bir artış gözlenmiştir; özellikle 2023–2025 yılları arasında araştırmaların hem niceliksel yoğunluk hem de süreklilik açısından istikrarlı biçimde yükseldiği belirlenmiştir. Bu eğilim, güvenlik ortamında yaşanan teknolojik dönüşümler, hibrit ve asimetrik tehditlerin artması, dijital veri kullanımının yaygınlaşması ve karar verme süreçlerinin giderek daha bilişsel temellere dayanmasıyla açıklanabilir. Nitekim durumsal farkındalığın yalnızca mevcut durumu algılama değil, aynı zamanda geleceğe yönelik öngörü geliştirme becerisi olduğu ve karmaşık operasyonel ortamlarda performansın temel belirleyicilerinden biri olduğu belirtilmektedir (Endsley, 1995; Endsley & Garland, 2000). Benzer şekilde son yıllarda gerçekleştirilen çalışmalar, kolluk personelinin yalnızca teknik bilgiye değil, dikkat yönetimi, bilişsel esneklik ve öz düzenleme becerilerine de sahip olmasının operasyonel başarı açısından kritik önem taşıdığını ortaya koymaktadır (Munir vd., 2022; Huhta vd., 2023). Bu nedenle araştırma sayısındaki artış, modern güvenlik anlayışının insan performansına ve bilişsel yetkinliklere daha fazla önem vermeye başladığını göstermektedir.

Coğrafi ve kurumsal dağılım açısından elde edilen sonuçlar, araştırma alanının büyük ölçüde uluslararası literatür tarafından şekillendirildiğini ortaya koymaktadır. Araştırmaların önemli bölümünün Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Birleşik Krallık ve Avustralya gibi ülkelerde gerçekleştirilmesi, bu ülkelerde güvenlik



bilimleri, insan faktörleri ve savunma sistemleri alanlarında güçlü bir araştırma geleneğinin bulunduğunu göstermektedir. Buna karşılık Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmaların sınırlı sayıda olması, özellikle kolluk hizmetlerinde durumsal farkındalık ve öz düzenleme alanında önemli bir araştırma boşluğunun bulunduğunu düşündürmektedir. Önleyici kolluk anlayışının başarısının yalnızca teknolojik kapasiteye değil, personelin bilişsel yeterliliklerinin geliştirilmesine de bağlı olduğu vurgulanmaktadır (Demir & Ulutürk, 2021). Bu bağlamda ulusal literatürde özellikle polis ve jandarma personeline yönelik deneysel ve uygulamalı araştırmaların artırılması, hem kuramsal bilgi birikiminin gelişmesine hem de kolluk eğitim programlarının bilimsel temeller doğrultusunda yeniden yapılandırılmasına katkı sağlayacaktır (Alkan & Karamanoğlu, 2020; Huhta vd., 2023). Araştırma sonuçları, Türkiye'de kolluk personeline yönelik durumsal farkındalık ve öz düzenleme çalışmalarının artırılmasının yalnızca akademik literatürü zenginleştirmekle kalmayacağını, aynı zamanda görev sırasında karar verme kalitesini, operasyonel başarıyı ve personelin karşılaşılabileceği risklerin azaltılmasını destekleyecek bilimsel kanıtların oluşturulmasına da önemli katkı sağlayacağını göstermektedir.

Bu araştırmadaki yayın türleri incelendiğinde hakemli dergi makaleleri ve uluslararası konferans bildirilerinin araştırma alanında ağırlıklı yer tuttuğu görülmektedir. Bu durum, alanın sürekli gelişen ve güncellenen dinamik bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bilimsel toplantılarda sunulan çalışmaların daha sonra hakemli dergilerde yayımlanması, araştırma sonuçlarının hızla bilim dünyasına aktarılmasına katkı sağlamaktadır. Bunun yanında lisansüstü tezlerin de literatürde yer alması, konunun akademik eğitim düzeyinde önem kazandığını göstermektedir. Ancak tez çalışmalarının sayısının görece düşük olması, alanın kuramsal açıdan henüz gelişimini sürdürdüğünü düşündürmektedir. Sistematik derlemelerin amacı yalnızca mevcut araştırmaları özetlemek değil, aynı zamanda literatürdeki boşlukları belirleyerek gelecekte yapılacak araştırmalara yön vermektir (Dibek & Toptaş, 2023). Bu doğrultuda elde edilen bulgular, özellikle doktora düzeyinde deneysel ve disiplinler arası araştırmalara ihtiyaç bulunduğunu göstermektedir. Bu araştırmadaki yöntemsal boyut ele incelendiğinde nicel araştırmaların belirgin biçimde baskın olduğu görülmektedir. Ölçekler, performans testleri, fizyolojik ölçümler ve istatistiksel analizler aracılığıyla yürütülen çalışmalar, durumsal farkındalık ve öz düzenleme becerilerinin operasyonel performans üzerindeki etkilerini ortaya koymada önemli katkılar sağlamaktadır. Bununla birlikte yalnızca nicel verilerle yürütülen araştırmaların, kolluk personelinin görev sırasında yaşadığı bilişsel süreçleri, dikkat yönetimini ve karar verme mekanizmalarını ayrıntılı biçimde açıklamakta yetersiz kalabileceği değerlendirilmektedir. Öz düzenleme süreçlerinin yalnızca davranışsal çıktılar üzerinden değil, bireyin motivasyonel ve duygusal süreçleriyle birlikte değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Zimmerman, 2002; Linnenbrink & Pintrich, 2003). Bu nedenle gelecekte karma yöntem desenlerinin, vaka analizlerinin ve nitel araştırmaların artırılması alanın kuramsal derinliğine önemli katkılar sağlayacaktır.

Bu araştırmanın örneklem gruplarına ilişkin sonuçları incelendiğinde polis, jandarma ve diğer kolluk personelinin araştırmalarda en sık tercih edilen örneklem grupları olduğu görülmektedir. Bunun yanında askerî personel, askeri pilotlar, denizcilik operatörleri, ceza infaz personeli ve acil durum çalışanlarının da araştırmalarda yer alması, durumsal farkındalık ve öz düzenleme becerilerinin yalnızca kolluk hizmetleriyle sınırlı olmadığını göstermektedir. Ayrıca öz düzenlemenin yüksek risk, belirsizlik ve zaman baskısı altında görev yapan tüm kritik meslek grupları için temel bir performans değişkeni olduğunu göstermektedir. Özellikle yüksek stres altında görev yapan bireylerde dikkat yönetimi, bilişsel esneklik, duygu düzenleme ve öz değerlendirme becerilerinin görev başarısını doğrudan etkilediği belirtilmektedir (McCraty & Atkinson, 2012; Andersen & Gustafsberg, 2016). Bununla birlikte jandarma personeli merkeze alan araştırmaların sayısının



oldukça sınırlı olması dikkat çekmektedir. Jandarma personelinin kırsal güvenlik, terörle mücadele, sınır güvenliği ve kamu düzeninin sağlanması gibi çok farklı operasyonel ortamlarda görev yaptığı düşünüldüğünde, bu alanda gerçekleştirilecek araştırmaların hem kuramsal bilgi birikimine hem de uygulamaya yönelik eğitim faaliyetlerine önemli katkılar sağlayacağı değerlendirilmektedir (Ünsal, 2023; Huhta vd., 2023). Yapılan araştırmalarda sadece kolluk kuvvetlerinin değil farklı meslek gruplarında örneklem grubunda olduğu görülüyor, örneklem çeşitliliğinin durumsal farkındalık ve öz düzenleme becerilerinin farklı görev ortamlarında evrensel öneme sahip olduğunu ortaya koyduğu görülmektedir. Bununla birlikte, özellikle jandarma personeline yönelik ampirik çalışmaların yetersiz olması, bu meslek grubunun kendine özgü operasyonel koşullarını dikkate alan araştırmalara duyulan ihtiyacı açıkça göstermektedir. Bu tür çalışmaların, personelin görev performansını artırmaya yönelik eğitim programlarının geliştirilmesine ve bilimsel temelli uygulamaların yaygınlaştırılmasına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın veri toplama araçlarıyla ilgili yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde öz bildirim ölçekleri ve anketlerin yaygın biçimde yapılan ilgili araştırmalarda kullanıldığı görülmektedir. Bu durum araştırmaların büyük ölçüde bireylerin algı, tutum, öz yeterlilik ve öz değerlendirmeleri üzerine yapılandırıldığını göstermektedir. Bununla birlikte performans testleri, fizyolojik ölçümler ve simülasyon uygulamalarının da ilgili araştırmalarda önemli bir yer tuttuğu belirlenmiştir. Özellikle son yıllarda sanal gerçeklik uygulamaları, göz izleme sistemleri, biyometrik ölçümler ve performans simülasyonlarının kullanılmaya başlanması, durumsal farkındalık araştırmalarında nesnel ölçüm yöntemlerine yönelimin arttığını göstermektedir. Endsley ve Garland (2000), durumsal farkındalığın gerçek görev ortamına benzer senaryolar içerisinde ölçülmesinin en güvenilir yöntemlerden biri olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Munir ve arkadaşları (2022), teknoloji destekli simülasyonların karar verme süreçlerinin değerlendirilmesinde klasik ölçeklere göre daha yüksek geçerlilik sağlayabildiğini ifade etmektedir. Bu nedenle gelecekte artırılmış gerçeklik (AR), sanal gerçeklik (VR) ve yapay zekâ destekli eğitim sistemlerinin kolluk araştırmalarında daha yaygın kullanılmasının alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın veri analiz yöntemleri ile ilgili sonuçları değerlendirildiğinde parametrik ve non-parametrik istatistiksel tekniklerin (korelasyon, ANOVA, regresyon ve t-testi) araştırmalarda baskın olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu durum alan yazının büyük ölçüde klasik istatistiksel yaklaşımlar üzerine kurulduğunu göstermektedir. Bununla birlikte son yıllarda yapısal eşitlik modellemesi, çok düzeyli analizler, makine öğrenmesi algoritmaları ve coğrafi bilgi sistemleri tabanlı mekânsal analizlerin de kullanılmaya başlanması dikkat çekmektedir. Güvenlik alanında büyük veri uygulamalarının yaygınlaşmasıyla birlikte operasyonel verilerin yalnızca geleneksel istatistiksel yöntemlerle analiz edilmesi yeterli görülmemekte; yapay zekâ destekli tahmin modelleri ve karar destek sistemleri giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Munir vd., 2022; Apostolakis vd., 2022). Bu nedenle gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalarda klasik istatistiksel yöntemlerin ileri veri analitiğiyle desteklenmesinin literatüre önemli katkılar sağlayacağı değerlendirilmektedir. Bu araştırmanın anahtar sözcükleriyle ilgili yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde durumsal farkındalık, öz düzenleme, stres, psikolojik dayanıklılık ve akıllı kolluk kavramlarının ön plana çıkması, araştırma alanının yalnızca bilişsel süreçlerle sınırlı olmadığını göstermektedir. Özellikle yüksek risk ve zaman baskısı altında çalışan kolluk personelinin dikkatini sürdürebilmesi, duygularını kontrol edebilmesi ve çevresel ipuçlarını doğru değerlendirebilmesi büyük ölçüde öz düzenleme kapasitesine bağlıdır (Zimmerman, 2002; Gajda vd., 2022). Bunun yanında psikolojik dayanıklılık ve stres yönetimi becerilerinin gelişmiş olması, personelin operasyonel performansını ve görev başarısını olumlu yönde etkilemektedir (McCraty & Atkinson, 2012; Turliuc & Balcan,



2023). Bu sonuçlar, modern kolluk anlayışında teknik bilgi kadar bilişsel ve psikolojik yeterliliklerin de stratejik önem taşıdığını ortaya koymaktadır.

Durumsal farkındalık ile öz düzenleme arasındaki ilişki kuramsal ve operasyonel açıdan birlikte değerlendirildiğinde, bu iki yapının birbirini karşılıklı olarak destekleyen dinamik bilişsel süreçler olduğu görülmektedir. Öz düzenleme becerileri gelişmiş kolluk personeli, dikkatini görevin kritik unsurlarına daha etkin yönlendirebilmekte, stres ve zaman baskısı altında bilişsel kaynaklarını daha verimli kullanabilmekte ve çevresel ipuçlarını daha doğru analiz edebilmektedir. Bu durum, Endsley'in (1995) durumsal farkındalık modelinde yer alan algılama, anlamlandırma ve öngörü aşamalarının daha sağlıklı biçimde gerçekleşmesine katkı sağlamaktadır. Özellikle planlama, öz değerlendirme, bilişsel izleme ve davranış kontrolü gibi öz düzenleme süreçleri, bireyin çevreden elde ettiği bilgileri yalnızca algılamasını değil, aynı zamanda anlamlandırmasını ve gelecekte ortaya çıkabilecek riskleri doğru biçimde tahmin edebilmesini desteklemektedir (Zimmerman, 2002; Pintrich, 2000; Endsley & Garland, 2000). Bu nedenle durumsal farkındalık ve öz düzenleme becerilerinin birbirinden bağımsız süreçler olarak değil, operasyonel karar vermeyi birlikte şekillendiren tamamlayıcı yapılar olarak değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir. İncelenen araştırmaların ortak sonuçları, öz düzenleme becerilerinin gelişmiş olduğu kolluk personelinin stres altında dikkatini daha iyi koruyabildiğini, duygularını daha başarılı yönetebildiğini ve olaylara daha kontrollü müdahale edebildiğini göstermektedir. Özellikle operasyonel stresin yoğun olduğu görevlerde duygu düzenleme stratejilerinin etkin kullanılması, personelin bilişsel performansını koruyarak durumsal farkındalık düzeyinin sürdürülmesine katkı sağlamaktadır (McCraty & Atkinson, 2012; Davenport, 2025). Benzer şekilde polis personeli üzerinde gerçekleştirilen araştırmalar, bilinçli farkındalık düzeyinin stresle başa çıkma becerileriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ve öz düzenleme süreçlerini desteklediğini ortaya koymaktadır (Birkök & Albayrak, 2021). Ayrıca operasyonel stres arttıkça öz düzenleme becerilerinin zayıflayabildiği, bunun da dikkat kontrolü ve karar verme süreçlerini olumsuz etkileyebildiği belirtilmektedir (Mercado, 2024). Bu bulgular, kolluk personeline yönelik eğitimlerde yalnızca teknik bilgi aktarımının yeterli olmadığını; stres yönetimi, dikkat kontrolü ve duygu düzenleme becerilerini geliştiren uygulamaların da eğitim programlarının ayrılmaz bir parçası olması gerektiğini göstermektedir.

Bu araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, modern kolluk anlayışının reaktif güvenlik yaklaşımından uzaklaşarak proaktif güvenlik anlayışına yöneldiği görülmektedir. Suç meydana geldikten sonra müdahale etmeye odaklanan geleneksel yaklaşımların yerini, riskleri önceden belirlemeyi ve olası tehditleri henüz ortaya çıkmadan yönetmeyi amaçlayan yeni güvenlik anlayışının aldığı anlaşılmaktadır. Böyle bir yaklaşımın başarılı olabilmesi ise personelin çevresel bilgileri doğru algılayabilmesine, mevcut durumu doğru yorumlayabilmesine ve gelecekte ortaya çıkabilecek gelişmeleri önceden öngörebilmesine bağlıdır (Endsley, 1995; Demir & Ulutürk, 2021). Dolayısıyla durumsal farkındalık ile öz düzenleme becerileri yalnızca bireysel performansı artıran psikolojik değişkenler değil; aynı zamanda suçun önlenmesi, kamu düzeninin korunması ve operasyonel başarının sürdürülebilirliği açısından stratejik öneme sahip temel yetkinliklerdir (Alkan & Karamanoğlu, 2020; Huhta vd., 2023). Bu araştırmanın sistematik derleme sonucunda ulusal literatürde durumsal farkındalık ve öz düzenleme değişkenlerini birlikte ele alan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu belirlenmiştir. Mevcut araştırmaların önemli bölümünün uluslararası literatürde yürütülmesi, özellikle Türkiye'de polis ve jandarma personeline yönelik ampirik çalışmaların artırılması gerektiğini göstermektedir. Bunun yanında araştırmaların büyük ölçüde nicel yöntemlere dayanması, kolluk personelinin görev sırasında yaşadığı bilişsel ve duygusal süreçlerin ayrıntılı biçimde anlaşılmasını sınırlandırmaktadır. Bu



nedenle gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalarda karma yöntem desenlerinin, uzunlamasına araştırmaların, deneysel tasarımların, sanal gerçeklik destekli simülasyonların ve gerçek operasyon senaryolarının daha fazla kullanılması önerilebilir. Bu tür çalışmaların hem kuramsal bilgi birikimine hem de kolluk eğitimlerinin bilimsel temeller doğrultusunda geliştirilmesine önemli katkılar sağlayabilir. Sonuç olarak sistematik derleme kapsamında yapılan bu araştırmada incelenen araştırmalar, durumsal farkındalık ve öz düzenleme becerilerinin kolluk personelinin mesleki performansını, karar verme kalitesini, stresle başa çıkma kapasitesini ve operasyonel başarısını doğrudan etkileyen temel bilişsel süreçler olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle önleyici kolluk hizmetlerinde çevresel risklerin erken fark edilmesi, doğru analiz edilmesi ve hukuki çerçevede uygun müdahale stratejilerinin geliştirilmesi açısından bu iki becerinin birbirini tamamlayan yapılar olduğu anlaşılmaktadır. Böyle bütüncül bir yaklaşımın hem personelin bireysel performansını hem de kurumların operasyonel etkinliğini artırarak kamu güvenliğine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir (Endsley, 1995; Endsley & Garland, 2000; Zimmerman, 2002; Demir & Ulutürk, 2021; Huhta vd., 2023). Bu nedenle kolluk eğitim programlarının yalnızca teknik ve taktik eğitimlerle sınırlandırılmaması; durumsal farkındalık, öz düzenleme, dikkat yönetimi, stres kontrolü, psikolojik dayanıklılık ve karar verme becerilerini geliştirecek senaryo temelli, simülasyon destekli ve teknoloji odaklı uygulamalarla zenginleştirilmesi faydalı olabilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sistematik derleme kapsamında yapılan bu araştırmada kolluk kuvvetlerinde durumsal farkındalık bağlamında öz düzenleme becerilerini ele alan 20 araştırma incelenmiş ve elde edilen bulgular bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir.

Araştırmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde, özellikle son yıllarda belirgin bir artış olduğu görülmüştür. İnceleme sonucunda, ilgili iki kavramın hem teorik hem de uygulamalı düzeyde giderek artan bir araştırma odağı haline geldiği belirlenmiştir. Bu artışın, modern güvenlik anlayışında bilişsel ve psikolojik performans değişkenlerine verilen önemin yükselmesiyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. İncelenen çalışmaların büyük çoğunluğunun uluslararası literatürde yer aldığı, Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmaların ise sayıca sınırlı olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaların yöntemsel dağılımı incelendiğinde, nicel araştırma desenlerinin baskın olduğu görülmüştür. Çalışmalarda çoğunlukla ölçekler, performans değerlendirme araçları ve fizyolojik ölçümlerin kullanıldığı, bu durumun araştırmaların daha çok ölçülebilir ve nesnel veriler üzerinden yürütülmesine olanak sağladığı tespit edilmiştir. Buna karşılık nitel ve karma yöntem çalışmalarının oldukça sınırlı olduğu belirlenmiştir.

Örneklem gruplarına ilişkin bulgular, araştırmaların ağırlıklı olarak polis, jandarma ve diğer kolluk personeli üzerinde yoğunlaştığını göstermiştir. Bununla birlikte askeri personel, denizcilik operatörleri ve acil durum çalışanlarının da çalışmalara dahil edildiği görülmüştür.

Genel sonuç olarak, durumsal farkındalık ve öz düzenleme becerilerinin kolluk personelinin operasyonel etkinliğini, karar verme kalitesini ve görev başarısını artıran temel değişkenler olduğu ortaya konulmuştur. Bu bağlamda, eğitim programlarında yalnızca teknik ve taktik becerilere değil, aynı zamanda öz düzenleme, stres yönetimi, psikolojik dayanıklılık ve durumsal farkındalık gibi bilişsel-psikolojik becerilere de sistematik



biçimde yer verilmesinin gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve politika yapıcılara öneriler:

- Durumsal farkındalık becerisinin geliştirilmesi için yalnızca teorik eğitimlerle yetinilmeyip, uygulamaya dayalı ve gerçek olaylara benzer simülasyonların kullanıldığı senaryo temelli eğitimler düzenlenebilir.
- Öz düzenleme, öz kontrol ve duygusal kontrol eğitimleri düzenli aralıklarla verilerek sürekli hale getirilmeli; böylece yüksek stres altında görev yapan personelin karar verme süreçlerindeki hata payı azaltılabilir.
- Kurum içi değerlendirme süreçlerinde sadece performans çıktıları değil, bilişsel süreçler ile karar verme davranışları da izlenerek bireylerin durumsal farkındalık düzeyleri daha objektif bir biçimde değerlendirilebilir.
- Kurum içinde geri bildirim kültürü güçlendirilmeli ve hatalardan öğrenmeye dayalı bir örgütsel yapı oluşturularak durumsal farkındalık gelişimi hem bireysel hem de kurumsal düzeyde desteklenebilir.

KAYNAKÇA

Alkan, N., & Karamanoğlu, Y. E. (2020). Öngörüye dayalı kolluk temelinde önleyici kolluk: Rusya Federasyonu'ndan örnekler. *Güvenlik Bilimleri Dergisi*, 9(2), 387–418. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gbd>

Andersen, J. P., Arpaia, J., Gustafsberg, H., Poplawski, S., & Di Nota, P. M. (2024). The International Performance, Resilience and Efficiency Program protocol for the application of HRV biofeedback in applied law enforcement settings. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 49, 483–502. <https://doi.org/10.1007/s10484-024-09644-3>

Apostolakis, K. C., Dimitriou, N., Margetis, G., Ntoa, S., Tzovaras, D., & Stephanidis, C. (2022). DARLENE – Improving situation awareness of European law enforcement agents through a combination of augmented reality and artificial intelligence solutions. *Open Research Europe*, 1, 87. <https://doi.org/10.12688/openreseurope.13649.1>

Arnsten, A. F. T. (2009). Stress signalling pathways that impair prefrontal cortex structure and function. *Nature Reviews Neuroscience*, 10(6), 410–422. <https://doi.org/10.1038/nrn2648>

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman. <https://books.google.com/books?id=eJ-PN9gO-NkC>

Berdnikova, I. (2019). Emotional-volitional regulation of the activity of a chief of law enforcement agency. In II International Scientific-Practical Conference Psychology of Extreme Professions (ISPCPEP 2019) (Vol. 321, pp. 15–20). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/ispcpep-19.2019.4>



Birkök, M. C., & Albayrak, C. (2021). Polis memurlarının bilinçli farkındalık ve stres ile başa çıkma durumları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 3(4), 290–299. <https://doi.org/10.35365/ctjpp.21.4.29>

Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2022). Systematic approaches to a successful literature review (3rd ed.). Sage. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/systematic-approaches-to-a-successful-literature-review/book268722>

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). On the self-regulation of behavior. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174794>

Davenport, S. A. (2025). Regulating the badge: Exploring emotional regulation and school-law enforcement officers' interaction with youth. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 1–11. <https://doi.org/10.1007/s11896-025-09720-4>

Demir, M., & Ulutürk, S. (2021). Proaktif polislik ve suçun önlenmesi: Türkiye örneği üzerine bir inceleme. *Güvenlik Çalışmaları Dergisi*, 23(2), 145–160. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/guvenlikcalismalari>

Dibek, M. İ., & Toptaş, B. (2023). Bütün parçaların toplamından daha fazladır: Eğitim bilimlerinde sistematik derleme nasıl yazılır? *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 538–550. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1176257>

Endsley, M. R. (1995). Toward a theory of situation awareness in dynamic systems. *Human Factors*, 37(1), 32–64. <https://doi.org/10.1518/001872095779049543>

Endsley, M. R. (2015). Situation awareness misconceptions and misunderstandings. *Journal of Cognitive Engineering and Decision Making*, 9(1), 4–32. <https://doi.org/10.1177/1555343415572631>

Endsley, M. R., & Garland, D. J. (Eds.). (2000). Situation awareness analysis and measurement. Lawrence Erlbaum Associates.

Foo, Y. Z., O'Dea, R. E., Koricheva, J., Nakagawa, S., & Lagisz, M. (2021). A practical guide to question formation, systematic searching and study screening for literature reviews in ecology and evolution. *Methods in Ecology and Evolution*, 12(9), 1705–1720. <https://doi.org/10.1111/2041-210X.13654>

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>

Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>

Harris, K. R., Eccles, D. W., Freeman, C., & Ward, P. (2017). "Gun! Gun! Gun!": An exploration of law



enforcement officers' decision-making and coping under stress during actual life-threatening events. *Frontiers in Psychology*, 8 (1092). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01092>

Huhta, J. M., Di Nota, P. M., Hietanen, T., & Ropo, E. (2023). Leveraging expert knowledge to understand situation awareness in policing: A mixed-methods study. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 38, 539–554. <https://doi.org/10.1007/s11896-023-09592-2>

Iijazi, V., Milic, N., Milidragovic, D., & Popovic, B. (2019). An assessment of police officers' perception of hotspots: What can be done to improve officers' situational awareness? *ISPRS International Journal of Geo-Information*, 8(6), 260. <https://doi.org/10.3390/ijgi8060260>

Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.

Klein, G. (1998). *Sources of power: How people make decisions*. MIT Press.

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119–137. <https://doi.org/10.1080/10573560308223>

McCraty, R., Atkinson, M., Tomasino, D., & Bradley, R. T. (2009). The coherent heart: Heart-brain interactions, psychophysiological coherence, and the emergence of system-wide order. *Integral Review*, 5(2), 10–115. <https://www.heartmath.org/research/science-of-the-heart/the-coherent-heart/>

McCraty, R., & Atkinson, M. (2012). Resilience training program reduces physiological and psychological stress in police officers. *Global Advances in Health and Medicine*, 1(5), 44–66. <https://doi.org/10.7453/gahmj.2012.1.5.013>

Mercado, C. R. (2024). *Stress & self-regulation in law enforcement* (Master's thesis, DePaul University). Digital Commons@DePaul. https://via.library.depaul.edu/csh_etd/546

Miller, E. K., & Cohen, J. D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual Review of Neuroscience*, 24, 167–202. <https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.24.1.167>

Munir, A., Aved, A., & Blasch, E. (2022). Situation awareness: Techniques, challenges and prospects. *AI*, 3(1), 55–77. <https://doi.org/10.3390/ai3010004>

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>



Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., & Moher, D. (2021). Updating guidance for reporting systematic reviews: Development of the PRISMA 2020 statement. *Journal of Clinical Epidemiology*, 134, 103–112. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2021.02.003>

Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). Systematic reviews in the social sciences: *A practical guide*. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470754887>

Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544–555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>

Salmon, P. M., Stanton, N. A., Walker, G. H., & Green, D. (2008). Situation awareness measurement: A review of applicability for C4i environments. *Applied Ergonomics*, 39(4), 490–503. <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2007.02.001>

Stanton, N. A., Chambers, P. R. G., & Piggott, J. (2001). Situational awareness and safety. *Safety Science*, 39(3), 189–204. [https://doi.org/10.1016/S0925-7535\(01\)00010-8](https://doi.org/10.1016/S0925-7535(01)00010-8)

Turliuc, M. N., & Balcan, A.-D. (2023). Stress and psychological well-being in military gendarmes. *Social Sciences*, 12(9), 517. <https://doi.org/10.3390/socsci12090517>

Ünsal, T. (2023). Polisin idari kolluk yetkileri ve ölçülülük ilkesi. *İstanbul Medipol Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 10(1), 169–188. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/imuhfd>

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

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

Higgins, J. P. T., Thomas, J., Chandler, J., Cumpston, M., Li, T., Page, M. J., & Welch, V. A. (Eds.). (2022). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions* (Version 6.3). Cochrane. <https://www.training.cochrane.org/handbook>



Ek 1

Kolluk Kuvvetlerinde Durumsal Farkındalık Bağlamında Öz Düzenleme Konulu Araştırmalar

	İngilizce ve Türkçe Başlık	Yayın Türü	Yazar (lar) ve Araştırmanın Yılı	Araştırmanın Amacı	Örneklem / Araştırma Grubu	Araştırma Deseni ve Veri Analizi Teknikleri	Veri Toplama Araçları	Anahtar Sözcükler
1	AI-Telecommunications Synergy in Public Safety Systems Advancing Intelligent Law Enforcement Kamu Güvenliği Sistemlerinde Yapay Zekâ-Telekomünikasyon Sinerjisi ile Akıllı Kolluğun Geliştirilmesi	Ma kale	Al-Ahbabi ve Al-Raweshidy 2025	Silahlı olayların gerçek zamanlı tespiti için yapay zekâ, IoT, edge-fog bilişim ve telekomünikasyon tabanlı akıllı kamu güvenliği modeli geliştirmek.	13 sınıflı silah sesi veri seti; gerçek zamanlı uygulama arayüzü.	Tasarım tabanlı / uygulamalı nicel model geliştirme. Sınıflandırma doğruluğu, F1 skoru, çapraz doğrulama ve optimizasyon analizleri.	Log-mel spektrogram, hafif Transformer modeli, IoT edge-fog katmanı, tehdit öncelik metrikleri.	Gunshot detection, transformer, edge-fog computing, public safety, intelligent law enforcement
Araştırma Sonuçları: Model çok sınıflı silah sesi tespitinde yüksek başarı göstermiştir. Sistem, gerçek zamanlı tehdit önceliklendirme ve bağlamsal farkındalık üreterek kolluk birimlerinin olaylara daha hızlı ve doğru müdahale etmesine katkı sağlayabilecek niteliktedir. Bulgular, yapay zekâ destekli algılama ve karar destek sistemlerinin önleyici kolluk uygulamalarında durumsal farkındalığı artırabileceğini göstermektedir.								
2	The Role of Emotional Regulation	Ma kale	Davenport 2025	Okul kolluk görevlileri	ABD'nin güneyindeki bir eyalette	Nicel ilişkisel/tarama	Öz bildirim anketleri;	Emotional regulation



İngilizce ve Türkçe Başlık	Yayın Türü	Yazar (lar) ve Araştırmanın Yılı	Araştırmanın Amacı	Örneklem / Araştırma Grubu	Araştırma ve Veri Analizi Teknikleri	Veri Toplama Araçları	Anahtar Sözcükler
and Operational Stress Among School Law Enforcement Officers Okul Kolluk Görevlilerin de Duygusal Düzenleme ve Operasyonel Stresin Rolü			nde duygusal düzenleme ve operasyonel stresin öğrencilerle etkileşimleri nasıl yordadığını incelemek .	görev yapan 132 okul kolluk görevlisi.	modeli. Regresyon ve korelasyon analizleri.	duygusal düzenleme ve operasyonel stres ölçekleri.	on, operasyonel stress, school law enforcement, police psychology
Araştırma Sonuçları: Duygusal düzenleme öğrenci etkileşimlerini anlamlı biçimde yordamamış, operasyonel stres ise tam modelde sınırlı düzeyde ilişki göstermiştir. Stres ve duygusal düzenleme arasındaki ilişki, personel iyi oluşu ve stres yönetimi eğitimlerinin okul güvenliği açısından önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular, kolluk personelinin duygusal tepkilerini yönetebilmesinin mesleki performans ve güvenli etkileşimler için desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.							
3 . Stress & Self-regulation in Law Enforcement Kollukta Stres ve Öz Düzenleme	Yüksek Lisans Tezi	Mercado 2024	Kolluk personelin de stres ve öz düzenleme arasındaki ilişkiyi incelemek ; stresin öz düzenleme süreçleriyle	Chicago bölgesinden 57 kolluk personeli.	Nicel kesitsel araştırma. Betimsel istatistikler, korelasyon ve ilişkisel analizler.	Stres ve öz düzenleme düzeylerinin ölçen psikolojik ölçekler ve öz bildirim formları.	Law enforcement, stress, self-regulation, occupational stress



İngilizce ve Türkçe Başlık	Yayın Türü	Yazar (lar) ve Araştırmanın Yılı	Araştırmanın Amacı	Örneklem / Araştırma Grubu	Araştırma Deseni ve Veri Analizi Teknikleri	Veri Toplama Araçları	Anahtar Sözcükler
			bağlantısını değerlendirmek.				
Araştırma Sonuçları: Çalışma, kolluk personelinde stresin öz düzenleme becerileriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Yüksek stres düzeyleri personelin dikkatini, karar verme becerisini ve davranış kontrolünü olumsuz etkileyebilmektedir. Bulgular, kolluk personeline yönelik stres yönetimi, öz düzenleme ve psikolojik dayanıklılık temelli destek programlarının mesleki performans açısından gerekli olduğunu ortaya koymaktadır.							
4 • The International Performance, Resilience and Efficiency Program Protocol for the Application of HRV Biofeedback in Applied Law Enforcement Settings Kolluk Uygulamalarında HRV Biofeedback Temelli Performans, Dayanıklılık	Ma kale	Anderse n, Arpaia, Gustafsb erg, Poplawski ve Di Nota 2024	Kolluk personelin e yönelik HRV biofeedback tabanlı öz düzenleme protokolü nü tanıtmak ve operasyonel stres ortamlarında uygulanabilirliğini açıklamak .	Polis memurları, taktik acil müdahale personeli ve uygulamalı kolluk eğitim ortamları.	Protokol tanıtımı ve araştırma sentezi. Önceki deneysel ve uygulamalı çalışmaları değerlendirilmesi.	HRV biofeedback protokolü, nefes egzersizleri, senaryo temelli eğitim modülleri.	Police, autonomic modulation, resilience, HRV biofeedback, iPREP



	İngilizce ve Türkçe Başlık	Yayın Türü	Yazar (lar) ve Araştırmanın Yılı	Araştırmanın Amacı	Örneklem / Araştırma Grubu	Araştırma Deseni ve Veri Analizi Teknikleri	Veri Toplama Araçları	Anahtar Sözcükler
	k ve Verimlilik Programı							
Araştırma Sonuçları: HRV biofeedback temelli öz düzenleme eğitiminin polis performansı, fizyolojik sağlık ve stres tepkilerini yönetme açısından yararlı olduğu belirtilmiştir. Programın kısa süreli ve senaryo temelli yapısı, kolluk eğitimlerine uygulanabilir pratik bir model sunmaktadır. Sonuçlar, fizyolojik öz düzenleme uygulamalarının durumsal farkındalık ve karar verme kalitesini destekleyebileceğini göstermektedir.								
5.	Increasing Trust in a Decision Support System for Law Enforcement Kolluk İçin Karar Destek Sistemine Güveni Artırma	Yüksek Lisans Tezi	Van Engelen 2024	Kolluk karar destek sistemlerinde güven ve şeffaflığın nasıl artırılabilir ve açıklanabilir yapay zekâ tekniklerinin kullanıcı kabulüne etkisini incelemek	Hollanda Polisi kontrol odası operatörleri.	Nitel insan-bilgisayar etkileşimi çalışması. Think-aloud oturumları ve tematik analiz.	Karar destek sistemi prototipi, görsel ve metinsel açıklama teknikleri, arayüz tasarımı ilkeleri.	Decision support system, law enforcement, trust, transparency, explainable AI
Araştırma Sonuçları: Beş tema ortaya çıkmıştır: güven, zaman, kolaylık, entegrasyon ve eğitim. Katılımcılar sistemi beklenenden fazla güvenilir bulmuş, ancak karar destek sistemlerinin personelin deneyim ve sezgilerini tamamen ikame etmemesi gerektiği vurgulanmıştır. Çalışma, açıklanabilirlik ve kullanıcı dostu tasarımın kolluk karar destek sistemlerinde güveni artırdığını göstermektedir.								
6.	Expertise in Police	Makale	Huhta ve ark.	Uzman ve acemi	Uzman ve acemi polis	Nitel ağırlıklı	Senaryo kayıtları,	Situational



İngilizce ve Türkçe Başlık	Yayın Türü	Yazar (lar) ve Araştırmanın Yılı	Araştırmanın Amacı	Örneklem / Araştırma Grubu	Araştırma Deseni ve Veri Analizi Teknikleri	Veri Toplama Araçları	Anahtar Sözcükler
Officers' Situation Awareness During Use-of-Force Encounters Güç Kullanımı Karşılaşmalarında Polis Memurlarının Durumsal Farkındalık Uzmanlığı		2023	polis memurlarının güç kullanımı senaryolarında durumsal farkındalık oluşturma biçimlerinin karşılaştırmak.	memurları; senaryo temelli polis eğitim bağlamı.	karşılaştırmalı araştırma. Tematik analiz ve grup karşılaştırmaları.	katılımcı açıklamaları, durumsal farkındalık temaları ve uzman görüşleri.	awareness, policing, tactical decision-making, training, use of force

Araştırma Sonuçları: Uzman polis memurları acemilere göre daha ayrıntılı, çok boyutlu ve bağlamsal açıklamalar üretmiştir. Bulgular, örtük mesleki bilginin görünür hale getirilmesinin durumsal farkındalık eğitimleri için önemli olduğunu göstermektedir. Çalışma, polis eğitimlerinde taktik karar verme, çevresel ipuçlarını okuma ve güç kullanımı öncesi öngörü becerilerinin sistematik biçimde geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

7	DARLENE : Improving Situational Awareness of European Law Enforcement Agents Through Augmented Reality Artırılmış	Ma kale	Apostolakis ve ark. 2023	Artırılmış gerçeklik, bilgisayarlı görü ve yapay zekâ temelli DARLENE sisteminin kolluk personelinin görev sırasındaki	Kolluk operasyonları için geliştirilen AR tabanlı teknoloji ekosistemi; saha uygulamalarına yönelik sistem tasarımı.	Tasarım tabanlı / teknoloji geliştirme çalışması. Sistem mimarisi ve uygulama bileşenlerinin değerlendirilmesi.	AR gözlükleri, CCTV/sensör verileri, makine öğrenimi, faaliyet tanıma ve güvenli veri işleme bileşenleri	Augmented reality, law enforcement, situational awareness, machine learning
---	--	---------	--------------------------	--	--	---	--	---



İngilizce ve Türkçe Başlık	Yayın Türü	Yazar (lar) ve Araştırmanın Yılı	Araştırmanın Amacı	Örneklem / Araştırma Grubu	Araştırma Deseni ve Veri Analizi Teknikleri	Veri Toplama Araçları	Anahtar Sözcükler
Gerçeklik Yoluyla Avrupa Kolluk Personelinin Durumsal Farkındalığının Geliştirilmesi			durumsal farkındalığının katkısını incelemek				DARLENE
Araştırma Sonuçları: DARLENE sistemi, kolluk personeline görev alanındaki kişileri, riskleri ve olay akışını daha görünür hale getirmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, kişisel veri güvenliği ve etik sınırlamaların sistem tasarımında önemli olduğu vurgulanmıştır. Bulgular, yapay zekâ ve artırılmış gerçeklik destekli sistemlerin, doğru tasarlandığında kolluk personelinin durumsal farkındalığını artırabileceğini göstermektedir.							
8 • Situational Awareness: Techniques, Challenges and Prospects Durumsal Farkındalık: Teknikler, Zorluklar ve Beklentiler	Ma kale	Munir, Aved ve Blasch 2022	Durumsal farkındalık kavramını teknikler, uygulama alanları, zorluklar ve gelecek beklentileri bakımından incelemek	Literatür temelli; askeri, hava kuvvetleri, afet yönetimi, güvenlik ve kritik altyapı uygulamaları.	Derleme / kavramsal analiz. Literatür sentezi ve uygulama alanlarının karşılaştırmalı değerlendirilmesi.	Durumsal farkındalık modelleri, dinamik veri odaklı sistemler, yapay zekâ ve sensör tabanlı uygulama örnekleri.	Situational awareness, artificial intelligence, dynamic data-driven systems, gray zone warfare
Araştırma Sonuçları: Çalışma, durumsal farkındalığın algılama, anlamlandırma ve öngörü aşamalarından oluşan çok boyutlu bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Yapay zekâ, sensör ağları ve dinamik veri sistemleri sayesinde komuta-kontrol, afet yönetimi ve güvenlik uygulamalarında karar verme kapasitesinin artırılabilirliği belirtilmiştir. Ancak veri güvenliği, sistem güvenilirliği ve insan-makine etkileşimi temel zorluklar olarak öne çıkmaktadır.							



İngilizce ve Türkçe Başlık	Yayın Türü	Yazar (lar) ve Araştırmanın Yılı	Araştırmanın Amacı	Örneklem / Araştırma Grubu	Araştırma Deseni ve Veri Analizi Teknikleri	Veri Toplama Araçları	Anahtar Sözcükler
Investigation of the Relationship Between the Conscious Awareness and the Coping With Stress of the Police Officers by Various Variables Polis Memurlarının Bilinçli Farkındalık ve Stres ile Başa Çıkma Durumları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	Ma kale	Birkök ve Albayrak 2021	Polis memurlarının bilinçli farkındalık düzeyleri ile stresle başa çıkma durumları arasındaki ilişkiyi mesleki ve demografik değişkenler açısından incelemek.	Sakarya İl Emniyet Müdürlüğü'nde görev yapan 196 polis memuru.	Nicel tarama / ilişkisel araştırma. Pearson korelasyon, t-testi, ANOVA ve Kruskal-Wallis H testi.	Demografik bilgi formu, Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Stresle Başa Çıkma Ölçeği.	Mindful attention awareness, coping response, police profession

Araştırma Sonuçları: Bilinçli farkındalık ile stresle başa çıkma arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Serbest zaman faaliyetleri değişkeni bilinçli farkındalık düzeyleri açısından anlamlı farklılık oluşturmıştır. Bulgular, polis memurlarının stresle başa çıkma becerilerinin geliştirilmesi için bilinçli farkındalık ve öz düzenleme temelli uygulamalara yer verilmesi gerektiğini göstermektedir.

10	Impact of Emotional	Ma kale	Berdnikov	Kolluk personelin	Kolluk görevlileri	Kuramsal / betimsel	Duygusal durum,	Emotional
----	---------------------	---------	-----------	-------------------	--------------------	---------------------	-----------------	-----------



İngilizce ve Türkçe Başlık	Yayın Türü	Yazar (lar) ve Araştırmanın Yılı	Araştırmanın Amacı	Örneklem / Araştırma Grubu	Araştırma Deseni ve Veri Analizi Teknikleri	Veri Toplama Araçları	Anahtar Sözcükler
Factors on Law Enforcement Officers Duygusal Faktörlerin Kolluk Görevlileri Üzerindeki Etkisi		2021	in mesleki faaliyetlerinde duygusal faktörlerin, stres direncinin ve öz kontrol süreçlerinin rolünü incelemek	ve mesleki psikoloji literatürü kapsamında değerlendirilen personel grupları.	çalışma. Literatür analizi ve psikolojik değerlendirme.	stres direnci, öz kontrol ve mesleki uyumla ilgili psikolojik göstergeler.	factors, law enforcement officers, stress resistance, self-control

Araştırma Sonuçları: Araştırma, kolluk görevlerinde duygusal tepkilerin yönetilememesinin karar verme, iletişim ve mesleki performans üzerinde olumsuz etkiler doğurabileceğini ortaya koymaktadır. Stres direnci, öz kontrol ve duygusal düzenleme becerileri personelin görev başarısı açısından belirleyici görülmektedir. Bu nedenle kolluk eğitimlerinde psikolojik hazırlık ve duyguyu yönetimi becerilerinin desteklenmesi önerilmektedir.

11	Police Officers' Perception Accuracy of Vulnerable Areas and Crime Hot Spots Polis Memurlarının Riskli Bölgeler ve Suç Yoğunlaşma Alanlarına	Ma kale	İlijazi ve ark. 2019	Polis memurlarının suçun yoğunlaştığı veya riskli görülen bölgeler hakkındaki algılarının gerçek suç verileriyle ne ölçüde örtüştüğünü incelemek	Sırbistan'da görev yapan 54 polis memuru ve üç yıllık konut hırsızlığı verileri.	Nicel mekânsal analiz çalışması. İndeks ölçüsü, karşılaştırmalı analiz ve ArcGIS haritalama	Polis algı haritaları, gerçek suç kayıtları, ArcGIS yazılımı ve indeks ölçüsü.	Crime hot spots, police perception, vulnerable areas, GIS, situational awareness
----	---	------------	-------------------------	--	--	---	--	--



İngilizce ve Türkçe Başlık	Yayın Türü	Yazar (lar) ve Araştırmanın Yılı	Araştırmanın Amacı	Örneklem / Araştırma Grubu	Araştırma Deseni ve Veri Analizi Teknikleri	Veri Toplama Araçları	Anahtar Sözcükler
İlişkin Algı Doğruluğu							
Araştırma Sonuçları: Polis memurlarının riskli bölgelere ilişkin algıları ile gerçek suç yoğunlaşmaları arasında her zaman tam örtüşme bulunmamıştır. Bazı bölgeler personel tarafından riskli görülmesine rağmen suç kayıtları bu algıyı desteklememiştir. Bulgular, kolluk personelinin saha deneyimi yanında güncel veri ve mekânsal analiz sistemleriyle desteklenmesinin durumsal farkındalığı artıracaklarını göstermektedir.							
1 2 • Spatial Disorientation and Situational Awareness in Military Aviation Accidents Askeri Havacılık Kazalarında Mekânsal Oryantasyon Bozukluğu ve Durumsal Farkındalık	Ma kale	Gürcan ve ark. 2019	Askeri havacılığa mekânsal oryantasyon bozukluğu ve dikkat daralması'nın durumsal farkındalık kaybına nasıl yol açtığını incelemek.	Askeri pilot kazaları, olay raporları ve gece görüş gözlüğü eğitim senaryoları.	Nitel doküman incelemesi / olay analizi. Kaza raporları ve insan faktörleri değerlendirilmesi.	Kaza kayıtları, uçuş senaryoları, insan faktörleri literatürü ve vaka analizleri.	Situational awareness, spatial disorientation, aviation safety, human factors
Araştırma Sonuçları: Kazalarda dikkat kanalizasyonu, mekânsal oryantasyon kaybı ve yüksek bilişsel yükün durumsal farkındalığı azalttığı görülmüştür. Özellikle gece görüş gözlüğü ve yüksek performanslı manevralar sırasında pilotların çevresel bilgileri bütüncül değerlendirmekte zorlanabileceği belirtilmiştir. Bulgular, yüksek riskli görevlerde eğitim, dikkat yönetimi ve öz düzenleme becerilerinin kritik olduğunu göstermektedir.							
1 3 • Mobile Location-Based Real-Time	Ma kale	Lukosh ve ark. 2019	Ön saflarda görev yapan	Mobil bildirim sistemi kullanan	Keşifsel teknoloji değerlendirme	Mobil konum tabanlı bildirim	Mobile policing, real-time



İngilizce ve Türkçe Başlık	Yayın Türü	Yazar (lar) ve Araştırmanın Yılı	Araştırmanın Amacı	Örneklem / Araştırma Grubu	Araştırma Deseni ve Veri Analizi Teknikleri	Veri Toplama Araçları	Anahtar Sözcükler
Notification Systems for Frontline Police Officers Ön Saf Polis Memurları İçin Mobil Konum Tabanlı Gerçek Zamanlı Bildirim Sistemleri			polis memurlarının görev alanındaki bilgiye gerçek zamanlı erişimini destekleyen mobil konum tabanlı sistemleri değerlendirmek.	polis personeli ve uygulama senaryoları.	çalışması. Kullanılabilirlik ve uygulama bağlamı analizi.	sistemi, saha senaryoları ve kullanıcı geri bildirimleri.	notification, location-based systems, situational awareness

Araştırma Sonuçları: Gerçek zamanlı ve konuma duyarlı bildirimler, polis personelinin çevresel riskler ve görev bilgileri hakkında daha hızlı bilgi edinmesine katkı sağlamaktadır. Sistemlerin aşırı bilgi yükü oluşturmaktan tasarruflaması gerektiği vurgulanmıştır. Çalışma, dijital destek sistemlerinin doğru kullanıldığında kolluk personelinin durumsal farkındalığını ve müdahale etkinliğini artırabileceğini göstermektedir.

14	Predictive Policing and Crime Prevention Practices Tahmine Dayalı Polislik ve Suç Önleme Uygulamaları	Makale	Alkan ve Karamanoğlu 2020	Suçun önlenmesinde proaktif polislik, risk analizi ve tahmine dayalı güvenlik uygulamalarının rolünü incelemek.	Suç önleme uygulamaları, kolluk politikaları ve literatür verileri.	Derleme / betimsel analiz. Literatür ve uygulama değerlendirmesi.	Suç kayıtları, risk analizi yaklaşımları, önleyici kolluk uygulamaları ve literatür kaynakları.	Predictive ve policing, crime prevention, proactive policing, risk analysis
----	--	--------	---------------------------	---	---	---	---	---



İngilizce ve Türkçe Başlık	Yayın Türü	Yazar (lar) ve Araştırmanın Yılı	Araştırmanın Amacı	Örneklem / Araştırma Grubu	Araştırma Deseni ve Veri Analizi Teknikleri	Veri Toplama Araçları	Anahtar Sözcükler
Araştırma Sonuçları: Çalışmada, modern kolluk anlayışının yalnızca meydana gelen olaylara müdahale etmekten çok, riskleri önceden belirlemeye yöneldiği vurgulanmaktadır. Tahmine dayalı polislik uygulamaları, doğru veri ve etik sınırlamalarla kullanıldığında kaynakların daha etkili yönetilmesine katkı sağlar. Bulgular, suç önleme faaliyetlerinde durumsal farkındalık ve veri destekli karar verme süreçlerinin önemini göstermektedir.							
15. Situation Awareness and Decision-Making in Police Use-of-Force Training • Polis Güç Kullanımı Eğitiminde Durumsal Farkındalık ve Karar Verme	Ma kale	Di Nota ve ark. 2018	Polis memurlarının güç kullanımı eğitimlerinde durumsal farkındalık, dikkat ve karar verme süreçlerinin nasıl geliştiğini incelemek.	Polis eğitim ortamında görev yapan memurlar ve güç kullanımı senaryoları.	Uygulamalı performans araştırması. 1. Senaryo performansı ve davranışsal değerlendirme.	Güç kullanımı senaryoları, performans gözlemleri, karar verme değerlendirme formları.	Police training, situational awareness, use of force, decision-making
Araştırma Sonuçları: Senaryo temelli eğitimlerin, polis memurlarının çevresel ipuçlarını tanıma ve uygun müdahale seçeneği geliştirme becerilerini desteklediği görülmüştür. Durumsal farkındalığın karar verme süreciyle doğrudan ilişkili olduğu, eksik algılamaların hatalı müdahale riskini artırabileceği belirtilmiştir. Çalışma, kolluk eğitimlerinde gerçekçi ve tekrar edilebilir senaryoların önemini ortaya koymaktadır.							
16. Self-Control as a Personal Resource in High-Risk Professional Performance	Ma kale	Gordeeva ve ark. 2018	Öz kontrolün başarı, sebat, iyi oluş ve mesleki performansla ilişkisini	Yetişkin katılımcılar ve yüksek dikkat gerektiren mesleki bağlamlara ilişkin ölçümler.	Nicel ilişkisel araştırma. Korelasyon ve karşılaştırmalı istatistiksel analizler.	Öz kontrol ölçekleri, başarı/iyi oluş ölçümleri ve kişilik değerlendirme	Self-control, self-regulation, perseverance, well-being,



İngilizce ve Türkçe Başlık	Yayın Türü	Yazar (lar) ve Araştırmanın Yılı	Araştırmanın Amacı	Örneklem / Araştırma Grubu	Araştırma Deseni ve Veri Analizi Teknikleri	Veri Toplama Araçları	Anahtar Sözcükler
Yüksek Riskli Mesleki Performansa Kişisel Kaynak Olarak Öz Kontrol			incelemek .			formları.	performance
Araştırma Sonuçları: Öz kontrolün bireyin hedefe yönelik davranışlarını sürdürmesinde ve zorlu koşullara uyum sağlamasında önemli bir kişisel kaynak olduğu belirlenmiştir. Bulgular, öz kontrol düzeyi yüksek bireylerin sebat, psikolojik iyi oluş ve görev performansı açısından daha avantajlı olabileceğini göstermektedir. Bu sonuçlar kolluk gibi yüksek riskli mesleklerde öz düzenleme becerilerinin önemini desteklemektedir.							
17. A Training Method to Improve Police Use-of-Force Decision Making: A Randomized Controlled Trial Polisin Güç Kullanımı Karar Verme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Eğitim Yöntemi	Makale	Andersen ve Gustafberg 2016	Polis memurlarında kontrollü nefes alma ve psikofizyolojik öz düzenleme eğitiminin stres altında karar verme performansına etkisini incelemek .	Finlandiya Polis Üniversitesi Koleji bünyesinde görev yapan polis öğrencileri/ personeli.	Randomize kontrollü deneysel çalışma. Gruplar arası karşılaştırma ve performans analizi.	Senaryo temelli güç kullanımı eğitimi, nefes alma egzersizleri, fizyolojik ölçümler ve performans değerlendirmeleri.	Police, use of force, decision-making, stress regulation, tactical breathing



	İngilizce ve Türkçe Başlık	Yayın Türü	Yazar (lar) ve Araştırmanın Yılı	Araştırmanın Amacı	Örneklem / Araştırma Grubu	Araştırma Deseni ve Veri Analizi Teknikleri	Veri Toplama Araçları	Anahtar Sözcükler
Araştırma Sonuçları: Eğitim alan katılımcıların stres tepkilerini daha iyi yönetebildiği ve güç kullanımı kararlarında daha kontrollü performans sergilediği belirlenmiştir. Kontrollü nefes alma ve psikofizyolojik düzenleme teknikleri, dikkat kontrolü ve karar verme kalitesini desteklemiştir. Çalışma, kolluk eğitimlerinde öz düzenleme becerilerinin uygulamalı olarak öğretilmesinin önemini açık biçimde göstermektedir.								
18.	Police Mental Readiness and Performance Under Stress Stres Altında Polis Personelinin Zihinsel Hazırlığı ve Performansı	Ma kale	Di Nota ve Huhta 2016	Polis personelinin stresli görev koşullarında zihinsel hazırlık, dikkat kontrolü ve performans ilişkisini incelemek	Polis personeli ve stresli görev simülasyonlarına ilişkin çalışmalar.	Derleme / kavramsal analiz. Uygulamalı polis performans literatürünün değerlendirilmesi.	Stres, dikkat, performans ve taktik karar verme çalışmalarına ilişkin literatür kaynakları	Police performance, stress, mental readiness, attention control, self-regulation
Araştırma Sonuçları: Stres altında görev yapan polis personelinin dikkatinin daralabileceği, algılama ve karar verme süreçlerinin zayıflayabileceği vurgulanmaktadır. Zihinsel hazırlık, öz düzenleme ve stres yönetimi becerileri bu olumsuz etkileri azaltabilecek temel yetkinliklerdir. Bulgular, kolluk eğitimlerinin yalnızca fiziksel ve teknik becerilerle sınırlı kalmaması, bilişsel ve psikolojik hazırlığı da kapsamı gerektiğini göstermektedir.								
19.	Smart Policing Technologies for Operational Awareness Operasyonel	Ma kale	Sarı ve ark. 2023	Akıllı polislik teknolojilerinin operasyonel farkındalık, suç önleme ve	Akıllı kamera, sensör, veri tabanı ve karar destek sistemi uygulamaları.	Teknoloji değerlendirme / derleme çalışması. Uygulama örnekleri ve sistem bileşenleri	Yapay zekâ, görüntü işleme, veri tabanı entegrasyonu, risk analiz sistemleri.	Smart policing, artificial intelligence, operational



İngilizce ve Türkçe Başlık	Yayın Türü	Yazar (lar) ve Araştırmanın Yılı	Araştırmanın Amacı	Örneklem / Araştırma Grubu	Araştırma Deseni ve Veri Analizi Teknikleri	Veri Toplama Araçları	Anahtar Sözcükler
Farkındalık İçin Akıllı Polislik Teknolojileri			karar destek süreçlerinin rolünü değerlendirmek.		nin analizi.		awareness, decision support
Araştırma Sonuçları: Akıllı polislik teknolojileri kolluk personeline daha hızlı veri sağlamakta, riskli alanların belirlenmesini kolaylaştırmakta ve olaylara müdahale süresini azaltabilmektedir. Bununla birlikte sistemlerin etik, hukuki ve teknik sınırlılıkları dikkatle yönetilmelidir. Çalışma, teknoloji destekli karar süreçlerinin insan deneyimiyle birlikte kullanılmasının durumsal farkındalığı güçlendireceğini ortaya koymaktadır.							
2020 Emotional Intelligence and Wellness in Law Enforcement Practice Kolluk Uygulamalarında Duygusal Zekâ ve Personel İyi Oluşu	Ma kale	Johnson ve ark. 2025	Kolluk personelinde duygusal zekâ, stres yönetimi ve iyi oluş değişkenlerinin mesleki etkileşimler üzerindeki etkisini incelemek	Kolluk personeli, okul güvenliği ve gençlerle etkileşim bağlamında yürütülen çalışmalar.	Derleme / ilişkisel değerlendirme. Literatür ve uygulama bulgularının sentezi.	Duygusal zekâ, stres, tükenmişlik ve mesleki iyi oluş çalışmalarına ait ölçekler ve literatür kaynakları	Emotional intelligence, law enforcement wellness, stress management, youth interaction
Araştırma Sonuçları: Duygusal zekâ ve iyi oluş becerilerinin kolluk personelinin iletişim, kriz yönetimi ve karar verme süreçlerinde önemli rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Stres ve tükenmişlik düzeyi yüksek personelin öz düzenleme ve empatik iletişim becerilerinde zayıflama görülebilmektedir. Bulgular, kolluk kurumlarında iyi oluş, psikolojik dayanıklılık ve duygusal düzenleme eğitimlerinin kurumsal düzeyde desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.							





Değerler Eğitimi Bağlamında Okul Müdürlerinin Rolü: Sistematik Bir Analiz

Yusuf KAYA , Dr. Öğr. Üy. Ramle Gül HAZAR

- **Yüksek Lisans Öğrencisi Yusuf KAYA, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı**
2415111007@ogrenci.ibu.edu.tr , 0009-0008-7013-6444
- **Dr. Öğr. Üy. Dr. Öğr. Üy. Ramle Gül HAZAR, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, , Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı,**
ramlegul@ibu.edu.tr , 0000-0001-9166-2568

Özet

Değerlerin okul ortamında kazandırılması, yalnızca bilişsel bir aktarım süreci değil; öğrencilerin sosyal ve duygusal deneyimleri aracılığıyla etik değerleri içselleştirdiği çok boyutlu bir gelişim sürecidir (Hanafiah et al., 2024). Bu süreçte değerlerin okul yaşamı içinde deneyimlenmesi, öğrencilerin bireysel ve toplumsal sorumluluklarını anlamalarını kolaylaştırırken, disiplinli ve destekleyici bir okul atmosferi bu kazanımları güçlendirmektedir (Chaudhary et al., 2024; Sary et al., 2024). Okul yöneticileri, okul kültürünü şekillendiren temel aktörler olarak değerler eğitiminin kurumsal zeminini oluşturmakta; iş birliğine açık ve destekleyici bir iklimin inşası yoluyla öğrencilerin etik, empati ve sorumluluk gibi değerleri benimsemelerini desteklemektedir (Widya Wanti & Darmawan, 2024). Bu bağlamda yöneticiler, rehberlik sunup programları bütüncül organize ederek değerler eğitiminin etkili uygulanmasını sağlamakta (Surtini & Muhtar, 2024), sergiledikleri liderlik yaklaşımlarıyla paydaşların sürece katılımını güçlendirmektedir. (C Morales, 2022; Sutisna et al., 2024). Değer temelli liderlik anlayışı, örnek davranışlar ve güçlü iletişim pratikleriyle desteklendiğinde okul iklimini dönüştürmekte (Ansori et al., 2024; Mehmood et al., 2023), kültürel ve etik değerlerin gündelik okul pratikleri içinde yaşatılması ise bu sürecin kalıcılığını artırmaktadır (Maputra et al., 2024; Culduz, 2023).

Bu çalışmanın amacı, değerler eğitimi bağlamında okul müdürlerinin rolünü ele alan araştırmaları sistematik olarak incelemek; müdürlerin değerler eğitimine ilişkin görüşlerini, bu süreçte benimsedikleri liderlik yaklaşımlarını ve uygulama pratiklerini sistematik bir şekilde analiz ederek, bütüncül bir bakış açısıyla ortaya koymaktır.

Araştırma sorusu sistematik derleme çalışmalarında farklı araştırma desenlerini kapsayacak şekilde geliştirilen SPIDER çerçevesi (Cooke et al., 2012) temel alınarak oluşturulmuş; literatür taraması Mart 2026'da Google Scholar veri tabanında gerçekleştirilmiştir. Tarama süreci, PRISMA yönergeleri (Page vd., 2021) doğrultusunda oluşturulan dâhil etme ve hariç tutma ölçütleri çerçevesinde yürütülmüştür. Bu doğrultuda nitel, nicel ya da karma yöntemle desenlenmiş, yayın dili Türkçe olan, 2015–2026 yılları arasında yayımlanan, tam metnine erişilebilen, araştırma amacında veya bulgularında “okul yöneticisi” ve “değerler eğitimi” unsurlarının ikisine birlikte yer veren hakemli dergilerde yayımlanmış özgün araştırma makaleleri değerlendirmeye dâhil edilmiştir.

Tanımlama aşamasında 249 yayın elde edilmiş, tekrar eden 14 sonuç ve tam metnine erişim sağlanamayan 1 sonuç hariç tutulmuştur. Tarama aşamasında yayın türü kriterine uymayan 129 sonuç hariç tutulmuştur. Dahil etme aşamasında 114 yayın özet&başlık düzeyinde ve tam metin düzeyinde olmak üzere iki aşamalı olarak



değerlendirilmiş; 23 yayın belirlenen dahil etme kriterleri karşılamış ve bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Her iki aşamada da yayınlar bağımsız çift kodlayıcı (Gough, Oliver & Thomas, 2017) tarafından incelenmiş, eleme sürecinde araştırmacılar arasında karar uyumu, başlık-özet düzeyinde %77, tam metin düzeyinde ise %88 olarak hesaplanmıştır.

İncelenen yayınlar betimsel ve tematik olmak üzere iki düzeyde analiz edilmiştir. Betimsel bulgular; değerler eğitimi ve okul yöneticisi ilişkisine değinen araştırmaların çoğunlukla nitel yöntemle desenlendiğini ve son yıllarda bu alandaki araştırma eğiliminin arttığını göstermektedir. Tematik bulgular; okul yöneticisinin içselleştirdiği ahlaki ilkelerin, manevi derinliğinin ve süreçteki öz-yeterlik inancının okuldaki değerler eğitimine yansımaya, okulda inşa edilen kurum kültürünün okul topluluğu için değerlerin yaşandığı ve hissedildiği bir bağlam sağladığına, okul yöneticisinin değer aktarımı sürecinde paydaşlarla işbirliğini yönetme, etkili rol model olma ve okul sisteminin ahlaki bütünlüğünü denetleme sorumluluğu olduğuna odaklanmaktadır.

Araştırma bulgularının, değerler eğitiminde okul yöneticilerinin rollerine odaklanan gelecekteki araştırma, uygulama ve politika geliştirme çalışmalarına katkı sağlaması umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Okul Yöneticisi, Okul Müdürü, Sistematiik Derleme

The Role of School Principals in the Context of Values Education: A Systematic Analysis

Abstract

The acquisition of values within the school environment transcends mere cognitive instruction; it is a multi-dimensional developmental process where students internalize ethical principles through social and emotional experiences (Hanafiah et al., 2024). In this framework, experiencing values within school life facilitates students' understanding of individual and societal responsibilities, while a disciplined and supportive atmosphere reinforces these gains (Chaudhary et al., 2024; Sary et al., 2024). As primary actors shaping school culture, administrators establish the institutional foundation for values education and support students in adopting virtues like ethics, empathy, and responsibility by constructing a collaborative climate (Widya Wanti & Darmawan, 2024). In this context, administrators ensure effective implementation by providing pedagogical guidance and organizing programs holistically (Surtini & Muhtar, 2024), while strengthening stakeholder participation through their leadership approaches (C Morales, 2022; Sutisna et al., 2024). A value-based leadership paradigm, supported by exemplary behaviors and strong communication, transforms the school climate (Ansori et al., 2024; Mehmood et al., 2023), and sustaining these values within daily practices increases the permanence of the process (Maputra et al., 2024; Culduz, 2023). The aim of this study is to systematically examine research addressing the role of school principals in values education and to present a holistic perspective by analyzing their views, leadership approaches, and implementation practices. The research question was formulated using the SPIDER framework (Cooke et al., 2012), designed to cover diverse research designs in systematic reviews; the literature search was conducted in the Google Scholar database in March 2026. The screening process followed PRISMA guidelines (Page et al., 2021) with specific inclusion and exclusion criteria. Accordingly, original peer-reviewed articles published between 2015–2026, designed with qualitative, quantitative, or mixed methods, published in Turkish, available in full text, and focusing on both "school administrator" and "values education" were included. In the identification stage, 249 publications were retrieved; 14 duplicates and 1 inaccessible full-text record were



excluded. During screening, 129 results were excluded for not meeting publication type criteria. In the inclusion stage, 114 publications underwent a two-phase evaluation (title/abstract and full-text); 23 publications met all criteria and formed the study group. To ensure validity, publications were examined by independent double coders (Gough, Oliver & Thomas, 2017). Inter-rater agreement was calculated at 77% for title-abstract and 88% for full-text levels. The examined publications were analyzed at descriptive and thematic levels. Descriptive findings show that research on the relationship between values education and school administrators is mostly qualitative, with an increasing research trend in recent years. Thematic findings focus on how the principal's moral principles, spiritual depth, and self-efficacy reflect on values education; that the institutional culture provides a context where values are lived by the school community; and that the principal is responsible for managing stakeholder cooperation, being an effective role model, and supervising the moral integrity of the school system. It is hoped that these findings will contribute to future research, practice, and policy development focusing on the roles of school administrators in values education.

Keywords: Values Education, School Administrator, School Principal, Systematic Review

GİRİŞ

Bir toplumun sağlıklı, dengeli ve huzurlu bir biçimde varlığını sürdürebilmesi, yalnızca bireylerin bilişsel yeterliklerine ve akademik kazanımlarına değil; aynı zamanda ahlaki değerleri, duyuşsal kabulleri ve kişilik özelliklerine de doğrudan bağlıdır. Bu bağlamda değerler eğitimi, çocukların yalnızca akademik başarısını değil, ahlaki gelişimini ve olumlu kişilik özellikleri kazanmasını hedefleyen bütüncül bir eğitim anlayışı olarak tanımlanmaktadır (Balat, 2012). Bu yaklaşım, bireylerin insani, ahlaki, toplumsal ve evrensel sorumluluklar açısından donanımlı yetişmesini esas almaktadır (Dilmaç ve Ulusoy, 2014). Sürecin temel felsefesi, bireyin doğuştan sahip olduğu olumlu potansiyeli ortaya çıkarmayı; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimini dengeli biçimde desteklemeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla değerler eğitimi; bireyin bilgi, beceri, tutum ve soyut ahlaki ilkelerle desteklenerek doğru ile yanlış ayırt edebilme, ahlaki sorumluluk geliştirme ve bu sorumluluğu somut davranışlara yansıtma becerisi kazandırılmasını hedefleyen sistemli bir süreçtir (Dilmaç ve Ulusoy, 2014; Ömeroğlu, 2016).

Uluslararası alanyazında bu sistemli süreç, ideolojik veya kişisel söylemlerin ötesine geçerek okullarda planlı, programlı ve araştırmaya dayalı bir "karakter eğitimi" (character education) yapısının kurulmasını gerekli kılmaktadır (Nucci ve Narvaez, 2008). Çağdaş karakter eğitimi modelleri, değerler öğretiminin sadece bir müfredat aktarımı olarak görülemeyeceğini; öğrencilerin karakter gelişimini, iyi olma hallerini ve sosyal-duygusal dayanıklılıklarını destekleyen geniş tabanlı kurumsal ilkelere dayanması gerektiğini savunmaktadır (Berkowitz, 2021). Bu bağlamda değer odaklı eğitim süreçleri, bireyin etik kararlar alabilen ve toplumsal fayda üretebilen demokratik birer vatandaş olarak yetişmesinin temel güvencesidir (Arthur, 2022).

Değerlerin öğrenilmesi, bilgi edinmeye dayalı bilişsel öğrenmelere kıyasla model alma, özdeşleşme ve çevreyle kurulan etkileşimleri içeren çok boyutlu ve karmaşık bir süreçtir. Alan yazında değerlerin kazandırılması; değer telkini, değer analizi, değer açıklama ve ahlaki muhakeme gibi temel pedagojik yaklaşımlar çerçevesinde ele alınmaktadır (Ömeroğlu, 2016). Değerlerin kazanımı, yalnızca belirli davranışların öğretilmesiyle sınırlı olmayan; bireyin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimiyle birlikte ilerleyen gelişimsel bir süreçtir (Ekşi ve Katılmış, 2014). Değerler, erken yaşlardan itibaren aile, okul ve sosyal çevreyle kurulan etkileşimler aracılığıyla şekillenmekte; bireyin bilişsel olgunlaşmasına paralel olarak daha karmaşık anlamlar kazanmaktadır (Senemoğlu, 2018). Bu yönüyle değer gelişimi, bireyin doğru-yanlış, adalet, sorumluluk ve empati gibi kavramları anlama ve yorumlama kapasitesindeki gelişimle yakından ilişkilidir. Aynı zamanda değerler, sosyal-duygusal gelişimin önemli bir bileşeni olarak bireyin aidiyet, duygusal bağ



kurma ve toplumsal normlarla bütünleşme süreçlerine eşlik etmektedir (Balat ve Dağal, 2009). Soyut nitelik taşıyan değerlerin birey tarafından içselleştirilebilmesi ise ancak somut yaşantılar, rol modeller, semboller ve günlük etkileşimler yoluyla mümkün olmaktadır (Bandura, 1986). Bu nedenle değer eğitimi, yalnızca sözlü aktarımı değil, değerlerin görünür ve deneyimlenebilir hâle getirildiği bütüncül öğrenme ortamlarının oluşturulmasını gerektirmektedir (Ömeroğlu, 2016). Nitekim, okullarda dürüstlük, adalet empati gibi erdemlerin somut pratiklerle desteklenmesi, öğrencilerin ahlaki muhakeme becerilerini teorik düzeyden eylemsel düzeye taşımakta ve okulu yaşayan bir ahlaki laboratuvar haline getirmektedir (Darnell ve Kristjánsson, 2020). Değerlerin kalıcı birer davranış örüntüsüne dönüşmesi, okulun tüm paydaşlarının bu ahlaki kavramları ortak bir eylem diline ve kolektif bir bilince dönüştürmesiyle yakından ilişkilidir (Nucci ve Narvaez, 2008).

Değerlerin soyut birer kavram olmaktan çıkıp içselleştirilmiş davranışlara dönüşebilmesi, bu sürecin organize, kurumsallaşmış ve model tabanlı bir yapıda sunulmasını zorunlu kılmaktadır. Bu noktada okul, değerlerin aktarılması, üretilmesi ve pratik edilmesi sürecinde en stratejik sosyal kurum olarak karşımıza çıkmaktadır (Ekşi ve Katılmış, 2014).

Değerlerin edinilmesi sürecinde çevrenin çok katmanlı etkisi Urie Bronfenbrenner'ın (1979) Ekolojik Sistemler Kuramı ile bütüncül ve fonksiyonel bir biçimde temellendirilebilir. Bronfenbrenner (1979), bireyin gelişimini ve davranış kalıplarını, merkezden dışa doğru genişleyen ve birbirini etkileyen katmanlı çevre sistemleri (mikro, mezo, ekzo, makro ve kronosistem) bağlamında ele almaktadır. Bu ekolojik perspektiften bakıldığında değerler eğitimi; hiyerarşik çevre katmanlarının ortaklaşa ürettiği ve sistemler arası dinamik etkileşimle anlam kazanan bir olgudur. Çocuğun doğrudan yüz yüze etkileşime girdiği aile ve sınıf gibi mikrosistem unsurlarında filizlenen değer eğilimleri, okul yöneticisinin somut bir model olarak sergilediği davranışlarla pekişmektedir. Kurama göre bu eğitimin kalıcılığı, mikrosistemler arasındaki bağları temsil eden mezosistem düzeyindeki tutarlılığa bağlıdır; nitekim etkili okul liderlerinin veliler, öğretmenler ve öğrenciler arasında kurduğu ortak ilkeler ve bütünlük algısı (Çelik, 2003), tam olarak bu mezo-bağları güçlendirmeye hizmet etmektedir. Çocuğun doğrudan yer almadığı ancak kurumsal kararların alındığı ekzosistem katmanında ise, yöneticilerin kriz dönemlerinde sergiledikleri stratejik ve duygusal tutumlar (Hoy ve Miskel, 1991; Akt: Çelik, 2003) Okul iklimi, örgütsel değerlerin görünür davranışlara dönüştüğü ve bireylerin bu değerleri deneyimleyerek içselleştirdiği bir yapıyı temsil eder (Schein, 2010). Bu süreçte okul ve onun lideri; evrensel sorumluluklar ile kültürel kodları barındıran makrosistem düzeyindeki soyut toplumsal değerleri (Dilmaç ve Ulusoy, 2014) somutlaştırarak çocuğun yaşam alanına indirgemekte ve böylece toplumsal yapıyı ayakta tutan en etkili "sosyal denetim mekanizmasını" (Ömeroğlu, 2016) inşa etmektedir. Son olarak, kronosistem boyutu bireyin yaşamı boyunca maruz kaldığı tarihsel süreçler, toplumsal değişimler ve kritik yaşam olaylarının etkilerini kapsamakta (Bronfenbrenner, 1979) bu etkiler bireylerin değer edinimlerini değer yozlaşması ve ahlaki çözülme gibi zamansal meydan okumalarla (Dilmaç ve Ulusoy, 2014) karşı karşıya bırakabilir. Özellikle okul kapsamında gerçekleşen değerler eğitimi sürecinde tüm bu ekolojik sistemlerin eşgüdümlü çalışmasında ve katmanlar arasındaki ilişkilerin yönetilmesinde okul yöneticisinin liderliği belirleyici olacaktır.

Okul ekosistemindeki bu çok katmanlı yapının uyum içinde çalışması, uluslararası eğitim yönetimi alanyazında giderek daha fazla önem kazanan "değer odaklı liderlik" (values-driven leadership) ve "etik liderlik" (ethical leadership) kuramlarıyla açıklanmaktadır (Stefkovich ve Begley, 2020). Okul yöneticileri, örgütsel amaçları gerçekleştirmeye çalışan teknik birer figür olmanın ötesinde, okulun ahlaki pusulasını (moral



compass) belirleyen etik karar vericilerdir (Shapiro ve Stefkovich, 2022). Eğitimsel liderlerin kendi sergiledikleri şeffaflık, adalet ve hakkaniyet gibi somut davranışlar, okul kültürünün çekirdeğini oluşturmakta ve Bronfenbrenner'ın vurguladığı mikro ve mezo sistemler arasındaki değer tutarlılığını güvence altına almaktadır (Brooks ve Normore, 2023). Dolayısıyla etkili bir lider, kurumsal vizyonu evrensel ve toplumsal değerlerle harmanlayarak okul iklimine aşıl原因an en dinamik öznedir (Fullan, 2021)."

Okul liderliği; veliler, öğretmenler ve öğrenciler gibi birçok farklı paydaşın dinamik bir etkileşim içinde olduğu "karmaşık ve dinamik bir yapıdır". Bu paydaşlar arasındaki bütünlük ve bağ; ortak değerler, ilkeler ve inançlar çerçevesinde şekillenmektedir (Çelik, 2003).

Okul lideri, bu karmaşık ve dinamik yapının içerisinde okul kültürünü yalnızca yöneten değil, aynı zamanda aktif biçimde inşa eden, dönüştüren ve biçimlendiren temel aktör konumundadır (Schein, 2010; Deal ve Peterson, 2016). Nitekim Schein (2010), liderlik ile kültürün birbirine kopmaz bağlarla bağlı olduğunu ve liderlerin en önemli sorumluluğunun kültürü bilinçli bir şekilde büyütüp yönetmek olduğunu vurgulamaktadır. Liderin yönetsel pratikleri, değerleri ve sembolik adımlarıyla şekillenen bu kültür; öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını, öğrencilerin öğrenme tutumlarını ve velilerin okula yönelik beklentilerini doğrudan etkileyerek tüm okul topluluğunun davranış örüntülerini belirleyen ortak bir çerçeve işlevi görmektedir (Hargreaves ve Fullan, 2015). Bu bağlamda değerlerin edinimi de bireysel bir süreçten ziyade sosyal etkileşimler yoluyla gerçekleşmekte; gözlem, model alma ve pekiştirme mekanizmaları aracılığıyla öğrenilmektedir (Bandura, 1986). Dolayısıyla, okul kültürü içinde şekillenen bu etkileşim ağı, değerlerin yalnızca aktarılmasını değil, aynı zamanda içselleştirilerek davranışa dönüşmesini mümkün kılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, değerler eğitimi bağlamında okul müdürlerinin rolünü ele alan araştırmaları sistematik olarak incelemek; müdürlerin değerler eğitimine ilişkin görüşlerini, bu süreçte benimsedikleri liderlik yaklaşımlarını ve uygulama pratiklerini ele alan araştırmaları sistematik bir şekilde analiz ederek, bütüncül bir bakış açısıyla ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş olup, süreç bütüncül bir sistematik derleme (Higgins vd., 2019) olarak tasarlanmıştır. Sistematik derleme, belirli bir araştırma sorusuna ilişkin mevcut bilimsel kanıtların önceden belirlenmiş ölçütler doğrultusunda sistematik, şeffaf ve tekrarlanabilir bir şekilde taranması, seçilmesi, değerlendirilmesi ve sentezlenmesi sürecidir. Bu yaklaşım, araştırma alanındaki çalışmaların yalnızca betimleyici bir şekilde özetlenmesinden ziyade, belirli dahil etme ve hariç tutma kriterleri çerçevesinde yapılandırılmış bir analiz yapılmasını sağlar (Cooke et al., 2012). Bu çalışmada sistematik derleme yönteminin tercih edilmesinin temel nedeni, değerler eğitimi bağlamında okul müdürlerinin rolüne ilişkin mevcut literatürün ve yürütülen çalışmaların bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilme ihtiyacıdır. Sistematik derleme yaklaşımı, bu çeşitliliği kontrollü bir tarama süreciyle bir araya getirerek kanıt temelli ve



kapsamlı bir sentez yapılmasına olanak tanımaktadır (Page et al., 2021)

Araştırma sorusu, sistematik derleme çalışmalarında farklı araştırma desenlerini kapsayacak şekilde geliştirilen SPIDER çerçevesi (Cooke et al., 2012) temel alınarak oluşturulmuştur. Nitekim SPIDER çerçevesi; mülakatlar, durum çalışmaları ve odak grup görüşmeleri gibi nitel ya da karma yöntemli araştırmaların doğasındaki yapısal çeşitliliği yakalamak amacıyla geliştirilmiş kuramsal bir modeldir (Cooke et al., 2012). Geleneksel nicel derlemelerde kullanılan PICO (Population, Intervention, Comparison, Outcome) stratejisinin aksine SPIDER; örneklemin sınırlandırılması (Sample), incelenen olgunun derinlemesine tanımlanması (Phenomenon of Interest), araştırma deseninin metodolojik olarak çözülmesi (Design), çıktıların çok boyutlu analizi (Evaluation) ve uygun araştırma türlerinin seçimi (Research Type) hususunda esnek ve amaca yönelik bir rehberlik sunmaktadır (Cooke et al., 2012). Bu doğrultuda ilgili çerçeve, değerler eğitimi süreçlerinde okul müdürlerinin üstlendikleri rollere ilişkin kavramsal sınırların metodolojik bir titizlikle çizilmesine ve tarama stratejisinin araştırmanın nitel odak noktasıyla uyumlu hale getirilmesine katkı sağlamıştır.

Bu kapsamda yürütülen araştırmanın şeffaf, sistematik ve tekrarlanabilir yapısal bileşenleri söz konusu SPIDER stratejisi doğrultusunda şu şekilde yapılandırılmıştır: Çalışmanın örneklemini (Sample) okul müdürleri; ilgi odağını (Phenomenon of Interest) eğitim ortamlarındaki değerler eğitimi; araştırma desenini (Design) ise nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımlarını kapsayan çalışmalar oluşturmaktadır. Değerlendirme (Evaluation) aşamasında değerler eğitimi uygulamaları ile okul yöneticisinin rolleri birlikte ele alınarak analiz edilmiş; araştırma türü (Research Type) olarak ise birincil veriye dayalı özgün çalışmaların dahil edilmesi esas alınmıştır.

Literatür taraması Mart 2026'da Google Scholar veri tabanında gerçekleştirilmiştir. Tarama sürecinde “değerler eğitimi” AND “okul müdürü” OR “okul yöneticisi” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Çalışma, 2015–2026 yılları arasında yayınlanmış, yayın dili Türkçe olan, tam metnine erişilebilen ve “okul yöneticisi” ile “değerler eğitimi” kavramlarını birlikte ele alan çalışmaları kapsamaktadır. Ayrıca yalnızca nitel, nicel veya karma yöntemle desenlenmiş ve hakemli dergilerde yayımlanmış özgün araştırma makaleleri değerlendirmeye dahil edilmiştir.

Tarama süreci PRISMA yönergeleri (Page et al., 2021) doğrultusunda oluşturulan dahil etme ve hariç tutma ölçütleri çerçevesinde sistematik bir biçimde yürütülmüştür. Bu kapsamda araştırma süreci, önceden belirlenmiş kriterlere dayalı olarak aşamalı bir eleme mantığıyla yapılandırılmıştır. Belirlenen bu ölçütler, çalışmanın kapsamını netleştirmek ve yalnızca araştırma sorusuna doğrudan katkı sunan çalışmaların incelemeye alınmasını sağlamak amacıyla oluşturulmuştur.

Tarama sürecinin ilk aşaması olan tanımlama aşamasında Google Scholar veri tabanından toplam 249 yayın elde edilmiştir. Bu yayınlar sistematik derleme sürecinin ilk havuzunu oluşturmuştur. Ardından tekrar eden kayıtlar kontrol edilmiş, 14 tekrar eden sonuç çalışma dışı bırakılmıştır. Ayrıca tam metnine erişim sağlanamayan 1 yayın da değerlendirme sürecinden çıkarılmıştır. Bu işlemler sonucunda kayıtlar daha düzenli ve incelenabilir bir yapıya getirilmiştir.

Tarama aşamasında, kalan çalışmalar yayın türü kriteri açısından başlık ve özet düzeyinde incelenmiş, değerlendirilmiş ve bu kriteri karşılamayan 129 yayın araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Bu aşama, çalışmanın yalnızca özgün ve araştırma niteliği taşıyan makalelerle sınırlandırılmasını sağlamıştır.

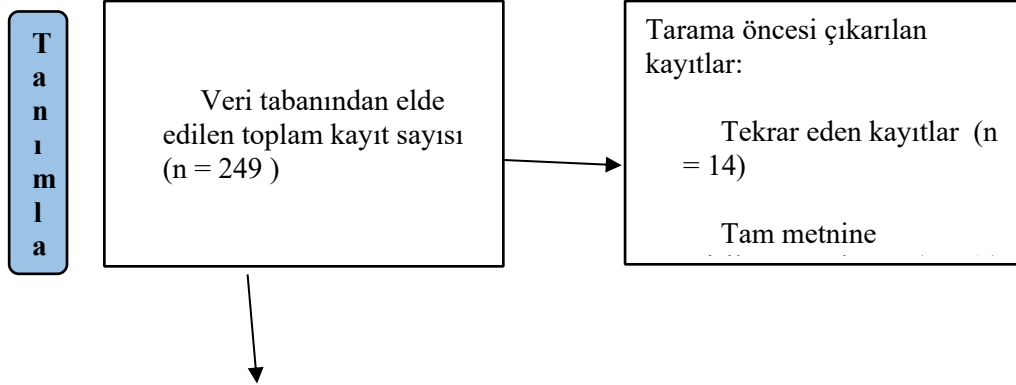


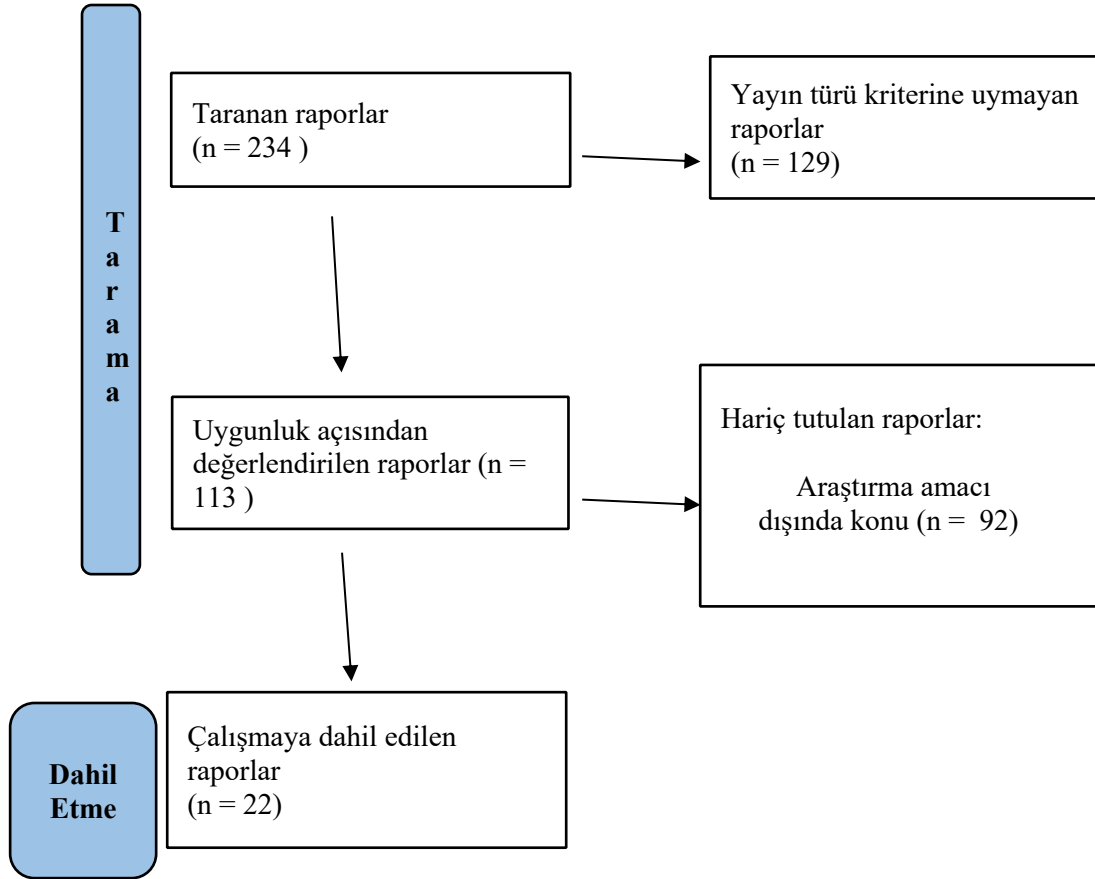
Dahil etme aşamasına aktarılan 113 yayın, hem başlık ve özet hem de tam metin düzeyinde iki aşamalı bir incelemeden geçirilmiştir; bu süreçte yayın türü kriterini karşılamayan ve araştırma amacına uygunluk göstermeyen çalışmalar elenmiştir. Bu detaylı inceleme sonucunda, 92 çalışma araştırma kapsamına uygun bulunmadığı için çıkarılmış belirlenen dahil etme kriterlerini karşılayan 22 yayın tespit edilmiş ve bu çalışmalar araştırmanın nihai çalışma grubunu oluşturmuştur.

Çalışma seçimi ve değerlendirme sürecinde güvenilirliği artırmak amacıyla bağımsız çift kodlayıcı yaklaşımı (Gough, Oliver & Thomas, 2017) kullanılmıştır. Bu kapsamda çalışmalar iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiş ve kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum başlık ve özet düzeyinde %77, tam metin düzeyinde ise %88 olarak hesaplanmıştır.

Yöntem: Yayın Seçim Süreci

Veritabanları ve kayıt sistemleri aracılığıyla çalışmaların belirlenmesi





Kaynak: Page MJ, et al. BMJ 2021;372:n71. doi: 10.1136/bmj.n71.

BULGULAR

TEMATİK BULGULAR

Yöneticinin Manevi Derinliği

Okul yöneticilerinin manevi ve ruhsal derinliği, okulu mekanik bir idari yapı olmaktan çıkarıp ahlaki bir topluluğa dönüştüren en temel içsel dinamiktir. İlişkisel nicel araştırmaların bulguları, okul müdürlerinin



ruhsal liderlik davranışlarının (özgecil sevgi, içsel yaşam vb.) okul kültürü algısını çok yüksek düzeyde ve pozitif yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Karadağ & Dağlı, 2021). Müdürün bu manevi derinliği, okul ortamında manevi değerlere dayalı bir iklim meydana getirerek kurumsal yapının oluşmasını ve bu kültür aracılığıyla öğrencilerin akademik başarısının yordanmasını kolaylaştırmaktadır (Karadağ & Dağlı, 2021). Yöneticilerin sahip oldukları manevi ve ahlaki değer tercihleri; onlara yön veren doğruluk, dürüstlük ve adalet gibi ilkelerle birleştiğinde yönetsel süreçlerin ahlaki bir olgunlukla yürütülmesini sağlamaktadır (Tunçer Günay & Doğan, 2025; Uzun, Uzun & Nural, 2024). Bireysel değer önceliklerinin kurumsal iş değerleriyle örtüşmesi, yönetsel süreçlerde tinsel ve etik bir adanmışlığı beraberinde getirmektedir (Ergün & Çınar, 2016). Bu bağlamda, okul yöneticilerinin içselleştirdiği insani değerler ile sergiledikleri değer temelli liderlik yaklaşımları kurumsal atmosferin olumlu yönde şekillenmesini desteklemektedir (Aksoy & Arastaman, 2025; Tunçer Günay & Doğan, 2025).

Yöneticinin Öz Yeterlik İnancı

Okul yöneticilerinin karakter ve değerler eğitimi süreçlerindeki yönetsel başarıları, bu süreci etkili bir şekilde yürütebileceklerine dair duydukları öz-yeterlik inancına bağlıdır (Çakın & Özdemir, 2020). Araştırma bulguları, okul yöneticilerinin karakter eğitimi yeterlik inançlarının genel olarak yüksek düzeyde olduğunu; özellikle "karakter eğitimi yürütme" ve "rol model olma" boyutlarında kendilerini oldukça yetkin gördüklerini saptamıştır (Çakın & Özdemir, 2020). Bu öz-yeterlik inancı; yöneticilerin mesleki kıdemi ve lisansüstü eğitim alma düzeyleri arttıkça anlamlı bir şekilde yükselme eğilimi göstermektedir (Çakın & Özdemir, 2020). Yöneticilerin değerler eğitimi yönetme, yürütme ve bu süreçte gerekli donanımlara sahip olma konusundaki inançları, okullardaki değer aktarımı süreçlerine sürdürebilirlik kazandırarak kurumsal liderlik rolünü doğrudan beslemektedir (Çakın & Özdemir, 2020; Engür & Sabancı, 2025). Alanyazındaki bulgular, yöneticinin sahip olduğu bu öz-yeterlik hissinin kurumsal rollerin (insancıl, teknik ve kavramsal yeterlikler) yerine getirilmesinde ana itici güç olduğunu doğrulamaktadır (Babaoğlu & Oralı, 2025; Engür & Sabancı, 2025).

Okulda İnşa Edilen Kurum Kültürü

Okulda inşa edilen kurum kültürü, müdürün değer odaklı liderlik özelliklerini öğrencilerin akademik ve sosyal çıktılarına dönüştüren en kritik aracı mekanizmadır (Karadağ & Dağlı, 2021). Bulgular, müdürün manevi değerlere dayalı ruhsal liderlik yaklaşımlarının akademik başarıyı doğrudan etkilemek yerine, okulda inşa edilen güçlü okul kültürü aracılığıyla başarıya dönüştürdüğünü kanıtlamaktadır (Karadağ & Dağlı, 2021). Güven ve adalete dayalı güçlü bir okul kültürü; çalışanlar arasındaki bağları kuvvetlendirmekte, öğretmenler arası mesleki iş birliğini geliştirmekte ve motivasyona olumlu katkı sağlamaktadır (Karadağ & Dağlı, 2021). Benzer şekilde, müdürlerin mesleki etik ilkelere uygunluk düzeyleri ile okul kültürü arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki saptanmıştır (Çakın, 2022). Okul yöneticilerinin örgütsel değerlerinin okul ikliminde somutlaşması, paydaşlar tarafından anlamlandırılan ve okul toplumuna yön veren kalıcı bir kurumsal kimlik inşa etmektedir (Çelik & Koşar, 2024). Nitekim, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde geliştirilen yönetici algıları da kurum kültürünün değer odaklı yapısal dönüşümlerle beslenmesi gerektiğine işaret etmektedir (Berk, Demirel & Dak, 2025).

Okul Yöneticisinin Paydaşlarla İş Birliğini Yönetmesi



Değerler eğitiminin etki alanı okul duvarlarıyla sınırlı kalmadığı için, müdürün okul, aile ve çevre arasındaki iş birliğini stratejik bir koordinatör gibi yönetmesi gerekmektedir (Aladağ & Akyol, 2017). Araştırmalar, değer kazandırma sürecinde en fazla öğrenci ve aile kaynaklı nedenlerden dolayı zorluk yaşandığını, bu durumun ancak yönetici, öğretmen ve veli arasında kurulacak güçlü bir eşgüdümle aşılabileceğini göstermektedir (Aladağ & Akyol, 2017; Uzun, Uzun & Nural, 2024). Müdürün demokratik ve dağıtımçı bir liderlik yaklaşımı benimseyerek yetki ve sorumluluğu öğretmenlerle paylaşması, okuldaki kolektif iş birliğini ve takım ruhunu pekiştirmektedir (Gül & Saraç, 2018; Serin & Şengün, 2023). Karar alma ve uygulama süreçlerine öğretmenlerin, velilerin ve çevre koşullarının dahil edilmesi, paydaşların kurumsal amaçları benimsemesini ve değerler eğitiminin kalıcı kalmasını sağlamaktadır (Aladağ & Akyol, 2017; Yayılacı & Beldağ, 2015). Bu süreçte okul müdürlerinin, eğitimcilerin demografik özelliklerinden (cinsiyet, branş, kıdem) kaynaklanan değer çeşitliliğini de kurumsal bir zenginlik olarak yönetmesi önem arz etmektedir (Yavuz, Dilmaç & Derinbay, 2015).

Rol Model Olma

Okul müdürünün değerler eğitimi bağlamındaki en stratejik rolü, söylem eylem birliği (etik tutarlılık) içinde okul toplumuna canlı birer "örnek insan" olmasıdır (Erkoç, Öztaban & Kırıl, 2024). Bulgular, etrafında olumlu örnek bulamayan çocukların doğrudan öğretmenlerini ve okul yöneticilerini örnek insan olarak benimsediklerini ortaya koymaktadır (Kılıç & Yılmaz, 2023). Okul müdürünün adalet, dürüstlük, şeffaflık ve liyakat gibi değerleri kendi yönetsel kararlarında somutlaştırması, öğretmenlerin kurumsal adalet algılarını ve meslek ahlakı bilinçlerini doğrudan yükseltmektedir (Erdem, 2015; Erkoç, Öztaban & Kırıl, 2024). Müdürün sergilediği bu rol modellik, sadece teorik değer söylemlerinde kalmayan, okul ikliminde öğretmenlerin psikolojik ve davranışsal olarak güçlendirilmesine zemin hazırlayan en güçlü yönetsel girdidir (Erkoç, Öztaban & Kırıl, 2024; Uzun, Uzun & Nural, 2024). Yöneticilerin gösterdiği ahlaki örneklik, karakter inşasının yanı sıra empati duygusunun geliştirilmesine de katkı sunmaktadır (Adıgüzel, Arı, Sarı & Sarı, 2024).

Okul Sisteminin Ahlaki Bütünlüğünü Denetleme

Okul yöneticisi, kurumsal işleyişin yasal, ahlaki ve etik sınırlarda kalmasını sağlayan en üst denetleyicidir (Erdem, 2015). Bu denetim rolü, özellikle özel okul ekosisteminde velilerin "müşteri" olarak görülmesinden doğan ticari baskılar ile eğitimsel idealizmin (not adaleti, kayıt kabul kriterleri) çatıştığı alanlarda ciddi bir vicdani ve ahlaki sorumluluk yüklemektedir (Koç, 2023). Müdürün, hak edilmeyen notların verilmesi talebi gibi ticari gerçeklikler karşısında adalet, liyakat ve dürüstlük ilkelerini koruma mücadelesi, okul sisteminin ahlaki bütünlüğünü muhafaza etmektedir (Koç, 2023). Ayrıca müdür; okul içinde ortaya çıkan ayrımcılık, kayırma, mobbing veya meslektaşlar arası etik dışı rekabet gibi durumlara karşı (görmezden gelmek veya seyirci kalmak yerine) meslek etiği çerçevesinde müdahale etmek, kurumsal güveni ve eşitlik ilkelerini korumakla yükümlüdür (Çimen & Karadağ, 2019; Erdem, 2015; Erkoç, Öztaban & Kırıl, 2024). Bu denetim mekanizması, okulda güvenli bir iklim oluşturarak dışsal faktörlerden kaynaklanan şiddet olaylarının (Çaylı & Çaylı, 2022) veya toplumsal dezenformasyon mekanizmalarının mesleki itibar üzerindeki olumsuz etkilerinin (Çalışıcı Çelik & Kırıl, 2018) önlenmesinde kritik bir bariyer görevi üstlenmektedir. Kesin bir yönetsel sadakat sergileyen dürüst yöneticiler, kurumsal yıpranmalara karşı ahlaki bütünlüğü koruyan yegane unsurdur (Aksoy & Arastaman, 2025).



BETİMSSEL BULGULAR

Sistematiik derleme kapsamında incelenen ve analize dahil edilen 22 bilimsel çalışmanın metodolojik, kronolojik ve örneklem odaklı profiline ilişkin betimsel bulgular; yayın yılları, araştırma yöntemleri ile çalışma gruplarının yapısal özellikleri ekseninde bütüncül bir yaklaşımla değeriendirilmiştir.

Yayınların Yıllara Göre Dağılımı

Okul müdürlerinin değerieler eğitimi bağlamındaki rolünü ele alan 22 araştırmanın kronolojik seyri inceleneğinde, konunun özellikle son dönem Türk eğitim yönetimi alanyazınında belirgin bir ivme kazandığı görülmektedir. Analize dahil edilen en eski araştırma 2012 yılına ait olup, 2015 ile 2019 yılları arasında alanyazına sınırlı sayıda çalışmanın kazandırıldığı saptanmıştır. Bu ilk dönemde yayımlanan araştırmalar toplamda 4 adet ile sınırlı kalmıştır. 2020 ve 2023 yılları arasındaki orta vadeli dönemde ise karakter eğitimi yeterlik inanaları, ruhsal liderlik ve özel okul yöneticilerinin yaşadığı ikilemler gibi daha spesifik başlıklar altında toplamda 5 araştırmanın yayımlandığı belirlenmiştir. Konuya yönelik akademik ilginin ve yayın yoğunluğunun tepe noktasına ulaştığı evre ise 2024 ve 2025 yılları olmuştur. Toplam 13 araştırmanın bu iki yıl içerisinde yayımlanmış olması, okul yönetiminde değeri odaklı liderliğin ve karakter inşası süreçlerinin güncel eğitim politikaları ile eş zamanlı olarak akademik gündemin merkezine yerleştiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Araştırma Yöntemleri ve Desen Eğilimleri

İncelenen 22 çalışmanın metodolojik altyapısı ve veri analiz yaklaşımları betimlendiğinde, araştırmacıların büyük bir çoğunlukla derinlemesine ve niteliksel veri sunan tasarımlara yöneldikleri saptanmıştır. Bu doğrultuda, analize tabi tutulan araştırmaların 18 tanesi nitel araştırma yöntemi temel alınarak yapılandırılmıştır. Nitel metodolojiye sahip bu çalışmalar kendi içinde desen düzeyinde inceleneğinde; paydaşların yaşanmış deneyimlerini, örgütsel değeri algılarını ve yöneticilerin yaşadığı etik çatışmaları ortaya koymayı amaçlayan "Olgubilim" (Fenomenoloji) deseninin 6 çalışmada doğrudan ana omurga olarak tercih edildiği görülmektedir. Kurumsal uygulamaları, mevcut durumları ve yönetici görüşlerini kendi bağlamı içinde irdeleyen "Durum alışması" (Case Study) deseni ise 4 çalışmada işe koşulmuştur. Buna ek olarak, kavramsal çerçeveyi netleştirmek adına yazılı materyalleri işleyen "Doküman İncelemesi/Analizi" tekniğine 2 çalışmada başvurulurken; verileri yapılandırılmış kategoriler üzerinden frekans düzeyinde çözümleyen "Kategorisel Analiz" tasarımı 1 çalışmada ana yöntem olarak kullanılmıştır. Geriye kalan 4 araştırma ise verilerini istatistiksel ve genellenebilir örüntüler üzerinden sunmayı amaçlayan nicel araştırma yöntemi ile tasarlanmıştır. Nicel araştırmaların tamamında, değerişkenler arasındaki mevcut durumları, korelasyonları veya etkileşim düzeylerini belirlemeye imkan tanıyan "Tarama" (Survey / İlişkiisel ve Betimsel Tarama) modellerinin işe koşulduğu belirlenmiştir.

Çalışma Grupları ve Örneklem Profili

Değerieler eğitiminde okul müdürünün rolünü çok boyutlu yansıtmak amacıyla, incelenen araştırmaların



çalışma grupları farklı eğitim kademelerinden ve paydaş düzeylerinden seçilerek çeşitlendirilmiştir. Araştırmaların merkezinde doğrudan Okul Yöneticileri (müdür ve müdür yardımcıları) yer almaktadır. Nitel çalışmalarda yönetici gruplarının büyüklüğü 10 ile 42 katılımcı arasında değişirken; bu grupların mesleki ve teknik liseler, Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) ya da özel öğretim kurumları gibi özel nitelikli okul kademelerinde görev yapan deneyimli idarecilerden seçildiği dikkat çekmektedir. Nicel çalışmalarda ise okul müdürlerinin evrensel değerlerini, etik liderlik davranışlarını veya karakter eğitimi inançlarını ölçmek amacıyla 135 ile 375 katılımcı arasında değişen daha geniş yönetici örneklemlerine ulaşılmıştır.

Müdürlerin yönetsel kararlarının, demokratik tutumlarının ve etik davranışlarının okuldaki yansımalarını değerlendirmek adına en sık başvurulmuş ikinci ana paydaş grubu Öğretmenler olmuştur. Farklı okul kademelerinde görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşlerine dayanan nitel çalışmalarda 12 ile 21 kişilik öğretmen gruplarıyla derinlemesine mülakatlar gerçekleştirilirken; nicel çalışmalarda müdürün ruhsal liderliğinin okul kültürüne etkisini veya dağıtım liderlik düzeylerini belirlemek adına 255 ile 441 öğretmen arasında değişen geniş çalışma gruplarından Likert tipi ölçekler vasıtasıyla veri toplanmıştır. Metodolojik açıdan en kapsamlı yaklaşımı sergileyen az sayıdaki araştırmada ise, örgütsel değerlerin okul paydaşları tarafından nasıl anlamlandırıldığı veya okuldaki olumsuz durumların (şiddet vb.) çözüm yollarını bütüncül olarak ortaya koyabilmek amacıyla; okul yöneticileri ve öğretmenlerin yanı sıra sürece Veliler ve Öğrenciler de dahil edilerek çoklu paydaş örneklem modelleri başarıyla uygulanmıştır.

TARTIŞMA

Okul yöneticilerinin değerler eğitimi sürecindeki ve okul kültürü inşasındaki uygulamalarını çok boyutlu bir liderlik perspektifiyle ele alan bu araştırmada, elde edilen bulgular alan yazındaki temel çalışmalarla bütüncül bir yaklaşımla tartışılmıştır.

Manevi derinlik Indrawati ve arkadaşları (2024) ile Lahagu (2025) çalışmalarında, yöneticinin manevi değer derinliğinin çocukların değerleri edinmesindeki belirleyici rolünün; “değer odaklı okul kültürü inşası” ile “eğitiminin manevi derinliği ve örnekliği”nin bütünleşmesiyle anlam kazandığı görülmektedir. Araştırmamızda ulaşılan sonuçlar bu teorik çerçeveyi doğrular niteliktedir; çünkü yöneticinin kendi yaşamında otantik bir şekilde sergilediği manevi derinlik, değerlerin sadece kağıt üzerinde kalmayıp okul ikliminin organik bir parçası haline gelmesini sağlamaktadır. Liderin içselleştirdiği bu değer dünyası, kurumsal süreçleri harekete geçiren görünmez bir güce dönüşürken yöneticinin uygulamadaki başarısını da doğrudan beslemektedir.

Bu içsel gücün yönetsel boyuttaki yansıması ise kendini inanç düzeyinde göstermektedir. Öz yeterlik inancı Leithwood (2007) ve Jantzi (2008) çalışmalarında, yöneticinin öz yeterlik inancının çocukların değerleri öğrenme sürecini etkilediğine ilişkin bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Araştırma bulgularımızın da desteklediği üzere, okul liderlerinin kendi yeteneklerine dair geliştirdikleri güçlü öz yeterlik inancı, okulun vizyonunu ve değerlerini hayata geçirme kapasitelerini doğrudan şekillendirerek karmaşık süreçlerin yönetiminde bir kaldıraç görevi üstlenmektedir. Kendi yönetsel becerilerine inanan yöneticilerin, değerler odaklı bir kurumsal yapıyı daha dirençli ve kararlı bir şekilde inşa ettikleri anlaşılmaktadır.

Bu inanç ve kararlılıkla şekillenen yapı, nihayetinde paydaşların davranışlarını yönlendiren ortak bir iklime



dönüşür. Kurum kültürü Peterson & Deal (1998); Işık (2018); Tahir ve arkadaşları (2020) çalışmalarında, eğitim kurumlarında yöneticilerin değerler temelli bir kültür inşa etme sorumluluğunun ne denli kritik olduğunu ortaya koymaktadır. Kültür, kendiliğinden oluşan bir olgu değil; liderin semboller, ritüeller, vizyoner duruş ve iş birliğine dayalı uygulamalarla adeta bir mimar gibi ilmek ilmek işlediği dinamik bir süreçtir. Araştırmamızda saptanan kurum kültürü inşası, değerler eğitiminin kalıcılığı ve etkililiği için koruyucu ve sürdürülebilir bir şemsiye vazifesi görmektedir.

Söz konusu kültürün okul duvarlarını aşarak tabana yayılması ve toplumsal düzeyde karşılık bulması ise ancak etkili bir koordinasyonla mümkündür. Paydaşlarla işbirliğini yönetme (Düzgün, 2024; Demirkaya ve ark., 2023; Yurtseven ve ark., 2023) çalışmalarında, okul yöneticisinin paydaşlarla iş birliğini yönetme becerisinin; öğretmenler ve diğer paydaşlarla kurulan etkileşim yoluyla okul kültürü inşasının temel bir bileşeni olduğu ve özellikle değerler eğitimi bağlamında okul-aile koordinasyonu ile iletişim süreçlerinin yönetilmesinin eğitim kalitesi ve değer aktarımındaki başarı üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Araştırmamızın verileriyle tam bir sinerji oluşturan bu durum, paydaş iş birliğini stratejik bir yönetim hamlesi olarak gören yöneticilerin, okuldaki ortak değer iklimini çok daha güçlü temeller üzerine kurduğunu kanıtlamaktadır.

Tüm bu süreçlerin merkezinde yer alan yöneticinin, paydaşları etrafında toplayabilmesi ise kurumsal kimliğiyle sergilediği tutarlılığa bağlıdır. Rol model olma Ata-Çiğdem ve ark.(2020) ile Aydoğan ve ark. (2023) çalışmalarında, okul yöneticilerinin rol model olma işlevinin; etik ve ahlaki değerleri temsil etmenin yanı sıra teknolojik dönüşüm süreçlerinde vizyoner bir rehberlik sergileyerek öğretmenlere yön vermesiyle, hem değerler eğitiminin başarısı hem de okul kültürünün inşasında belirleyici bir unsur olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yöneticiler, dürüstlük ve adalet gibi evrensel insani değerlerin koruyuculuğunu üstlenirken aynı zamanda çağdaş dünyadaki yenilikçi adımlara da öncülük ederek iki yönlü bir modellik rolü gerçekleştirmekte ve araştırmamızda ulaşılan "örnek olma" profilini pekiştirmektedir

Son olarak, inşa edilen bu çok boyutlu değerler sisteminin ve kurumsal yapının yozlaşmadan korunması, sistemli bir takip mekanizmasını zorunlu kılar. Okul sistemini denetleme (Shapiro & Stefkovich 2016; Sensenig, 2011) çalışmalarında, okul yöneticisinin okul sisteminin ahlaki bütünlüğünü denetleme rolünün; mesleki etik ve bakım etiği gibi çok boyutlu yaklaşımlar çerçevesinde ele alınması gerektiği ve yöneticinin kişisel bütünlüğü ile kurumsal ahlaki yapı arasındaki güçlü bağın, okul kültüründe etik standartların korunmasında ve sistemin bütünlüğünün sağlanmasında belirleyici olduğu görülmektedir. Araştırmamızın bulgularıyla bütünleşen bu nihai aşama, yöneticinin denetim işlevini mekanik bir idari cezalandırma aracı olarak değil, okulun ahlaki pusulasını sürekli olarak hizalama, kurumsal bütünlüğü koruma ve etik sapmaları önleme süreci olarak konumlandığını ortaya koymaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada değerler eğitimi bağlamında okul müdürlerinin rolü, görüşleri, benimsedikleri liderlik yaklaşımları ve uygulama pratiklerini incelemek amacıyla sistematik derleme çalışması gerçekleştirilmiştir. Yayın seçim süreci sonucunda Türkiye’de son 10 yılda yayımlanan 22 özgün araştırma makalesi incelenmiştir. Türkiye’de değerler eğitimi ve okul yöneticiliği üzerine yapılan bilimsel çalışmalar özellikle son yıllarda



belirgin bir artış göstermiştir. İncelenen yayınların büyük bir çoğunluğun, paydaş görüşlerini ve yönetsel deneyimleri derinlemesine ortaya koymaya imkan tanıyan nitel araştırma desenine (olgubilim ve durum çalışması) sahiptir. Nicel araştırmaların ise bu yönelimleri istatistiksel ve ilişkisel modellerle desteklediği belirlenmiştir.

Bu sistematik derleme sonucunda, değerler eğitimi sürecinde müdürlerin rolüne ilişkin elde edilen çıkarımlar şunlardır:

- Okul yöneticilerinin sahip oldukları kişisel değerler, manevi derinlikleri ve ahlaki öznel inançları; okuldaki değerler eğitimi sürecini şekillendirmektedir.
- Müdürlerin manevi ve ruhsal liderlik özellikleri, okul ortamında iş değerleriyle bütünleşerek yönetsel süreçlerde ahlaki bir adanmışlık sağlamaktadır.
- Yöneticilerin değerler eğitimine ilişkin mesleki öz-yeterlik inançlarının yüksek olması, karakter eğitimi uygulamalarının kurumsal düzeyde sürdürülebilirliğini desteklemektedir.
- Okul müdürünün değerler eğitimi sürecine eylem ve söylem bütünlüğü sergileyen canlı birer rol model olarak katılması; okuldaki karakter inşasını desteklemekte, okul ikliminde öğretmenlerin kurumsal adalet algılarını ve meslek ahlakı bilinçlerini yükselterek psikolojik ve davranışsal olarak güçlendirilmesini sağlamaktadır.
- Okul müdürünün öğretmenler, veliler ve çevreyle kurduğu güçlü iş birliği ile okulda inşa ettiği kurum kültürü, değerler eğitiminin başarısını etkilemektedir.
- Müdürlerin; özel okullardaki ticari baskılara, not adaletsizliklerine, devlet okullarındaki aile ilgisizliğine, akran zorbalığına ve kurumsal yıpranmalara karşı okuldaki ahlaki bütünlüğü denetleme noktasındaki performansı ve etik muhafızlığı, sistemin bozulmadan yürütülmesini sağlayan temel bir unsurdur.

Okul müdürlerinin değerler eğitimi sürecindeki rollerine ilişkin gerçekleştirilen bu sistematik derleme çalışmasından elde edilen sonuçlar doğrultusunda; araştırmacılar, politika yapıcılar ve uygulayıcılar için geliştirilen yapısal öneriler şunlardır :

1) Araştırmacılar için Öneriler

- Alanyazında değerler eğitimi ve okul yöneticiliği üzerine yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğunun nitel yöntemlerle sınırlı kaldığı görülmektedir. Gelecek çalışmalarda, nicel ve nitel veri toplama araçlarının bir arada işe koşulduğu karma yöntem desenlerinin kullanılması; ayrıca yapısal eşitlik modelleri ve çoklu doğrusal regresyon analizleriyle süreci etkileyen çeşitli değişkenler arası neden-sonuç ilişkilerinin daha geniş evrenlerde test edilmesi önerilmektedir.
- Mevcut araştırmaların ağırlıklı olarak nitel yaklaşımla betimsel veya genel durum saptamalarına odaklandığı görülmektedir. Araştırmacılara ülkemizdeki güncel gelişmeler doğrultusunda; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli gibi güncel eğitim politikalarının yansımaları, okuldaki şiddet olayları, mesleki itibar tartışmaları, yapay zeka ve teknoloji kullanımı gibi konularda okul yöneticilerinin karşılaştıkları etik ikilemler gibi olguların boylamsal ve derinlemesine olgubilimsel tasarımlarla incelenmesi önerilmektedir.



2) Politika Yapıcılar için Öneriler

- Milli Eğitim Bakanlığı ve ilgili politika yapıcı kademeler tarafından; okul yöneticilerine yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinde "Eğitim Yönetimi Etiği", "Ruhsal/Manevi Liderlik" ve "Değer Odaklı Kurum Kültürü İnşası" gibi tematik formasyon programlarının sağlanması, okul yöneticilerinin manevi ve ahlaki derinliklerini arttıracak çeşitli mekanizmaların geliştirilmesi önerilmektedir.
- Okul yöneticilerinin değer aktarım süreçlerinde en fazla aile ilgisizliği, öğrenci direnci ve ticari ya da toplumsal baskılar gibi dışsal faktörlerden kaynaklı zorluklar yaşadığı saptanmıştır. Politika yapıcıların, okullarda yürütülen değerler eğitimi süreçlerini yasal ve kurumsal olarak koruma altına alacak mekanizmalar geliştirmesi; müdürlerin okul, aile ve çevre işbirliğini daha esnek ve güçlü şekilde yürütebilmeleri için stratejik uygulama kılavuzları ile mevzuat desteği sağlaması önerilmektedir.

3) Uygulayıcılar (Okul Yöneticileri) için Öneriler

- Okul müdürlerinin manevi ve ruhsal derinliklerinin, sergiledikleri etik tutarlılığın okul iklimini doğrudan şekillendirdiği ve öğretmenlerin kurumsal adalet algılarını yükselttiği saptanmıştır. Uygulayıcı konumundaki okul yöneticilerinin; adalet, dürüstlük, şeffaflık ve liyakat ilkelerini tüm yönetsel kararlarında somutlaştırması, bu yolla okul toplumuna canlı birer rol model olmaları önerilmektedir.
- Yöneticilerin değerler eğitimi koordine etme ve yürütme konusundaki içsel öz yeterlik inançları kurumsal başarının anahtarını oluşturmaktadır. Okul yöneticilerinin; demokratik ve dağıtımçı liderlik yaklaşımlarını benimseyerek yetki ve sorumlulukları öğretmenlerle paylaşması, mesleki yeterliklerini sürekli güncel tutması ve örgütsel değerleri okul paydaşlarıyla birlikte anlamlandırarak kalıcı bir kurum kültürüne dönüştürme noktasında inisiyatif alarak kararlılık kararlılık sergilemesi önerilmektedir.



KAYNAKÇA:

- Adıgüzel, F., Arı, B., Sarı, H., & Sarı, Ö. (2024). Değerler eğitiminin önemine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri.
- Aksoy, G., & Arastaman, G. (2025). Okul müdürlerinin sahip oldukları değerler ile görevlerine bağlılıkları arasındaki ilişki.
- Aladağ, S., & Akyol, B. (2017). Okul yöneticilerinin okullarda verilen değerler eğitimine ilişkin bakış açıları: Bir durum çalışması. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 5(3), 30–52. <https://doi.org/10.14689/enad.25.1>
- Ansori, Y. Z., Nahdi, D. S., Juanda, A., & Santoso, E. (2024). Developing the character of elementary school students through values-based leadership. AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan, 16(4), 4815–4826. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v16i4.5513>
- Arthur, J. (2022). The Jubilee Centre framework for character education in schools. University of Birmingham, Jubilee Centre for Character and Virtues.
- Ata-Çiğdem, F., Çiğdem, M., & Sezer, Ş. (2020). Okul yöneticilerinin mesleki gelişiminde Eğitim 4.0 uygulamalarından nasıl yararlanılabilir? Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi (EKUAD), 6(3), 101–115. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekuat/issue/58189/800030>
- Aydoğan, İ., Şahin, S., & Sarpkaya, R. (2023). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okul iklimi üzerindeki etkisi. Akademik Düşünce Dergisi, 4(2), 1–22. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aded/issue/82276/1381395>
- Babaoğlu, E., & Oralı, G. (2025). Okul müdürlerinin yöneticilik anlayışları: Okul müdürlerinin görüşleri üzerine nitel bir araştırma.
- Balat, G. U. (2012). Okul öncesinde değerler eğitimi. G. U. Balat (Ed.), Okul öncesinde değerler eğitimi ve etkinlik örnekleri içinde (ss. 2–32). Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall.
- Berk, B., Demirer, S., & Dak, N. (2025). Okul yöneticilerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne yönelik oluşturdukları metaforların analizi.
- Berkowitz, M. W. (2021). PRIMED for character education: Six design principles for school improvement. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003144069>
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Harvard University Press.
- Brooks, J. S., & Normore, A. H. (Eds.). (2023). The foundations of educational leadership: Foundations of ethical practice. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003141440>
- C Morales, J. (2022). Transformational Leadership and Teacher Work Motivation in Private Educational Institutions. International Journal of Research Publications, 105(1). <https://doi.org/10.47119/ijrp1001051720223687>
- Chaudhary, A. A., Ali, N. Z., Maqsood, N., Nasarullah, A., & Calimlim, R. J. F. (2024). The influence of emotional intelligence in educational leadership and school climate. Journal of Education and Social Studies, 5(2), 453–461. <https://doi.org/10.52223/jess.2024.5225>
- Cooke, A., Smith, D., & Booth, A. (2012). Beyond PICO: The SPIDER tool for qualitative evidence synthesis.



- Qualitative Health Research, 22(10), 1435–1443. <https://doi.org/10.1177/1049732312452938>
- Culduz, M. (2023). The impact of educational leadership in improving the learning experience. Multidisciplinary Perspectives on Cross-Border Relationship and Leadership içinde (ss. 168–189). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-8332-9.ch008>
- Çakın, K. (2022). Okul müdürlerinin mesleki etik ilkelere uygunluk düzeyleri ile okul kültürü arasındaki ilişki.
- Çakın, K., & Özdemir, Y. (2020). Okul yöneticilerinin karakter eğitimi yeterlik inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. Değerler Eğitimi Dergisi, 18(40), 75–102. <https://ded.dem.org.tr/tr/pub/issue/59030/851675>
- Çalışıcı Çelik, M., & Kırıl, B. (2018). Öğretmenlik mesleğine saygıya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri.
- Çaylı, B., & Çaylı, H. (2022). Okullarda yaşanan şiddet olaylarının çözümüne yönelik yönetici öğretmen ve veli görüşleri.
- Çelik, H., & Koşar, D. (2024). Okul yöneticilerinin örgütsel değerlerinin okul toplumuna yansımalarına ilişkin fenomenolojik bir araştırma.
- Çelik, V. (2003). Eğitimsel liderlik. Pegem Akademi.
- Çimen, B., & Karadağ, E. (2019). Özel okul müdürlerinin etik davranışları üzerine bir araştırma.
- Darnell, C. A., & Kristjánsson, K. (2020). Virtues and virtue education in theory and practice: Are virtues local or universal?. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003112259>
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2016). Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes, and promises (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Demirkaya, H., Köprülü, F., & Yazıcı, K. (2023). Okul yöneticilerinin değerler eğitimi sürecindeki rollerine ilişkin öğretmen görüşleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 31(4), 723–736. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/80571/1283621>
- Dilmaç, B., & Ulusoy, K. (2014). Değerler eğitimi (2. baskı). Pegem Akademi.
- Düzgün, H. (2024). Değerler eğitiminde okul-aile iş birliğinin rolü üzerine bir inceleme. Sosyal Gelişim Dergisi, 2(1), 15–28.
- Ekşi, H., & Katılmış, A. (2014). Değerler eğitimi: Kuram ve uygulama. Pegem Akademi.
- Engür, A., & Sabancı, A. (2025). Mesleki ve teknik ortaöğretim müdürlerine özgü bir yeterlik çerçevesi.
- Ergün, M., & Çınar, H. (2016). Bilim Sanat Merkezi yöneticilerinin değer kavramı belirlenmesine yönelik görüşleri.
- Erkoç, N., Öztaban, A., & Kırıl, B. (2024). Okul müdürlerinin etik olan ve etik olmayan davranışları ile değer söylemlerinin öğretmen güçlendirme bağlamında incelenmesi.
- Fullan, M. (2015). The new meaning of educational change (5th ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M. (2021). The right drivers for whole system success. Solution Tree Press.
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2017). An introduction to systematic reviews (2nd ed.). SAGE.
- Gül, İ., & Saraç, G. (2018). Okul müdürlerinin demokratik tutumları.
- Hanafiah, H., Kushariyadi, K., Wakhudin, W., Rukiyanto, B. A., Wardani, I. U., & Ahmad, A. (2024). Character education's impact on student personality: Curriculum and school practices review. At-Ta'dib, 19(1), 51–69. <https://doi.org/10.21111/attadib.v19i1.12047>



- Higgins, J. P. T., Thomas, J., Chandler, J., Cumpston, M., Li, T., Page, M. J., & Welch, V. A. (Eds.). (2019). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions* (2nd ed.). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119536604>
- Indrawati, S., Ananda, R., & Ifrianti, S. (2024). Exploring values education in early childhood education: A school culture perspective. *Didaktika Pedagogia*, 5(2), 108–117.
- Işık, İ. (2018). Review and analysis of the role of the principal in shaping a school culture. *International Journal of Educational Spectrum*, 1(1), 1–15.
- Karadağ, M., & Dağlı, G. (2021). İmam Hatip Liselerinde ruhsal liderlik ile akademik başarı arasında okul kültürünün aracılık rolü. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 341–362. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9423>
- Kılıç, A., & Yılmaz, M. (2023). Eğitimde Ahlâki Liderlik Teorisi: Nitel Bir Araştırma.
- Koç, M. B. (2023). Özel okulda görev yapan yöneticilerin idealizm gerçeklik bağlamında yaşadıkları temel ikilemler.
- Lahagu, A. (2025). Exemplary hope spirituality displayed by Christian religious education teachers to students. *Didaktika Pedagogia*, 6(1), 1–13.
- Leithwood, K. (2007). The emotional side of school leadership: A neglected aspect of our work. *ELPS Faculty Publications*, 3. https://scholarworks.sjsu.edu/elps_pub/3
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496–528. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321501>
- Maputra, Y., Susanti, M., Afrinaldi, A., & Dwi Maputra, S. (2024). A positive school climate based on the reinforcement of Islamic values. *Islam Realitas: Journal of Islamic and Social Studies*, 10(2), 147–157. https://doi.org/10.30983/islam_realitas.v10i2.8665
- Mehmood, T., Taresh, S., Hafizah, D., & Hassan, C. (2023). The role of interpersonal skills of school principals in optimizing positive school climate. *International Journal of Emerging Issues in Social Science, Arts, and Humanities*, 1(2), 38–54. <https://doi.org/10.60072/ijeissah.2023.v1i02.003>
- Nucci, L. P., & Narvaez, D. (Eds.). (2008). *Handbook of moral and character education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203931431>
- Ömeroğlu, E. (Ed.). (2016). *Okul öncesi dönemde karakter ve değerler eğitimi: Teoriden uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(n71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Sary, F. P., Farihin, A., Tamam, B., Prasetyo, A. P., & Rahmatika, A. F. (2024). The influence of leadership on factors related to teachers in Islamic boarding schools. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 8(5), 26–39. <https://doi.org/10.55214/25768484.v8i5.1628>
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Anı Yayıncılık.
- Sensenig, K. J. (2011). *The relationship between the practice of faith and the internal and external lived experience of leadership* (Doktora tezi, The Pennsylvania State University). ProQuest Dissertations and Theses



Global.

Serin, Y., & Şengün, C. (2023). Okul müdürlerinin öğretmen görüşlerine göre dağıtımcı liderliği gerçekleştirme düzeyleri.

Shapiro, J. P., & Stefkovich, J. A. (2016). Ethical leadership and decision making in education. Routledge.

Shapiro, J. P., & Stefkovich, J. A. (2022). Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas (5th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003141419>

Stefkovich, J., & Begley, P. T. (2020). Ethical school leadership: Defining the "best interests of students" in an international context. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(4), 605–621. <https://doi.org/10.1177/1741143219846124>

Surtini, S., & Muhtar, T. (2024). Teachers' pedagogic competence in strengthening character education of students in elementary schools. *Jurnal Paedagogy*, 11(3), 568–579. <https://doi.org/10.33394/jp.v11i3.11904>

Sutisna, A., Khoriah, A., Juhartono, J., & Norman, E. (2024). Transformational leadership and team synergy in improving communication. *MES Management Journal*, 3(3), 194–205. <https://doi.org/10.56709/mesman.v3i3.551>

Tahir, L. M., Musah, M. B., & Ali, M. F. (2020). The relationship between leadership and school culture. *Proceedings of the 1st International Conference on Information Technology and Education (ICITE 2020)* içinde. Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201214.234>

Uyanık Balat, G., & Balaban Dağal, A. (2009). Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri. Kök Yayıncılık.

Uzun, N., Uzun, S., & Nural, E. (2024). Okul yöneticilerinin değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi.

Widya Wanti, M., & Darmawan, D. (2024). The influence of school culture on the character of junior high school students. *Journal of Islamic Elementary Education*, 2(2), 201–214. <https://doi.org/10.32806/islamentary.v2i2.577>

Yavuz, M., Dilmaç, B., & Derinbay, D. (2015). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin sahip oldukları değerlerin demografik özellikleri açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 241–269. <https://ded.dem.org.tr/tr/pub/issue/26107/275069>

Yaylacı, A. F., & Beldağ, A. (2015). Karar verme sürecinde okul yöneticileri ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(30), 263–287. <https://ded.dem.org.tr/tr/pub/issue/26108/275083>

Yurtseven, R., Akın, S., & Tanrıöğen, A. (2023). İlkokul müdürlerinin okul kültürü oluşturmadaki rollerinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 24(2), 856–901. <https://doi.org/10.29299/kefad.1189419>





İngilizce Öğretmen Adaylarının İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde (EFL) Aksan Çeşitliliğine Yönelik Algıları ve Gelecek Yönelimleri: Trabzon Çalışması.

Safa Emre Şen

Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, safaemre_sen23@trabzon.edu.tr, 0009-0004-1055-6683

Özet

Modern küreselleşme çağında, İngilizcenin rolü belirli uluslara ait bir araç olmaktan çıkıp, çeşitli sosyodilbilimsel bağlamlarda çok çeşitli konuşurlar tarafından kullanılan küresel bir ortak dile (ELF) dönüşmüştür. Bu değişim, özellikle geleneksel olarak "ana dili İngilizce olan" konuşurların aksanlarına atfedilen prestij açısından, İngilizce Öğretimi (ELT) üzerinde önemli etkilere sahiptir. Birçok kişi "Ana Dil Konuşuru Merkezçiliği" (Native Speakerism) akımına yönelmekte ve daha samimi/özgün gördükleri için çoğunlukla İngilizcenin "İç Halka" (Inner Circle) varyantlarına eğilim göstermektedir. Diğer taraftan, bazı insanlar ise İngilizcenin küresel bir dil olması sebebiyle tüm aksanlara açık olması gerektiğini savunarak daha açık bir yaklaşım benimsemektedir. Öğrencilerin aksanlara yönelik tutumlarını incelemek amacıyla çok sayıda araştırma yapılmış olsa da, öğretmen adaylarının görüşleri ve geleceğe yönelik yönelimleri hakkında hala sınırlı sayıda kaynak bulunmaktadır. Bu boşluktan yola çıkan bu araştırma, İngilizce öğretmen adaylarının farklı İngilizce aksanlarına ilişkin görüşlerini ve geleceğe yönelik pedagojik yönelimlerini inceleyerek sınıf içi önceliklerini etkileyen psikolojik ve mesleki faktörleri araştırmaktadır. Geleceğin eğitimcileri olarak bu öğretmen adayları, geleneksel dilsel hiyerarşiler ile Dünya İngilizceleri (World Englishes) yönündeki modern hareket arasında kritik bir noktada durmaktadır. Çalışma, katılımcıların tutumlarının derinliğini yakalamak için nitel bir araştırma yöntemini benimsemektedir. Veriler, Trabzon Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören sekiz son sınıf İngilizce Öğretmenliği (ELT) öğrencisiyle gerçekleştirilen görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcılardan kendi dilsel kimlikleri, ana dili İngilizce olmayan konuşurların aksan yeterliliklerine ilişkin algıları ve gelecekteki telaffuz öğretimine yönelik hedefledikleri öğretim stratejileri üzerinde düşünmeleri istenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının çok çeşitli aksanlara yer vermek yerine çoğunlukla standart bir aksan kullanmayı tercih ettiklerini göstermektedir. Bu durum çoğunlukla kafa karışıklığını önleme ve netliği sağlama amacından kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte, önemli sayıdaki katılımcı; kültürel çeşitlilik sağlamak, farkındalığı artırmak ve öğrencilerini küreselleşen dünyaya ve bu dünyanın farklılıklarına hazırlamak amacıyla sınıflarında farklı aksanlara yer verme konusunda istekli davranmıştır.

Anahtar Kelimeler: İngilizce öğretmen adayları, Aksan çeşitliliği, Ortak Dil olarak İngilizce (ELF), Dünya İngilizceleri, Pedagojik yönelimler

Pre-Service English Teachers' Perceptions and Future Orientations Towards Accent Diversity in EFL: Trabzon Case

Safa Emre Şen

Undergraduate Student, Trabzon University, Fatih Faculty of Education, safaemre_sen23@trabzon.edu.tr, 0009-0004-1055-6683

Abstract

In the modern era of globalization, the role of the English language has shifted from a tool belonging to specific nations to a global lingua franca (ELF) utilized by a diverse range of speakers across various sociolinguistic contexts. This shift has significant implications for English Language Teaching (ELT), particularly regarding the prestige traditionally assigned to "native-speaker" accents. A variety of people are oriented toward 'Native Speakerism', they are mostly leaning toward the 'Inner Circle' of English because they perceive it as more genuine. On the other hand, number of people have more of an open approach, because it is the global language they see English open to all accents. Although there have been number of research studies conducted in order to explore students attitude toward accents, there are still limited sources



about pre-service teachers views and future orientations. Inspired by this gap this research study investigates the views and future pedagogical orientations of pre-service English teachers concerning diverse English accents, exploring the psychological and professional factors that influence their classroom priorities. As future educators, these pre-service teachers stand at a critical point between traditional linguistic hierarchies and the modern movement toward World Englishes. The study adopts a qualitative research method to capture the depth of participants' attitudes. Data were gathered through interviews conducted with eight senior-level ELT students enrolled in the Department of Foreign Language Education at Trabzon University. The participants were asked to reflect on their own linguistic identities, their perceptions of non-native accent competence, and their intended instructional strategies for future pronunciation teaching. The study findings show that pre-service teachers mostly prefer using a standard accent rather than having a wide variety of accents. This situation mostly stems from the purpose of avoiding confusion, ensure clarity. However, considerable numbers of participants were eager to involve different accents in their classrooms to provide cultural diversity, promote awareness and to prepare their students to the globalized world and its differences.

Keywords: Pre-service English teachers, Accent variation, English as a Lingua Franca (ELF), , World Englishes, Pedagogical orientations

INTRODUCTION

In the contemporary era of globalization, the role of the English language has shifted from a tool belonging to specific nations to a global lingua franca (ELF) utilized by a diverse range of speakers across various sociolinguistic contexts. This shift has significant implications for English Language Teaching (ELT), particularly regarding the prestige traditionally assigned to "native-speaker" accents. Today, pre-service English teachers stand at a critical crossroads between traditional linguistic hierarchies—often referred to as "Native Speakerism"—and the modern movement toward World Englishes. Understanding their perceptions is essential, as their attitudes toward accent variation will ultimately dictate their future classroom priorities, selection of materials, and pronunciation standards.

Several studies have explored how pre-service and in-service teachers perceive accent diversity, non-native competence, and the instructional role of ELF:

Research using quantitative profiling indicates a complex gap between teacher beliefs and practical experience. While less experienced pre-service teachers often hold idealistic, open views regarding the teachability of pronunciation, those with more practical exposure—such as studying abroad and practice teaching—tend to be significantly harsher when evaluating non-native speech, frequently downgrading speakers for their accentedness (Tsunemoto et al., 2023).

Survey data examining teacher cognition regarding standard paradigms—such as General American (GA) and Received Pronunciation (RP)—shows that teachers generally work hard to achieve a native-like accent themselves. Furthermore, teaching experience is strongly correlated with high favorability toward standard varieties. Strikingly, over 30% of educators explicitly state they would refuse to incorporate non-standard L1 or L2 accents into their listening or pronunciation lessons. (Tsang, 2025).

Qualitative data regarding instructional materials reveals a sharp contradiction in trainee preferences. An overwhelming majority of future teachers prefer native speakers for listening activities, equating their speech with "accuracy" and "purity." However, over two-thirds of these same trainees acknowledge that exposure to non-native accents is a pragmatic necessity for real-life global communication and future career prospects. (Karakaş, 2019).



In the Turkish EFL context, qualitative dyadic research confirms that pre-service teachers hold strong native-speakerist biases. They accord high status to Inner Circle accents—calling them "legendary"—while reacting negatively or with irritation to Outer Circle varieties (Çeçen & Tülüce, 2019). Additionally, they view their own variety (Turkish English) as highly intelligible *only* because it is familiar, rather than viewing it as an inherently valid global variety

Although a number of research studies have been conducted in order to explore students attitude toward accents, there is still limited sources about pre-service teachers views and future orientations. Inspired by this gap this research study investigates the views and future pedagogical orientations of pre-service English teachers concerning diverse English accents, exploring the psychological and professional factors that influence their classroom priorities. As future educators, these pre-service teachers stand at a critical point between traditional linguistic hierarchies and the modern movement toward World Englishes

Based on this, the study aims to answer the following research questions:

- 1) What are pre-service teachers' attitudes toward different English accents ?
- 2) How do pre-service English teachers approach the use of diverse English accents in their future classroom practices?

METHODOLOGY

Research Design

This study adopts a qualitative research design to explore pre-service English teachers' perceptions and future orientations toward accents diversity in EFL. A qualitative approach was preferred as it allows for an in-depth understanding of participants' experiences, challenges, and perspectives. The study aims to capture participants' feelings and future plans about accent diversity in their English classrooms.

Setting and Sample

The study was conducted at a state university located in the northeastern region of Türkiye, within a pre-service English teacher training program. The participants were pre-service English language teachers enrolled at the initial teacher training programme. They were conducting their practicum at the time of the study.

A total of 8 participants voluntarily took part in the study, consisting of 4 female and 4 male students.

Data Gathering Instrument

The data were collected through a semi-structured interview form consisting of two open-ended questions.

The interview questions were developed by the researcher based on a review of the relevant literature. The researcher devised interview questions aligning with the research questions of the study. To ensure clarity and content relevance, expert opinion was obtained from one field specialist, and minor revisions were made accordingly. The questions were asked in Turkish. The final version covers the following three questions translated in English:



1. Can you distinguish different accents? If so, why or if not? How do you feel when you hear different accents?
2. Do you think different accents should be used in classroom materials? Will you use different accents in your own lessons in the future, or will you have a standard accent?

Data Gathering and Analysis

The data were collected through semi-structured interviews conducted in Turkish. Turkish rather than English was preferred to help the participants express their ideas more clearly and comfortably. Still, codemixing was also allowed for those who wanted to use both Turkish and English. Each interview lasted approximately between 5-7 minutes. They were audio-recorded with the permission of the interviewees. The interviews were held in the school cafeteria in the faculty.

The collected data were analyzed using content analysis. First, the interview data were read several times to ensure familiarity. Then meaningful units were identified and coded. Similar codes were grouped into themes. Finally, the themes were interpreted in line with the research questions to better understand participants' experiences and suggestions regarding the practicum process. Findings were also supported with illustrative excerpts from the interview transcripts.

FINDINGS AND DISCUSSION

FINDINGS

The study identified three tables regarding the preferences of pre-service teachers on accents.



Table **1=Question**
Comprehensive Summary of Participants' Accent Recognition and Perceptions

1

Participant	Basis for Recognition	Recognition Level	Perception of Accents	Emotional Response
(P1)	Linguistic background	High	British accent seen as elegant	Positive
(P2)	Media exposure	High	American = relaxed; British = strict	Neutral
(P3)	Awareness of L1 influence	Moderate	Accents seen as linguistic variation	Positive
(P4)	Media exposure	High	Some accents perceived as humorous	Positive
(P5)	General exposure	High	Accents linked to social status	Neutral
(P6)	Media exposure	High	Accents seen as understandable and interesting	Positive
(P7)	Media exposure	Moderate	Influenced by media image	Neutral
(P8)	Media + education	High	Variety of cultures	Positive

Note. L1 = first language. Participants are coded as P1–P8 for anonymity.

Accent recognitions of participants were moderately high and more on the positive side. Participants' perceptions showed a wide variety while their basis for recognition seemed mutual on media exposure.

P(1)= “I can distinguish between different accents. Since I study a foreign language, the differences between American and British speech patterns catch my attention. Personally, I like the British accent; I find it more elegant, though this is just my personal opinion. However, it doesn't give the speaker an added value in my eyes



Table

2=Question

2

Comprehensive Summary of Participants' Preferences for Accent Use in Teaching

Participant	Material Preference	Future Teaching Plan	Approach Type	View on Diversity	Main Reason
(P1)	Standard only (American/British)	Standard only	Standard-only	Against	Avoid confusion; ensure clarity
(P2)	Standard preferred	Standard + some accents	Mixed	Moderately supportive	Clarity + limited diversity
(P3)	Standard only	Standard only	Standard-only	Against	Prevent confusion
(P4)	Limited variety	Standard + introduce accents	Mixed	Supportive	Balance clarity and diversity
(P5)	Standard only	Standard only	Standard-only	Against	Avoid confusion
(P6)	Standard primary	Standard + limited exposure	Mixed	Moderately supportive	Global communication; avoid confusion
(P7)	Standard primary	Standard + awareness	Mixed	Supportive	Cultural diversity + clarity
(P8)	Diverse accents	Diverse accents	Diversity-oriented	Strongly supportive	Reduce bias; promote awareness

Note. “Standard” refers primarily to American or British English accents. Participants are coded as P1–P8 for anonymity.

Table 2 indicates that nearly all participants preferred using standard accents in terms of material preference, future teaching plans and approach type. While standard accents were mostly preferred, participants' views on diversity was rather moderate in order to create cultural diversity and ensure clarity.

P(3)=“ I do not use different or varied accents; I use a standard accent. I believe using different accents causes confusion among students. For this reason, I do not prefer using varied accents.”



P(4)=“ I think there should be variety, but it shouldn't be excessive. A standard accent (British or American) should be taught. In my own lessons, I might introduce different accents, but the general course delivery would be in a standard accent.”

Table 3

Comprehensive Summary of Participants' Future Orientations

Material Preference	Main Reasons	Participants
Standard Accent (British and American)	Avoid confusion	P1, P3, P5
Primarily SA+Limited Variety	Balance clarity	P4, P7
	Global communication	P6
	Avoid confusion	P6
	Ensure cultural diversity	P7
Diverse Accent	Reduce bias	P8
	Promote awareness	P8

6 participants out 8 preferred to use standard accents in their future classrooms. Main reason for this was to avoid confusion among the students. While 3 participants only allowed limited variety in order to ensure cultural diversity and provide healthy communicative skills worldwide. Only 1 participant preferred to use diverse accents, reasoned to reduce bias and promote awareness.

P(6)=“ Due to the effects of globalization and English being a global language, I believe there should be a standard accent in lessons. In my own classes, I would definitely use a standard accent, though I might introduce different accents for the sake of diversity and cultural enrichment. Ultimately, however, I would use a standard accent to avoid causing any confusion.”

In conclusion findings show that pre-service teachers mostly prefer using a standard accent rather than having a wide variety of accents. This situation mostly stems from the purpose of avoiding confusion, ensure clarity. However, considerable numbers of participants were eager to involve different accents in their classrooms to provide cultural diversity, promote awareness and to prepare their students for the globalized world and its differences.



DISCUSSION

The aim of this study was to explore pre-service English teachers' perceptions and future orientations towards accent diversity in EFL. The findings showed that pre-service teachers' accent recognition is moderately high and generally positive, with media exposure acting as the mutual basis for recognition. However, when it comes to pedagogical application, the findings revealed that the majority of participants explicitly prefer standard American or British accents for their future classroom delivery, materials, and teaching plans. Most participants reported that avoiding confusion among students and ensuring instructional clarity are the primary reasons for choosing standard varieties.

These findings are consistent with previous research. For example, Nagle et al. (2018) state that there is a complex gap between theoretical beliefs and practical pedagogical profiling, noting that as pre-service teachers gain practical exposure, they often default to stricter, harsher linguistic standards. Similarly, global survey data regarding standard paradigms shows that a substantial number of educators (over 30%) explicitly refuse to integrate non-standard varieties into their lessons due to deeply ingrained normative values. In the Turkish context, similar results have been reported. Çeçen and Tülüce (2019) found that Turkish pre-service teachers hold deeply entrenched native-speakerist biases, awarding high professional status to Inner Circle accents while reacting with irritation toward Outer Circle varieties. In addition, qualitative data regarding instructional materials highlights a persistent "real-life" paradox, where trainees overwhelmingly prefer native models for classroom activities while simultaneously acknowledging that exposure to non-native accents is a pragmatic necessity for global communication.

However, this study also adds some new insights. Unlike some previous studies that portray future educators as entirely bound by native-speakerism, the findings show that a considerable number of participants are genuinely eager to involve different accents in their future classrooms. Many trainees advocated for a balanced approach, intending to use standard delivery as a primary tool while introducing limited non-standard varieties to provide cultural enrichment and reduce bias. This suggests that modern pre-service teachers are actively looking for a compromise that allows them to prepare their students for a globalized world without sacrificing classroom clarity.

RESULT AND IMPLICATIONS

Implications

Based on these findings, several pedagogical implications can be suggested. Teacher education programs and curriculum designers should provide pre-service teachers with concrete pedagogical tools to safely introduce accent variation without the fear of causing classroom confusion. In addition, instructional materials should be updated to include balanced global examples that normalize World Englishes and ELF paradigms. Educational policymakers should also focus on reducing linguistic bias in assessment standards. Training on global communication realities and pronunciation teaching strategies can help future teachers integrate accent diversity more effectively.

This study has some limitations. It was conducted with a small group of senior-level ELT students in a specific regional context at Trabzon University, so the results cannot be generalized to all pre-service teachers across Turkey. Also, the data were based on qualitative self-reports, which may include personal bias. For future



research, larger-scale studies with diverse participant groups across different geographic regions and mixed-method designs are recommended to better understand pre-service teachers' pedagogical orientations.

KAYNAKÇA

- Çeçen, S., & Serdar Tülüce, H. (2019). An investigation of pre-service EFL teachers' attitudes towards speakers from three circles of English. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 123-139. <https://doi.org/10.17263/jlls.547664>
- Karakaş, Ali (2019) .Preferred English accent and pronunciation of trainee teachers and its relation to language ideologies, *PASAA*, 58, Article 10. DOI: [10.58837/CHULA.PASAA.58.1.10](https://doi.org/10.58837/CHULA.PASAA.58.1.10)
- Tsang, A. (2025). EFL listening, pronunciation, and teachers' accents in the present era: An investigation into pre- and in-service teachers' cognition. *Language Teaching Research*, 29(1), 199-220. <https://doi.org/10.1177/13621688211051981>
- Mısır, H., & Gürbüz, N. (2022). 'I like my accent but...': EFL teachers' evaluation of English accent varieties. *Language Awareness*, 31(4), 450-469. <https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1965153>
- Tsunemoto, A., Trofimovich, P., & Kennedy, S. (2023). Pre-service teachers' beliefs about second language pronunciation teaching, their experience, and speech assessments. *Language Teaching Research*, 27(1), 115-136. [10.1177/1362168820937273](https://doi.org/10.1177/1362168820937273)



İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMINA YÖNELİK ÖĞRENCİ MEMNUNİYETİNİN İNCELENMESİ: TRABZON ÜNİVERSİTESİNDE NİTEL BİR ÇALIŞMA

Alpakut Can ÖZDEMİR

Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, alpikutcan_ozdemir24@trabzon.edu.tr, 0009-0006-0973-4408

Özet

Öğrenci memnuniyeti yükseköğretimde çok önemlidir; kurumsal başarının, eğitimsel etkililiğin ve genel program kalitesinin temel bir göstergesi olarak hizmet eder. Alanyazında lisans düzeyindeki deneyimleri ele alan kapsamlı araştırmalar bulunmasına rağmen, lisansüstü öğrenci memnuniyetine odaklanan çalışmalar, özellikle Türkiye’deki bölgesel üniversitelerin İngiliz Dili Eğitimi programlarında oldukça sınırlı kalmıştır. Literatürdeki bu eksikliği gidermek amacıyla gerçekleştirilen bu nitel çalışma, Trabzon Üniversitesi bünyesindeki İngiliz Dili Eğitimi yüksek lisans programına kayıtlı lisansüstü öğrencilerin memnuniyet düzeylerini, akademik algılarını ve yaşanmış eğitim deneyimlerini incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını, birçoğu haftalık olarak çevre illerden ulaşım ile gelen ve çalışan İngilizce öğretmenleri olan altı lisansüstü öğrencisi (4 Kadın, 2 Erkek) oluşturmaktadır. Veriler, ayrıntılı kişisel yansımaları ortaya çıkarmak amacıyla tasarlanmış yapılandırılmış yazılı yanıt formları aracılığıyla toplanmış ve elde edilen nitel veriler sistematik olarak tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular, lisansüstü öğrenci memnuniyetini şekillendiren birbiriyle bağlantılı üç temel temayı ortaya koymuştur: Müfredat ve Akademik İçerik, Akademik Destek ve Danışmanlık ile Kurumsal Kaynaklar ve Fiziki İmkanlar. Katılımcılar, temel derslerin kapsamlı teorik derinliğinden yüksek memnuniyet duyduklarını ifade etmişler ve bölümdeki öğretim üyelerinin son derece destekleyici, teşvik edici ve ulaşılabilir tutumlarından övgüyle bahsetmişlerdir. Buna karşın, yoğun teorik okuma yükü, edinilen teorik bilgilerin gerçek dil sınıflarına pratik olarak uygulanamaması ve kampüs genelinde lisansüstü öğrencilere özel sessiz çalışma alanlarının kısıtlı olması gibi belirgin zorluklar, öğrenci memnuniyetsizliğinin birincil kaynakları olarak belirlenmiştir. Bu önemli bulgulara dayanarak çalışma; bölgesel bağlamda lisansüstü eğitimin genel kalitesini ve sürdürülebilirliğini artırmak adına, yoğun teorik ders yükünün pratik uygulamalarla dengelenmesi ve lisansüstü öğrencilere özel fiziki çalışma alanlarının sağlanması da dahil olmak üzere çeşitli pedagojik ve kurumsal öneriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci Memnuniyeti, İngilizce Öğretmenliği, Lisansüstü Eğitim, Nitel Tasarım, Türkiye

MASTER'S STUDENTS' SATISFACTION WITH THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING PROGRAM: A QUALITATIVE STUDY AT TRABZON UNIVERSITY

Alpakut Can ÖZDEMİR

Undergraduate Student, Trabzon University, Fatih Faculty of Education, alpikutcan_ozdemir24@trabzon.edu.tr, 0009-0006-0973-4408

Abstract

Student satisfaction is crucial in higher education and serves as a key indicator of institutional success, educational effectiveness, and overall program quality. While extensive research addresses undergraduate experiences, studies focusing on graduate student satisfaction remain limited, particularly within English Language Teaching (ELT) programs at regional universities in Türkiye. To address this gap in the literature, this qualitative study explored the satisfaction levels, academic perceptions, and lived educational experiences of Master's students enrolled in the postgraduate ELT program at Trabzon University. The participants consisted of six graduate students (F=4, M=2), many of whom were in-service English language teachers commuting from neighboring cities on a weekly basis. Data were gathered through structured written response forms designed to elicit detailed personal reflections, and the collected qualitative data were systematically analyzed using thematic analysis. The findings revealed three primary, interconnected themes shaping graduate student satisfaction: Curriculum and Academic Content, Academic Support and Mentorship, and Institutional Resources and Facilities. Participants expressed high satisfaction with the comprehensive theoretical depth of the core



courses and praised the highly supportive, encouraging, and accessible attitude of the faculty members within the department. However, distinct challenges such as an overwhelming theoretical reading load, a lack of practical application to real language classrooms, and limited physical quiet study spaces on campus were identified as the primary sources of student dissatisfaction. Based on these significant findings, the study suggests several pedagogical and institutional implications, including balancing heavy theoretical coursework with practical applications and providing dedicated physical study zones for graduate students to enhance the overall quality and sustainability of postgraduate education in regional contexts.

Keywords: Student Satisfaction, ELT, Graduate Education, Qualitative Design, Türkiye

INTRODUCTION

Pursuing a postgraduate degree in language education requires students to move beyond practical teaching skills and develop an academic and research-oriented perspective. In higher education, student satisfaction is considered an important indicator of program quality and institutional effectiveness. Dollar et al. (2014) define student satisfaction as a multidimensional concept shaped by the relationship between students' expectations and their actual educational experiences. For Master's students in English Language Teaching (ELT), satisfaction is particularly significant because many students simultaneously manage professional teaching responsibilities while adapting to the demands of academic research and scientific inquiry. Therefore, the quality of curriculum design, academic support, and institutional resources plays an essential role in shaping their postgraduate experiences.

Previous studies have explored various factors influencing graduate student satisfaction in ELT programs. Dollar et al. (2014), in a qualitative case study conducted with graduate students and faculty members in Turkey, found that curriculum relevance and effective faculty mentorship strongly influence students' perceptions of program quality. Their findings suggest that students value courses that directly contribute to their professional development and research competencies. Similarly, Öksüz Zerey and Özmen (2026) investigating ELT graduate students' experiences through interviews, reported that many students face emotional and academic difficulties during the thesis-writing process. The study emphasized that supportive supervisor-student relationships and effective academic guidance are critical for overcoming these challenges. In addition, Farrell (2021) highlighted the importance of reflective practices in ELT teacher education, arguing that reflection enables graduate students to better understand their academic experiences and professional growth. Together, these studies demonstrate that graduate student satisfaction is influenced by multiple interconnected factors, including curriculum quality, supervisory support, and opportunities for academic development.

Although previous research has identified general factors affecting graduate student satisfaction, there is still limited research focusing specifically on ELT Master's students studying in regional universities in Turkey. Many existing studies mainly focus on large or centrally located institutions, while the experiences of students studying in regional contexts remain underexplored. This issue is particularly important for Trabzon University, which attracts many in-service teachers from surrounding cities such as Giresun, Rize, and Gümüşhane. These students may experience unique challenges related to transportation, time management, access to academic resources, and balancing professional responsibilities with postgraduate education. Exploring their perceptions and satisfaction levels may provide valuable insights into the strengths and areas for improvement within the ELT Master's program at Trabzon University.



Purpose of the Study

Based on this, the present study aims to answer the following research questions:

1. To what extent do the curriculum and teaching methods align with students' professional development expectations?
2. How does the accessibility of academic resources influence the research processes of Master's students?
3. How do Master's students' perceptions of the academic advising process and the departmental communication environment influence their overall satisfaction levels?

METHODOLOGY

Research Design

This study adopted a qualitative research design to explore master's students' satisfaction with the ELT Master of Arts program at Trabzon University. A qualitative approach was considered appropriate because it enables researchers to examine participants' experiences, perceptions, and opinions in depth. The study aimed to investigate students' views regarding the curriculum, academic advising process, supervisory support, and institutional facilities while also identifying the strengths and possible areas for improvement within the program.

Setting and Sample

The study was conducted at Trabzon University, a state university located in the northeastern region of Türkiye, within the English Language Teaching Master of Arts program. The data were collected during the Spring semester of 2026. The participants consisted of six graduate students who were actively enrolled in the program and volunteered to participate in the study. The sample included four female and two male students (F=4, M=2).

The participants represented diverse educational and geographical backgrounds. While some students resided in Trabzon, others commuted from nearby cities such as Giresun, Rize, and Gümüşhane due to their professional responsibilities. Most participants were in-service English language teachers continuing their postgraduate education while working professionally. At the time of data collection, all participants were either at the seminar or thesis stage of their graduate studies.

Convenience sampling was employed in the study because the participants were easily accessible to the researcher within the department. Since the study aimed to obtain detailed and in-depth perspectives rather than produce generalizable findings, a small sample size was considered appropriate for the qualitative nature of the research.

Data Gathering Instrument

The data were collected through a structured written response form consisting of open-ended questions. The instrument was designed to encourage participants to provide detailed reflections regarding their experiences in the ELT master's program. In addition to the main questions, a short demographic section was included to



gather background information such as gender, academic stage, and place of residence.

The questions were developed by the researcher following a review of the related literature and in accordance with the objectives of the study. To ensure clarity, relevance, and content appropriateness, the instrument was reviewed by a field expert, and minor revisions were made based on the feedback received. The final version of the instrument consisted of nine open-ended questions focusing on curriculum quality, academic advising, supervisory support, institutional resources, and overall satisfaction with the program.

Some of the questions addressed issues such as the extent to which the curriculum contributed to participants' professional development, the accessibility of academic resources including libraries and study areas, and the influence of departmental communication and academic advising on students' satisfaction levels. All responses were provided in English.

Data Gathering and Analysis

The data were collected through written responses obtained from the participants using the structured response form. The forms were distributed online, and participants completed them individually. Each participant spent approximately 15 to 20 minutes answering the questions.

The collected data were analyzed through thematic analysis. First, the researcher read the responses several times to become familiar with the data. Then, meaningful units were identified and coded through an open coding process. Similar codes were grouped together to form broader categories and themes related to the participants' experiences and satisfaction levels. The identified themes included issues related to curriculum quality, academic support, accessibility, and institutional resources. To enhance the credibility of the analysis process, the researcher repeatedly reviewed the codes and themes to ensure consistency and coherence.

Finally, the themes were interpreted in relation to the research objectives, and selected participant excerpts were used to support the findings.

FINDINGS AND DISCUSSION

The study identified three main themes regarding master's students' satisfaction and experiences within the ELT program: (1) Curriculum and Academic Content, (2) Academic Support and Mentorship, and (3) Institutional Resources and Facilities. The themes and the related codes are presented in Table 1.



Table 1

Master's Students' Perceptions of the ELT Program

Themes	Codes	Participants
Curriculum and Academic Content	Comprehensive coursework	P1, P3, P4, P5, P6
	Lack of practical applications	P1, P2, P4, P6
	Heavy reading load	P2, P4
Academic Support and Mentorship	Supportive faculty members	P1, P2, P3, P5
	Guidance in research processes	P3, P4, P6
Institutional Resources and Facilities	Adequate library databases	P1, P3, P4, P6
	Limited physical study spaces	P2, P4, P5

The most prominent theme mentioned by the participants regarding their satisfaction was the Curriculum and Academic Context. Most graduate students appreciated the depth of the theoretical knowledge provided in the courses. For instance, P1 emphasized how the comprehensive nature of the program met their academic expectations:

The ELT program here really broadened my academic perspective. The courses cover everything from critical pedagogy to advanced discourse analysis, which makes me feel intellectually fulfilled. (P1)

However, several participants complained about the lack of practical components and the overwhelming reading assignments. P2 highlighted the struggle with this theoretical density and the disconnect from classroom reality:

I find the academic content very rich, but the reading load is sometimes unmanageable. We read dozens of theoretical articles every week, but we rarely discuss how to apply this knowledge to real language classrooms. (P2)

This sentiment was explicitly shared by P6, who noted the following:

The heavy focus on pure theory leaves little room for discovering how to design contemporary language lesson plans. (P6)

Another significant factor influencing student satisfaction was Academic Support and Mentorship. Participants consistently expressed high satisfaction with the helpful and approachable attitude of the faculty members at



Trabzon University. They noted that professors were highly competent in guiding them through complex research methodologies. P3 expressed this positive aspect by stating:

The professors are incredibly supportive. Whenever I struggle with my research design, they take their time to explain the steps. This guidance makes me feel valued as a researcher in this department. (P3)

Furthermore, this mentorship was highlighted as a critical factor for students navigating their thesis topics for the first time. As P4 stated,

The structured research guidance provided by my advisor lessened my anxiety about qualitative data analysis significantly. (P4)

Lastly, participants shared mixed reviews regarding Institutional Resources and Facilities. While the digital infrastructure and access to international academic databases were highly praised, the physical environment of the campus posed some challenges for graduate study. Factors such as limited designated quiet zones or study rooms for master's students were prominent for P4 and P5. As P5 mentioned:

Accessing online journals through the university database is seamless, which is crucial for our literature review. However, finding a quiet, designated study space on campus specifically for graduate students is very difficult. We need better physical facilities to focus on our work. (P5)

Discussion

The aim of this study was to explore ELT master's students' satisfaction with their postgraduate program and the factors that contribute to their experiences. The findings showed that student satisfaction is primarily shaped by three pillars: curriculum design, instructor attitudes, and institutional infrastructure. Most participants reported that well-structured academic content, supportive professors, and adequate digital resources significantly increase their satisfaction, while the lack of practical application and physical study spaces trigger dissatisfaction.

These findings are highly consistent with previous literature in higher education. For example, Richardson (2005) states that postgraduate student satisfaction is heavily dependent on the quality of academic guidance and the relevance of the curriculum to students' professional needs. This aligns directly with the participants' dual focus on rich academic content and the need voiced by P2 and P6 for more practical applications. Similarly, Lizzio et al. (2002) emphasize that students' perceptions of their learning environment and teaching quality are major predictors of overall satisfaction. In this study, the high satisfaction with faculty mentorship at Trabzon University, as highlighted by P3 and P4, confirms that strong instructor-student relationships are vital for positive academic experiences.

In the Turkish context, similar infrastructural challenges have been reported. Karaman and Bakırcı (2010) found that Turkish graduate students often experience dissatisfaction due to a lack of physical infrastructure and space in universities, which directly mirrors the complaints of P2, P4, and P5 regarding the absence of quiet, designated graduate study rooms on campus. On the other hand, the high satisfaction with academic guidance found in this study supports the findings of Zeybek and Tunçer (2020), who highlighted that positive instructor-student communication and academic support significantly boost motivation and success among ELT graduate students in Türkiye.



CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

In conclusion, the findings show that master's students' satisfaction with the ELT program is shaped by a combination of academic, interpersonal, and institutional factors. While the comprehensive curriculum and supportive mentorship from faculty members are the primary sources of satisfaction, the heavy workload, lack of practical application, and physical space limitations stand out as areas that need improvement.

Based on these findings, several pedagogical and institutional implications can be suggested for Trabzon University. First, the ELT department could review its curriculum to better balance theoretical reading loads with practical, school-based tasks or action research tools. Second, the university administration should address the physical limitations highlighted by the students by providing designated, quiet study zones or graduate lounges within the campus or library to facilitate professional academic work.

This study has certain limitations. It was conducted with a small group of six ELT master's students in a single university context; therefore, while these qualitative self-reports provide deep insight into this specific setting, the results cannot be statistically generalized to all graduate programs. For future research, larger-scale mixed-methods designs and longitudinal tracking are recommended to gain a deeper, more comprehensive understanding of the dynamics of postgraduate student satisfaction over time.

REFERENCES

- Dollar, Y. K., Tolu, A. T., & Doyran, F. (2014). Evaluating a graduate program of English language teacher education. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(2), 1-10. <https://doi.org/10.17569/tojqi.09132>
- Farrell, T. S. C. (2021). Reflective practice in ELT teacher education: Meaningful experiences and professional growth. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(4), 312-322. <https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1931239>
- Karaman, S., & Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 94-114. <https://izlik.org/JA56AK27TK>
- Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University students’ perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27(1), 27-52. <https://doi.org/10.1080/03075070120099359>
- Öksüz Zerey, M., & Özmen, K. S. (2026). Navigating the thesis writing process: An analysis of common problems experienced by MA students. *Journal of Further and Higher Education*, 50(5), 1-17. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2026.2626978>
- Richardson, J. T. E. (2005). Instruments for obtaining student feedback: A review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 387-415. <https://doi.org/10.1080/02602930500099193>
- Zeybek, G., & Tunçer, M. (2020). Feelings and problems of being a Turkish ELT graduate student: A qualitative study on graduate student perceptions. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 1(2), 148-171.



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAŞADIĞI OKUMA GÜÇLÜKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Aylin SERÇE

Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, aylin_serce25@trabzon.edu.tr,

0009-0005-2371-190X

Ahmet GÜLAY

*Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, ahmetgulay@trabzon.edu.tr, 0000-
0002-7700-0768*

Özet

Türkçe öğretimi dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceriden oluşmaktadır. Okuma, duyu organları aracılığıyla alınan sembollerin ön bilgiler kullanılarak zihinsel bir işleme tabi tutulması sonucunda metinlerden anlam kurma sürecidir. Öğrenciler bu süreçte atlama, ekleme, tekrar, ters çevirme, telaffuz, duraklama, okuduğu yeri kaybetme ve yanlış okuma gibi hatalar gerçekleştirebilmektedir. Özellikle kırsal bölge okullarında karşılaşılan bu problemlerin ilk okuma yazma sürecinin başladığı ilkokulda belirlenmesi ve erken müdahale edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda ilkokul öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüklerinin izlenmesi ve buna ilişkin araştırmalar gerçekleştirilmesi önem arz etmektedir. Bu önem doğrultusunda araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilkokul öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin deneyime dayalı görüşlerini incelemek ve daha iyi anlamlandırmak için nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji yöntemi işe koşulmuştur. Araştırma grubu, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiş ve araştırma kırsal bölge ilkokullarında görev yapan 20 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, sınıf öğretmenlerinin kendilerini rahat hissetmesi ve ifade etmesi için yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek toplanmıştır. Bu görüşmeler içerik analizine tabi tutulmuş, benzer görüşler bir araya getirilerek kodlar ile kategoriler oluşturulmuştur. Araştırmanın bulguları, tablolar halinde sunulmuş ve katılımcıların görüşlerinden alıntılarla örneklendirilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin duraklama, ters çevirme, yanlış telaffuz ve okuduğunu anlamama gibi güçlükler ile karşılaştığı belirlenmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin bu güçlüklerin özellikle veli desteğinin yetersizliğinden, öğrencilerin okumaya ilgisizliğinden ve Türkçenin ikinci dil olarak öğrenilmesinden kaynaklandığını düşündüğü görülmüştür. Ayrıca araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilkokul öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüklerinin giderilmesi için evde okuma saatlerinin gerçekleştirilmesi ve rehberlik hizmetlerinin artırılmasını beklediği tespit edilmiştir. Araştırmanın bu sonuçları doğrultusunda öğrencilere okuma alışkanlığı kazandıracak etkileşimli okuma gibi uygulamalar gerçekleştirilmesi ve velilerin bu süreçte aktif olarak dahil edilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: sınıf öğretmeni, ilkokul öğrencisi, okuma güçlüğü

DETERMINING PRIMARY SCHOOL TEACHERS' VIEWS ON THE READING DIFFICULTIES EXPERIENCED BY PRIMARY SCHOOL PUPILS

Aylin SERÇE

Trabzon University, Institute of Graduate Studies, aylin_serce25@trabzon.edu.tr,

0009-0005-2371-190X

Ahmet GÜLAY

Assistant Professor, Trabzon University, Fatih Faculty of Education, ahmetgulay@trabzon.edu.tr,



0000-0002-7700-0768

Abstract

The teaching of Turkish comprises four core skills: listening, speaking, reading and writing. Reading is the process of constructing meaning from texts through the mental processing of symbols received via the senses, using prior knowledge. During this process, pupils may make mistakes such as skipping, adding, repeating, reversing, mispronouncing, pausing, losing their place, and misreading. These problems, which are particularly prevalent in schools in rural areas, need to be identified and addressed at an early stage at primary school where the process of learning to read and write begins. In this context, it is considered important to follow the reading difficulties experienced by primary school pupils and conducting research on this topic. In line with this importance, the study aimed to determine primary school teachers' views on the reading difficulties experienced by their pupils. The phenomenology method, one of the qualitative research designs, was employed to determine and better understand the experience-based views of primary school teachers. The research group was determined using criterion sampling, one of the purposive sampling methods, and the study was conducted with the participation of 20 primary school teachers working in rural schools. The research data was collected through semi-structured interviews to enable participants to feel comfortable and express themselves. The analysis of the interviews was conducted using content analysis, similar views were brought together, and codes and categories were created. The findings were presented in tables and illustrated with quotations from the participants' views. It was concluded that primary school teachers encounter difficulties such as pauses, reversing words, mispronunciation and failure to comprehend what is read. The study revealed that primary school teachers believe these difficulties stem primarily from a lack of parental support, pupils' lack of interest in reading, and the fact that Turkish is being learnt as a second language. Furthermore, the study found that primary school teachers expected the implementation of reading sessions at home and an increase in guidance services to address the reading difficulties experienced by primary school pupils. It was recommended that interactive reading activities be implemented to foster reading habits among pupils and parents be actively involved in this process.

Keywords: primary school teacher, primary school pupil, reading difficulty

GİRİŞ

İnsanoğlu dünya var olduğundan beri yaşamını sürdürebilmek için çevresinde olanları anlamaya ve anlamlandırmaya çalışarak bir tür okuma eylemi gerçekleştirmektedir. Bu bakımdan okuma ve anlamamanın, yazının ve matbaanın bulunmasından çok daha önce hatta dilin varlığından daha eski bir dönemde ortaya çıktığı ifade edilebilir (Blaha vd.,1993; Çetinkaya & Elalmış, 2022). Okuma, ön bilgilerin kullanılmasına ve yazar ile okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, düzenli bir ortamda uygun yöntem ve amaçla gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2012). Bu süreç, akıcı okumanın gerçekleşmesiyle anlamlı hale dönüşmektedir. Akıcı okuma, noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamaya dikkat edilen, geriye dönüş, kelime tekrarı, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilen, konuşur gibi yapılan okumadır. Bu bağlamda akıcı okuma, okuma ve okuduğunu anlamada en temel faktörlerdendir (Akyol, 2017). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde Türkçe alan becerileri tüm beceri alanlarının, eğilimlerin ve değerlerin temel bileşeni olarak ele alınmıştır. Türkçe alan becerileri; anlama ve anlatma çerçevesinde dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma becerileriyle ele alınmıştır. Anlama ve anlatma bütünlük nitelik taşıyan dil becerileri oldukları için kişi iletişim ortamının bileşenlerine uygun olarak dilsel iletişim etkinliğini yönetme, anlam ve içerik oluşturma, üretilen anlamı çözümleme ve kural uygulama işlemlerini gerçekleştirmektedir. Programda Türkçe alan becerileri olarak yer verilen bu becerilere yönelik uygun süreç bileşenleri de oluşturulmuştur. Anlama becerilerinden olan okuma becerisi "okumayı yönetme", "anlam oluşturma",



"çözümleme" ve "süreci değerlendirme" bütünleşik becerilerinden oluşmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2025). Bu becerilerin yeterince gelişmemesi öğrencilerin okuma güçlüğü yaşamasına neden olmaktadır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler okuma becerilerine tam sahip olamamakta, okuma esnasında kelimeleri doğru telaffuz edememekte, kelimeler eklemekte, akıcı okuyamamakta ve bunun sonucunda bu öğrencilerin okuma hızı düşük olmaktadır (Çolak, 2025). Bu bağlamda öğretmenler, öğrencilerin okumalarını geliştirmek ve akıcı okumalarını sağlamak için tekrarlı, eşli, koro ve eko okuma ile kelime tekrar yöntemi gibi stratejilerden faydalanabilmektedir.

Tekrarlı okuma yöntemi, Samuels'ın okuma sırasında kelimelerin ek bir çaba gerektirmeksizin okunmasını amaçlayan çalışmalarıyla geliştirilmiştir (LaBerge & Samuels, 1974; Samuels, 1997). Bu yöntem ile okuması yetersiz olan öğrenci, bir rehber yardımıyla metni kolaydan zora doğru sistemli olarak tekrar tekrar okumaktadır (Yılmaz, 2006). Eşli okuma, okuması yetersiz olan öğrencinin okuma yeterliliğinin artırılması amacıyla okuma düzeyi iyi olan rehberle karşılıklı okuma yapma sürecidir. Eşli okuma, okul ortamında veya evde farklı yaş grubundaki bireylerin kullanabileceği bir okuma yöntemidir (Urul, 2023). Koro okuma, birden çok okuyucunun metni eş güdümlü olarak birlikte sesli olarak okumasıdır (Cunningham & Allington, 2007). Okuyucular eş güdümlü olarak okuduklarından bu yöntem sayesinde okuma güçlüğü olan öğrenci yaptığı hatayı fark edebilmekte ve düzeltebilmektedir. Kelime tekrar yöntemi, okuma esnasında okuyucunun yanlış telaffuz ettiği sözcüklerin belirlenip tekrar okutulmasıdır (Yılmaz, 2006). Okuyucunun akıcı okuma gerçekleştirebilmesi için sözcükleri ayırt edebilmesi temel koşuldur (Calp, 2005). Kelime tekrar yönteminin en önemli yanı, yanlış okunan sözcüklere direkt dönüş sağlanması ve okuyucunun hatalarının düzeltilmesidir (Glazer, 2007). Eko okuma, metnin bir kısmının rehber tarafından okunması ve öğrencinin bunu tekrar ederek okumasıdır (Yılmaz, 2006).

Literatür incelendiğinde öğrencilerin okuma sürecine ve güçlüklerine ilişkin araştırmalar yapıldığı görülmektedir (Çetinkaya & Elalmış, 2022; Çolak, 2025). Ayrıca literatürde bu güçlüklerin eko (yankılı), koro, eşli, tekrarlı okuma stratejileri ve kelime tekrar yöntemi kullanılarak giderilmesine ilişkin araştırmalar da bulunmaktadır (Ege, 2019; Glazer, 2007; Günüş, 2025; Kodan, 2015; Urul, 2023; Yılmaz, 2006). Literatürdeki bu önemi doğrultusunda okuma güçlüğüne ilişkin sınıf öğretmenlerinin karşılaştıklarının, bunların sebeplerinin ve bunları gidermeye yönelik uygulamalarının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Okuma güçlüğüne farklı boyutlardan ele alması bakımından bu araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı belirtilebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin ilkökul öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

5. Sınıf öğretmenlerinin, ilkökul öğrencilerinde karşılaştığı okuma güçlükleri nelerdir?
6. Sınıf öğretmenlerinin, ilkökul öğrencilerin yaşadığı okuma güçlüğüne ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Sınıf öğretmenlerinin, ilkökul öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüğüne ilişkin giderilmesine ilişkin uygulamaları nelerdir?



8. Sınıf öğretmenlerinin, ilkokul öğrencilerin yaşadığı okuma güçlüğüne ilişkin paydaşlardan beklentileri nelerdir?
9. Sınıf öğretmenlerinin, ilkokul öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüğüne ilişkin meslektaşlarına önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada daha ayrıntılı ve derinlemesine bilgi edinmek ve ikna edici genellemeler yapabilmek için nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2016). Sınıf öğretmenlerinin, ilkokul öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüklerine ilişkin deneyime dayalı görüşlerini daha iyi incelemek ve anlamlandırmak için ise bu araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni işe koşulmuştur (Baxter & Jack, 2008; Ekiz, 2015).

Araştırma Grubu

Araştırma grubu, katılımcıların belirli niteliklere sahip olması gerektiğinden amaçlı örneklem yöntem türlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak seçilmiştir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu bakımdan araştırma grubunu, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında kırsal bölge ilkokullarında görev yapan ve öğrencilerinin okuması yetersiz veya orta düzeyde olan 20 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Bu bağlamda okuma güçlüğüne ilişkin deneyimi bulunan sınıf öğretmenleri, araştırmaya dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında, derinlemesine cevaplar alabilmek, sorulara ilişkin tartışma ve düzenleme esnekliği sağlayabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır (Ekiz, 2015). Bu görüşmenin soruları oluşturulurken öncelikle okuma güçlüğüne ilişkin gerçekleştirilen araştırmalar incelenmiş, önemli noktalar belirlenmiş ve taslak sorular oluşturulmuştur. Ardından bu sorular, sınıf öğretmenliği alanında uzman görüşlerine sunulmuş ve dönütleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada görüşmeler, yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde sınıf öğretmenlerine karşılaştıkları okuma güçlüklerine ve sebeplerine, bunları gidermek için gerçekleştirdikleri uygulamalara ve önerilerine yönelik derinlemesine sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler, bu sınıf öğretmenlerinin izniyle kaydedilmiş ve bu kayıtlar sonrasında transkript edilmiştir. Görüşme verileri, içerik analizine tabi tutularak daha detaylı ve üst düzey incelenmiştir (Ekiz, 2015). Bu bakımdan sınıf öğretmenlerinin benzer görüşleri doğrultusunda kod ve kategoriler oluşturulmuştur. Araştırmanın bulguları, tablolar halinde sunulmuş ve katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılarla örneklendirilmiştir.

BULGULAR ve TARTIŞMA

Araştırmanın bulguları sınıf öğretmenlerinin ilkokul öğrencilerinde karşılaştığı okuma güçlükleri, ilkokul



öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüğüne ilişkin görüşleri, ilköğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüğüne gidermeye ilişkin öz yeterlilik algıları, ilköğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüğüne giderilmesine ilişkin uygulamaları, paydaşlardan beklentileri ve meslektaşlarına önerileri olmak üzere altı başlık altında sunulmuştur.

1. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Öğrencilerinde Karşılaştığı Okuma Güçlükleri

Sınıf öğretmenlerinin, ilköğrencilerinde karşılaştığı okuma güçlüklerine ilişkin görüşleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Öğrencilerinde Karşılaştığı Okuma Güçlükleri

Okuma Güçlükleri	Katılımcı Kodları	Frekans
Okuduğunu anlayamama	Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20	13
Duraklama	Ö1, Ö3, Ö6, Ö15, Ö16	5
Ters çevirme	Ö10, Ö12, Ö15	3
Telaffuz hatası	Ö15, Ö16, Ö19	3
Yanlış okuma	Ö1, Ö8	2
Atlama	Ö15	1

Tablo 1 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin, ilköğrencilerinin okuduğunu anlayamama, duraklama, ters çevirme, telaffuz hatası, yanlış okuma ve atlama gibi okuma güçlüklerinin bulunduğunu belirttiği anlaşılmaktadır. Örneğin Ö15 görüşlerini “Öğrencilerim akıcı okuma sürecinde genellikle heceleyerek okuma, harf atlama veya harf karıştırma (b–d, p–b gibi) sorunları yaşamaktadır. Bazı öğrenciler okurken noktalama işaretlerine dikkat etmediği için tonlama ve vurgu hataları yapmaktadır. Okuma hızları düşük olduğu için metni anlamakta zorlanan öğrenciler de bulunmaktadır. Okuduğunu anlama kısmında ise metindeki ana fikri bulma, metinle ilgili sorulara tam ve doğru cevap verme, olay sırasını doğru şekilde aktarma gibi konularda güçlük yaşanmaktadır. Özellikle uzun cümleli metinlerde dikkatin dağılması nedeniyle anlam bütünlüğü kurulamayabilmektedir.” şeklinde ifade etmiştir.

2. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Öğrencilerinin Yaşadığı Okuma Güçlüğüne İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin, ilköğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüğüne ilişkin görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. İlkokul Öğrencilerinin Yaşadığı Okuma Güçlüğüne İlişkin Sebepleri

Okuma Güçlüğü Sebepleri	Katılımcı Kodları	Frekans
Veli desteğinin yetersizliği	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö20	14
İsteksizlik	Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20	10
İkinci dil olması	Ö1, Ö3, Ö10, Ö13	4
Dinleme becerisinin yetersizliği	Ö2, Ö15, Ö19	3



Tablo 2’den sınıf öğretmenlerinin, ilkökul öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüğü’nün veli desteğinin yetersizliği, isteksizlik, ikinci dil olması ve dinleme becerisinin yetersizliğinden kaynaklandığını düşündüğü anlaşılmaktadır. Örneğin Ö1 görüşlerini “*Ana dillerinden kaynaklı olduğunu düşünüyorum. Ayrıca ebeveynlerinin okuma yazma bilmemelerinden kaynaklı desteklenememeleri*” şeklinde ifade etmiştir.

3. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Öğrencilerinin Yaşadığı Okuma Güçlüğü’nün Giderilmesine İlişkin Uygulamaları

Sınıf öğretmenlerinin, ilkökul öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüğü’nün giderilmesine ilişkin uygulamaları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. İlkokul Öğrencilerinin Yaşadığı Okuma Güçlüğü’nün Giderilmesine İlişkin Uygulamalar

Uygulamalar	Katılımcı Kodları	Frekans
Okuma saati gerçekleştirilmesi	Ö1, Ö2, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18	11
Etkileşimli okuma yapılması	Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö15, Ö16, Ö18	8
Okuma atölyeleri yapılması	Ö1, Ö5, Ö15, Ö19	4
Ödüllendirme	Ö20	1

Tablo 3’ten sınıf öğretmenlerinin, ilkökul öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüğü’nü gidermek için okuma saati gerçekleştirdiği, etkileşimli okuma ve okuma atölyeleri yaptığı, ödüllendirmeden faydalandığı anlaşılmaktadır. Örneğin Ö4 görüşlerini “*Kitap okuma alışkanlığı kazandırmaya çalışıyorum. 2. sınıflar için okuduğumuz kitaplarda drama çalışması uygulatarak daha keyifli hale getirmeye çalışıyorum.*” şeklinde ifade etmiştir.

4. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Öğrencilerinin Yaşadığı Okuma Güçlüğü’nü Gidermeye İlişkin Öz Yeterlilik Algıları

Sınıf öğretmenlerinin, ilkökul öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüğü’nü gidermeye ilişkin öz yeterlilik algıları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Öğrencilerinin Yaşadığı Okuma Güçlüğü’nü Gidermeye İlişkin Öz Yeterlilik Algıları

Öz Yeterlilik Algıları	Katılımcı Kodları	Frekans
Kısmen	Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	12
Yeterli	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö11, Ö15	8

Tablo 4’ten sınıf öğretmenlerinin, ilkökul öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüğü’nü gidermede kendilerini kısmen yeterli gördüğü anlaşılmaktadır. Örneğin Ö16 görüşlerini “*Öğrencilerimin okuma güçlüğü’nü gidermede kısmen başarılı ve yeterli oluyorum. Evde desteklenmediği için ve devamsızlık gün sayıları fazla olduğu için uzun vadede çok başarılı olamıyoruz.*” şeklinde ifade etmiştir.

5. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Öğrencilerinin Yaşadığı Okuma Güçlüğü’nün Giderilmesine İlişkin Paydaşlardan Beklentileri

Sınıf öğretmenlerinin, ilkökul öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüğü’nün giderilmesine ilişkin paydaşlardan beklentileri Tablo 5’te sunulmuştur.



Tablo 5. İlkokul Öğrencilerinin Yaşadığı Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesine İlişkin Paydaşlardan Beklentiler

Beklentiler	Katılımcı Kodları	Frekans
Evde okuma saati gerçekleştirilmesi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö19, Ö20	15
Rehberlik hizmetlerinin artırılması	Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18	7
Öğrencilere okuma kitabı temin edilmesi	Ö1, Ö15	2
Öğretim programlarının sadeleştirilmesi	Ö3, Ö5	2
Hizmet öncesi eğitim kalitesinin artırılması	Ö15	1

Tablo 5'ten sınıf öğretmenlerinin, ilkokul öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüğü'nün giderilmesine ilişkin paydaşlardan evde okuma saati gerçekleştirilmesini, rehberlik hizmetleri ve hizmet öncesi eğitim kalitesinin artırılmasını, okuma kitabı temin edilmesini ve öğretim programlarının sadeleştirilmesini beklediği anlaşılmaktadır. Örneğin Ö2 görüşlerini “*Velilerin çocuklarla birlikte kitap okuması gerektiğini ve bu okumalarla ilgili paylaşımda bulunmaları gerektiğini düşünüyorum.*” şeklinde ifade etmiştir.

6. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Öğrencilerinin Yaşadığı Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesine İlişkin Meslektaşlarına Önerileri

Sınıf öğretmenlerinin, ilkokul öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüğü'nün giderilmesine ilişkin meslektaşlarına önerileri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. İlkokul Öğrencilerinin Yaşadığı Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesine İlişkin Meslektaşlara Öneriler

Öneriler	Katılımcı Kodları	Frekans
Etkileşimli okuma yapılması	Ö2, Ö3, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19	7
Okumayı sevdirmeye	Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15, Ö18	7
Veliyi sürece dahil etme	Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15	6
Doğru metin seçilmesi	Ö4, Ö8	2
Okuma atölyeleri yapılması	Ö1	1
Okuduğunu anlamaya odaklanma	Ö5	1

Tablo 6'dan sınıf öğretmenlerinin, ilkokul öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüğü'nün giderilmesine ilişkin meslektaşlarına etkileşimli okuma yapılması, okumayı sevdirmeye, veliyi sürece dahil etme, doğru metin seçilmesi, okuma atölyeleri yapılması, okuduğunu anlamaya odaklanılmasını önerdiği anlaşılmaktadır. Örneğin Ö19 görüşlerini “*Grup tartışmaları, yaratıcı drama, sesli kitap okuma uygulamaları yapılmalıdır.*” şeklinde ifade etmiştir.

Özetle araştırmada ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlayamama, duraklama, ters çevirme, telaffuz hatası, yanlış okuma ve atlama gibi okuma güçlüklerinin bulunduğu belirlenmiştir. Nitekim literatürde de ilkokul öğrencilerinin çoğunlukla ekleme, çıkarma yapma ve yerine koyma gibi okuma güçlükleri yaşadığı tespit edilmiştir (Avşar Tuncay, 2021; Başar vd., 2021; Demir, 2023). Araştırmada ilkokul öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüğü'nün veli desteğinin yetersizliği, isteksizlik, ikinci dil olması ve dinleme becerisinin yetersizliğinden kaynaklandığı da tespit edilmiştir. Nitekim Topçuoğlu Ünal ve Yiğit (2014) de okuma alışkanlığı kazanılamamasının çocukların çabuk sıkılmasından, zamanı yönetememesinden ve ailelerin bilgisizliğinden kaynaklandığını ortaya koymuştur. Ayrıca Altun ve diğerleri (2011) de okuma güçlüğü'nün özellikle ailelerin ilgisizliğinden ve öğrencilerin isteksizliğinden kaynaklandığı belirtmiştir. Benzer şekilde okumayı öğrenme, geliştirme ve alışkanlık edinme ve okuma güçlüklerinin giderilmesi için velinin sürece etkin



katılımının ve evde okuma uygulamaları yapılmasının önemine de dikkat çekilmiştir (Başar vd., 2021; Elbir & Bağcı, 2013; Topçuoğlu Ünal & Yiğit, 2014). Araştırmada sınıf öğretmenlerinin, ilkökul öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüğü gidermek için okuma saati gerçekleştirdiği, etkileşimli okuma ve okuma atölyeleri yaptığı, ödüllendirmeden faydalandığı da belirlenmiştir. Nitekim Altun ve diğerleri (2011) de öğretmenlerin, öğrencilerin okuma güçlüğü gidermek için ödüllendirmeden yararlandığını ve okuma saati gerçekleştirdiğini tespit etmiştir. Ayrıca literatürde okuma güçlüğü giderilmesinde eko, tekrarlı ve eşli okuma gibi farklı stratejilerin kullanılması ve öğrencilerin farklı duyularına hitap edilmesi gerektiği de belirtilmiştir (Başar vd., 2021; Çolak, 2025; Ege, 2019; Günüş, 2025; Kodan, 2015; Urul, 2023; Yılmaz, 2006). Benzer şekilde Avşar Tuncay (2021), öğrencilerin okuma hatalarının azaltılması ve akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi için farklı yöntemler kullanılarak daha fazla uygulama gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin, ilkökul öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüğü gidermede kendilerini kısmen yeterli gördüğü de tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin okuma güçlüklerinin kendilerinden kaynaklanmamasını düşünceleriyle açıklanabilir. Nitelim literatürde de öğretmenlerin okuma güçlüğü gidermede kendilerini genellikle kısmen yeterli gördükleri ortaya konulmuştur (Altun vd., 2011; Demir, 2023; Vidin, 2013). Ayrıca araştırmada sınıf öğretmenlerinin, ilkökul öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüğü giderilmesine ilişkin eğitim paydaşlarından evde okuma saati gerçekleştirilmesini, rehberlik hizmetleri ve hizmet öncesi eğitim kalitesinin artırılmasını, okuma kitabı temin edilmesini ve öğretim programlarının sadeleştirilmesini beklediği belirlenmiştir. Nitekim literatürde de öğrencilere okuma alışkanlığının kazandırılmasında ve onların desteklenmesinde ailenin rol model ve aktif olmasının önemi vurgulanmıştır (Topçuoğlu Ünal & Yiğit, 2014). Demir (2023) ise rehberlik servisiyle eş güdümlü uygulamalar gerçekleştirilmesine dikkat çekmiştir. Ayrıca literatürde akıcı okuma becerisini geliştirecek stratejilere ilişkin öğretmenlere daha fazla eğitim verilmesi de beklenilmektedir (Avşar Tuncay, 2021; Demir, 2023). Son olarak araştırmada sınıf öğretmenlerinin, ilkökul öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüğü giderilmesine ilişkin meslektaşlarına etkileşimli okuma yapılması, okumayı sevdirmeye, veliyi sürece dahil etmeye, doğru metin seçilmesi, okuma atölyeleri yapılması, okuduğunu anlamaya odaklanılmasını önerdiği tespit edilmiştir. Nitekim literatürde de öğrencilere destek olmaları ve öğretmenlerin sorumluluğunu paylaşmaları için velilerin bilgilendirilerek sürece dahil edilmesi gerektiği belirtilmiştir (Altun vd., 2011; Avşar Tuncay, 2021; Demir, 2023; Topçuoğlu Ünal & Yiğit, 2014). Sonuç olarak araştırma bulgularının literatürle örtüştüğü ve literatürü desteklediği belirtilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bulguların tartışılmasından hareketle araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- İlkokul öğrencilerinde okuduğunu anlayamama, duraklama, ters çevirme, telaffuz hatası, yanlış okuma ve atlama gibi okuma güçlüklerinin olduğu belirlenmiştir.
- İlkokul öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüğü veli desteğinin yetersizliği, isteksizlik, ikinci dil olması ve dinleme becerisinin yetersizliğinden kaynaklanmaktadır.
- Sınıf öğretmenleri, ilkökul öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüğü gidermek için okuma saati gerçekleştirmekte, etkileşimli okuma ve okuma atölyeleri yapmakta, ödüllendirmeden faydalanmaktadır.
- Sınıf öğretmenleri, ilkökul öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüğü gidermede kendilerini kısmen yeterli görmektedir.



- İlkokul öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüğüne ilişkin eğitim paydaşlarından evde okuma saati gerçekleştirilmesi, rehberlik hizmetleri ve hizmet öncesi eğitim kalitesinin artırılması, okuma kitabı temin edilmesi ve öğretim programlarının sadeleştirilmesi beklenmektedir.
- İlkokul öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüğüne ilişkin öğretmenlere etkileşimli okuma yapılması, okumayı sevdirmeye, veliyi sürece dahil etmeye, doğru metin seçilmesi, okuma atölyeleri yapılması, okuduğunu anlamaya odaklanılması önerilmektedir.

Araştırmanın bu sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunulmuştur:

- Milli Eğitim Bakanlığı, başta ev olmak üzere okul dışında da okuma çalışmaları yapılmasını teşvik edebilir.
- Bakanlık, öğrencilere dikkat çekici okuma kitapları temin edebilir.
- Başta öğrenciler ve veliler olmak üzere eğitim paydaşlarına okumanın önemine ilişkin seminer, eğitim vb. sağlanabilir.
- Hizmet öncesinde ve esnasında öğretmenlere etkileşimli okuma, okuma atölyeleri vb. yöntemlere ilişkin daha fazla uygulamalı eğitimler sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2012). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2017). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altun, T., Ekiz, D. & Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 80-101.
- Avşar Tuncay, A. (2021). Okuma güçlüğü yaşayan ilkökullü öğrencilerinin okuma hatalarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 119-134.
- Başar, M., Göncü, A. & Baran, M. S. (2021). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde bir eylem araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 327-348.
- Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Blaha, B. A., Bennett, J. M. & Şahiner, D. (1993). *Yeni okuma teknikleri*. Rota Yayınevi.
- Büyüköztürk Ş., Çakmak, E. K., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Calp, M. (2005). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Eğitim Kitabevi.
- Cunningham, P. M. & Allington, R. L. (2007). *Classrooms that work: They can all read and write*. Pearson, Allyn & Bacon.
- Çetinkaya, F. Ç. & Elalmış, S. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 10(3), 598-618.
- Çolak, C. (2025). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma güçlüklerini gidermede tekrarlı okuma yönteminin etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.



- Demir, E. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüklerine ilişkin farkındalık düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Ege, B. (2019). *Okuma güçlüğünün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bayburt Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bayburt.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. bs.). Anı Yayıncılık.
- Elbir, B. & Bağcı, C. (2013). Birinci ve ikinci kademe okuma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 229-247.
- Glazer, A. D. (2007). *The effects of a skill-based intervention package including repeated reading and error correction on the oral reading fluency of at-risk readers* (Unpublished doctoral dissertation). University of Connecticut.
- Günüç, S. (2025). *Koro okuma yönteminin akıcı okuma becerisine, okuma motivasyonuna, beceri temelli matematik sorularını çözüme başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kodan, H. (2015). *Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- LaBerge, D. & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025). Türkçe alan becerileri (TAB). <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/turkce-alan-becerileri> adresinden erişilmiştir.
- Samuels, S. J. (1997). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 50(5), 376-381.
- Topçuoğlu Ünal, F. & Yiğit, A. (2014). Çocuklarda okuma kültürünün oluşmasında ailenin etkisi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 308-322.
- Urul, Ü. (2023). *Eşli okuma yönteminin okuma güçlüğünü gidermedeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.
- Vidin, G. (2013). *Bir ilköğretim ikinci sınıf öğrencisinin okuma yazma öğrenmesindeki güçlüklerin ve çözümüne yönelik çalışmanın etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.